

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2016

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – prof. dr hab. Roman Leppert

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji

– dr Renata Borzyszkowska

Redaktor statystyczny – dr hab. Barbara Cizkiewicz,

prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr Ewa Indykiewicz

Redaktor językowy (język angielski) – mgr Monika Chodyna-Santus

Redaktor techniczny – mgr Kamila Kacprzak

Rada Redakcyjna:

Prof. dr hab. Dietrich Benner

Prof. dr hab. Ewa Filipiak

Prof. dr hab. Peter Gavora

Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

Prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Prof. Melinda Pierson

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzenci:

Dr hab. Marek Budajczak, prof. nadzw. UAM

Prof. dr hab. Mariola Chomczyńska-Rubacha

Dr hab. Barbara Cizkiewicz, prof. nadzw. UKW

Prof. dr hab. Ewa Filipiak, UKW

Dr hab. Sławomir Futyma, UAM

Prof. dr hab. Józef Górniewicz, UWM

Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, UAM

Dr hab. Małgorzata Kowalczyk, prof. nadzw. UMK

Dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska, prof. nadzw. UKW

Dr hab. Andrzej Ładyżyński, prof. nadzw. UW

Prof. dr hab. Zbyszek Melosik, UAM

Prof. dr hab. Ewa Przybylska, UMK

Dr hab. Urszula Szusiak, prof. nadzw. UŚ

Dr hab. Ewa Wysocka, prof. nadzw. UŚ

Dr hab. Mariusz Zawodniak, prof. nadzw. UKW

Dr hab. Alicja Żywczak, prof. nadzw. UŚ

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Jarosław Burczyk (przewodniczący)

Zygmunt Babiński

Grzegorz Domek

Grzegorz Kłosowski

Bernard Mendlik

Piotr Siuda

Małgorzata Święcicka

Ewa Zwolińska

Ireneusz Skowron (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz 2016

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1741. Ark. wyd. 23,8

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Michał Głazewski: Kategoria wolności w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna . . .	9
Andrzej Olubiński: Podmiotowa aktywność własna jako szansa samorealizacji i rozwoju (w świetle założeń edukacji humanistycznej i krytycznej)	33
Kazimierz Czerwiński: Aksjologiczne konteksty słabości sfery publicznej	48
Joanna Anioł: Emocje i <i>edutainment</i> , czyli więcej pytań niż odpowiedzi	67
Magdalena Kolber: Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu — codzienność — rzeczywistość szkolna	78
Emilia Mazurek: (Nie)Zaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w <i>homeschoolingu</i>	88

II. Z badań

Małgorzata Mikut: Z jakich źródeł wiedzy korzysta student pedagogiki?	105
Joanna Nowak: „Zanim rozpocznie się szkoła...” — wyobrażenia studentów wczesnej edukacji o pracy nauczyciela — wychowawcy uczniów pierwszej klasy	118
Maria Deptuła: Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie. Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami	127
Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Demowska: Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych	151
Jolanta Nowak: Szkoła jako projekt obywatelsko-edukacyjny	162
Jowita Gromysz: Igrzyska emocji. Literackie obrazy wartości i emocji	173
Liliana Kołodziejczak: Emocje dziecka w instytucjonalnej pieczy zastępczej	195
Kaja Koronkiewicz: Emocje doświadczane przez pacjentów i ich rodziny w interakcjach z lekarzami. Analizy wypowiedzi użytkowników forów internetowych dotyczących raka piersi	204
Emilia Mazurek: Rak piersi i emocje. Małżonkowie wobec decyzji o rekonstrukcji piersi u żony	227

III. Dyskusje i polemiki

Zbyszko Melosik: Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy	243
Paweł Piotrowski: Psucie nauki dla początkujących, czyli jeszcze jedna wersja prawa Kopernika-Greshama	254

IV. Debiuty naukowe

Iwona Rambowicz: Style uczenia się uczniów w klasach I-III	275
--	-----

V. Recenzje

Andrzej Ryk (2015). <i>W poszukiwaniu podstaw badań ejdetycznych w perspektywie fenomenologicznej. Na podstawie koncepcji Edmunda Husserla</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 107 (rec. Sebastian Taboń)	293
Barbara Kowalewska (2015). <i>O antropozofii Rudolfa Steinera. Moje ścieżki między Amsterdamem, Samotraką, Chartres a Warszawą</i> . Kraków: Universitas, ss. 426 (rec. Katarzyna Cieplińska)	296
Renata Michalak (2014). <i>Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, ss. 359 (rec. Małgorzata Tyszkowska)	301

VI. Varia

Bogusław Śliwowski: Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych	313
O Autorach	323

I. STUDIA I ROZPRAWY

Michał Głazewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Kategoria wolności w teorii systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna

Przedmiotem artykułu jest pojęcie wolności w teorii systemów autopoietycznych, sformułowanej przez niemieckiego socjologa i pedagoga Niklasa Luhmanna, obecnie jednym z najbardziej interesujących i najbardziej nośnym naukowo wariantem ogólnej teorii systemów. Luhmann rozumie społeczeństwo nie jako zbiorowisko ludzi, ale jako operacyjnie zamknięty proces komunikacji. Taka postawa budzi niekiedy kontrowersję, a to z racji radykalnie funkcjonalno-cybernetycznego charakteru tej teorii i aplikowanych terminów (np. człowiek jako maszyna nietyralna). Współcześnie teoria systemów autopoietycznych została rozwinięta i zmodyfikowana w postaci konkretnych zastosowań dla analiz społecznych w socjologii i pedagogice. W artykule zostały pokazane niektóre z atrybutów pojęcia wolności w kontekście systemów autopoietycznych: jego funkcji w zakresie kształcenia, celów edukacyjnych, kodów komunikacyjnych, możliwości nauczania i uczenia się dla wychowania wolnych indywidualności. Praca składa się z pięciu części: 1. Wprowadzenie; 2. Istnieć to zawsze znaczy się różnić; 3. Systemowe wychowanie do wolności; 4. Dziecko jako autonomiczne medium wychowania; 5. Czy androidy śnią o elektrycznych owcach?

Słowa kluczowe: wolność, system autopoietyczny, dziecko, Luhmann, pedagogika

Co stałoby się z naszym światem,
gdyby przypadek nie wtrącał się zrzeczenie w nasze wychowanie.

Georg Christoph Lichtenberg (2005, s. 248)

1. Wprowadzenie

Wolność należy do klasy pojęć najpowszechniej stosowanych, ale i najbardziej rozmytych w sensie ich zawartości semantycznej w języku w ogóle, a w filozofii, socjologii czy pedagogice w szczególności. W przestrzeni społecznej problem z jego denotacją polega przede wszystkim na precyzyjnym „określeniu klasy czynów leżących poza stosowaniem prawa w sensie właściwym, tj. takich, których ktoś może dokonywać” (Blackburn,

1998, s. 437). Sens tej aporii uchwycił Georg Christoph Lichtenberg, formułując w swoich aforystycznych *Brulionach* istotę wolności *à rebours*: „Tym, co najwyraźniej charakteryzuje prawdziwą wolność i prawdziwą możność korzystania z niej, jest jej nadużycie” (Lichtenberg, 2005, s. 275).

W takim negatywnym, wąskim znaczeniu wolność uważana jest za brak przymusu (wolność od): „Wolność jest milczeniem prawa”¹ – zauważył apoftegmatycznie Thomas Hobbes.

Natomiast wykładnia wolności rozumianej pozytywnie (wolność do) to stan niezależności od zewnętrznych nacisków i uwarunkowań społeczno-kulturowych, gorsetu konwencji stanowiącego „przeszkodę na drodze ku pełnej samorealizacji” (Blackburn, 1998, s. 438) jednostki (cokolwiek to pojęcie miałoby oznaczać). W tym sensie wolność jest zatem rodzajem wyzwania, powodowanym przez romantyczne czy indywidualistyczne² pragnienie przemiany siebie lub – jak postrzegał to Georg Wilhelm Friedrich Hegel – metamorfozy społeczeństwa³.

W sensie osobowym (antropocentrycznym) wartość wolności zasadza się na racjonalnym określeniu i akceptacji zakresu obowiązku dla siebie bądź autonomii w sensie uniwersalistycznej etyki kantowskiej, albo – jak głoszą kolektywistyczne nurty nauk społecznych i humanistycznych – zależy bardziej od kontekstu społecznego niż praw jednostki jako takich.

Wokół pojęcia wolności narosło wiele „zabobonów” (Bocheński, 1992, s. 138-139):

¹ Według Hobbesa wolność polega na „braku zewnętrznych przeszkód w osiągnięciu celów przez człowieka” (Hobbes, 1954, s. 113): „Wolność woli jest przeto wolnością czynienia czegoś przez człowieka, gdyby chciał to czynić i powstrzymywania się od takiego czynienia, gdyby nie chciał tego czynić” (Tokarczyk, 1987, s. 117). Wolność człowieka jest więc – jak wszystkie zjawiska w świecie – zdeterminowana bądź podlega prawu konieczności. Wedle Hobbesa bowiem „antonimem ‘konieczności’ jest ‘możliwość’, a nie ‘wolność’. (...) rozróżniał ‘wolność od przymusu’ od ‘wolności od konieczności’, ale obie te sytuacje uznawał za przejaw konieczności. Wszystkie działania ludzkie mają swoje przyczyny, są przez nie zdeterminowane i stąd są konieczne. Zatem określenie ‘wolny od konieczności’ jest fałszywe, gdyż faktycznie nie ma żadnych działań, które nie byłyby wyrazem tak rozumianej konieczności. Konieczność działania jest jakby sumą wszystkich okoliczności warunkujących to działanie. Ludzie łudzą się możliwościami działań wolnych od konieczności głównie dlatego, że nie znają wszystkich uwarunkowań swojego działania. W ten sposób myślą własną ignorancję (...) z przekonaniem o braku takich uwarunkowań” (Tokarczyk, 1987, s. 118).

² Tu najpierwszym z filozofów głoszących indywidualistyczną wolność człowieka jest Max Stirner (właściwie Kaspar Schmidt), który głosił, że każdy człowiek jest egoistą, który włada sobą na tyle, na ile pozwala mu na to jego własna moc. Nie ma nic ponad równość nierównych, gdyż niepowtarzalnych jednostek, stowarzyszających się swobodnie ze sobą, bez podporządkowywania się jednak żadnej kolektywnej instytucji. Taka wspólnota to początek historii rozkoszy, będącej przeciwstawieniem historii wyrzeczeń: „Wolność indywidualna”, której mieszczański liberalizm zazdrośnie strzeże, nie oznacza bynajmniej zupełnie swobodnego stanowienia o sobie, dzięki czemu czyni naprawdę stoją się *Moimi*, lecz tylko niezależność od osób. Indywidualnie wolnym jest ten, kto nie jest odpowiedzialny wobec innego człowieka” (Stirner, 1995, s. 126).

³ Według Hegla czynnikiem napędzającym transformację społeczną w procesie dialektycznych metamorfóz absolutu jest wolna wola: „A. jest sama najpierw czymś *bezpośrednim* i dlatego istnieje jako coś *jednostkowego* – *osoba*. Istnieniem, które nadaje ona swojej wolności, jest *własność*. Prawo jako takie jest prawem *formalnym*, abstrakcyjnym; B. kieruje się refleksyjnie ku sobie, tak że ma ona swoje istnienie wewnątrz siebie i przez to określona jest zarazem jako *partykularna*, prawo woli *podmiotowej* – *moralność*; C. jest wolą *substancjonalną* jako zgodna z jej pojęciem rzeczywistości zawarta w podmiocie i totalność konieczności – *etyczność* istniejąca w rodzinie, w społeczeństwie obywatelskim i w państwie” (Hegel, 1990, s. 498).

(...) główny zabobon to determinizm, mniemanie, że takiej wolności [wolnej woli – M.G.] nie ma, że człowiek posiadający wszystkie warunki do decyzji, nie może sam decydować, ale jest zmuszony przez przyczyny fizyczne względnie psychiczne do takiego czy innego wyboru (Bocheński, 1992, s. 138)⁴.

Wolna wola jest faktem, którego każdy z nas jest bezpośrednio świadomy. Zasadniczym powodem pobłądzenia jest wg Bocheńskiego proste „przeniesienie do psychiki ludzkiej zasady metodologicznej, która niegdyś obowiązywała w fizyce, a mianowicie tzw. zasady determinizmu” (Bocheński, 1992, s. 138).

Zabobonem przeciwnym jest pogląd, że istnieje wolność bezwzględna, w szczególności zaś wolność od kauzalnej logiki powiązań rzeczy i zjawisk. Ideałem tak pojętej wolności jest człowiek, który nie dba ani o rzeczywistość, jaka jest, ani o zasady logiczne, ani o normy postępowania wobec innych.

W szczególności mniema się nieraz, że prawdziwa wolność polega na niezależności od zasad moralnych. Jest to także zabobon, bo zasady moralne nie są autorytetem innego człowieka, ale zespołem norm, przyjętych przez daną jednostkę świadomie, dlatego że widzi ich słuszność. (...) Ten zabobon występuje szczególnie często, gdy chodzi o naukę i sztukę. Twierdzi się, że naukowiec i podobnie artysta powinni powodować się wyłącznie swoimi celami – a więc naukowiec postępowaniem wiedzy, a artysta wyrażeniem swoich ideałów, bez względu na jakiegokolwiek zasady moralne (Bocheński, 1992, s. 139)⁵.

Postrzeganie wolności w takiej dychotomicznej opozycji Scylli determinizmu i nihilistyczno-anarchistycznej Charybdy – zgodne z Arystotelesowską zasadą wyłączonego środka – nie jest jednak jedyną jej akceptowalną formą bytu jako idei. W sensie metafizycznym bowiem wolność – tak jak prawda w filozofii Mikołaja z Kuzy (1401-1464) – „nie podlega zasadzie sprzeczności, lecz stanowi jedność przeciwieństw” (Folscheid, 2000, s. 14): tak jak krzywizna okręgu w nieskończoności – „w miarę jak koło osiąga wielkość nieskończoną” (Folscheid, 2000, s. 14) – zbliża się do prostej, różnice, przeciwieństwa rozpryskują się w Absolutie. W Absolutie (dla Kuzeńczyka – w Bogu) sprzeczności skończonych bytów zanikają, w jedności istnieje wszystko, co dla nas zdecydowanie odmienne, gdyż Bóg jest jednocześnie maksimum i minimum, jest wszędzie i nigdzie, jest „Największym, zarazem ograniczonym i absolutnym” (Mikołaj z Kuzy, 1997, s. 18). Wolność, jak piękno, prawda czy dobro, nie musi podlegać arystotelesowskiemu prawu sprzeczności – nie jest możliwa do poznania jako przedmiot rozważań scholastyki, wedle której zasady logiki stanowią również prawa rządzące rzeczywistością; i nie stanowi przedmiotu poznania rozumowego, które obraca się w kręgu przeciwieństw, lecz może zostać uchwycona raczej za pośrednictwem intelektualnej intuicji, pozwalającej dotrzeć do dialektycznej jedności i wewnętrznej ambiwalencji tego pojęcia.

⁴ Bocheński definiuje zabobon w następujący sposób: „wierzenie, które jest (1) oczywiście w wysokim stopniu fałszywe, a mimo to (2) uważane jest za na pewno prawdziwe” (Bocheński, 1992, s. 10).

⁵ Warto tu jednak dodać, że „nawet zabobon może być niekiedy pożyteczny. Człowiek prosty, celując do kogoś z nienabitęj flinty, nie naciska spustu bez zastanowienia, gdyż wierzy, że diabeł może płacić złośliwe figle także za pomocą nienaladowanej broni” (Lichtenberg, 2005, s. 111).

Czy jest jednak wolność możliwa w rzeczywistości wywiedzionej z cybernetyki, w systemowej koncepcji behawioralnej przestrzeni społecznej, gdzie człowiek jest z racji niemożliwości komunikacji skazany na osobność — status autonomicznej *remote island*, samotnej wyspy w oceanie komunikatów? Czy wolność jest możliwa, jeśli jest konieczna — jeśli nie można nie być wolnym? Czy drzewo, które upada na bezludziu, gdzie nikt nie może tego usłyszeć, wydaje dźwięk, uderzając o ziemię?⁶

2. Istnieć to zawsze znaczy się różnić

Koncepcja wychowania Niklasa Luhmanna⁷ opiera się w zasadzie na paradoksalnej „tezie o nieprawdopodobności” (Luhmann, 1995, s. 25) komunikacji, dążąc do wyjaśnienia, „w jaki sposób układy powięźń, które same w sobie są nieprawdopodobne, mimo wszystko stają się możliwe, a nawet można ze sporą dozą pewności oczekiwać, że zaistnieją” (Luhmann, 1995, s. 25). Luhmann traktuje wychowanie jako rodzaj procesu komunikacyjnego, opartego na probabilistycznym rachunku samych niewiadomych, w którym dziecko jest nie podmiotem, ale jego medium⁸.

Luhmannowska teoria systemów autopojetycznych wyrosła z biologicznie ufundowanego twierdzenia Huberta Maturany i Francesca Vareli (Maturana, Varela, 1980, s. 78)⁹, że człowiek — jak każdy żywy organizm — jest samoorganizującym się systemem. W pedagogice nie była to wcale teza nowa — już Jean Piaget rozwój człowieka pojmował jako aktywność własną organizmu, która ma na celu zachowanie dynamicznej kognitywnej

⁶ To George Berkeley w ten sposób zapytał o realność świata i bytu. Wolność jako idea, jakość wtórna wytwarzana w ludzkim umyśle tak jak przedmioty materialne i wrażenia zmysłowe: barwy, zapachy, dźwięki itd. jest subiektywnym atrybutem человеческого „bycia w świecie” — istnieje, gdy jest postrzegana: „Myślałem o drzewie na jakimś pustym placu, gdzie nie ma nikogo, kto by je widział. I dlatego uważam, że przedstawiam sobie drzewo, istniejące jako nie postrzeżone i nie przedstawione przez nikogo — zapomniałem tylko, że ja sam przedstawiałem je sobie przez cały czas. Teraz widzę jasno, że mogę tylko kształtować idee w moim własnym umyśle. Mogę tylko przedstawiać sobie we własnych myślach ideę drzewa, domu czy góry — ale to wszystko. I to wszakże nie dowodzi, abym mógł pomyśleć, że przedmioty istnieją poza *umysłami wszelkich duchów*” (Berkeley, 2002, s. 63).

⁷ Niklas Luhmann (1927-1998) — od końca lat sześćdziesiątych wywierał silny wpływ na niemiecką i międzynarodową socjologię, tworząc własną „szkołę”. Rozbudował teorię systemów autopojetycznych, opierając ją na własnej oryginalnej koncepcji komunikacji. Od 1968 do 1993 r. wykładał socjologię na uniwersytecie w Bielefeld. Jego główne prace to: *Soziologische Aufklärung 1-6* (Opladen 1967-1995); *Funktion der Religion* (Frankfurt/M. 1977), pol. tłum. *Funkcja religii* (1998); *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität* (Frankfurt/M. 1982); *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Frankfurt/M. 1984); *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1988); *Das Recht der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1993); *Die Realität der Massenmedien* (Opladen 1996); *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Frankfurt/M. 1997).

⁸ „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się na owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami” (Luhmann, 1987a, s. 220). Idea ‘medium’ polega na tym, że „istnieje pewien obszar luźnych sprzężeń występujących masowo elementów: cząsteczek powietrza, fizycznych nośników światła — ‘światło’ nie jest pojęciem fizycznym, lecz pojęciem dla medium, w którym coś widzimy. Bez światła (...) nic nie widzimy. Oznacza to, że istnieje oczywista różnica między niewidzialnym medium a widzialną ‘formą’, jak teraz bym powiedział, albo kształtem” (Luhmann, 2006b, s. 226).

⁹ Por. tu też: Mattleart, Mattleart, 2001, s. 121-122.

równowagi z otoczeniem (Piaget, 1978, s. 19 i nast.). Ta zdolność do samoorganizacji właściwa jest wszystkim żywym istotom i wynika z właściwości żywych systemów, ich nadrzędnego celu istnienia w hierarchii potrzeb – zachowania życia. Ważniejsze dla pedagogiki miały się okazać rozwinięcia i konsekwencje teoretyczne tej tezy w koncepcji N. Luhmanna¹⁰.

Człowiek jest według Luhmanna swoistym systemem autopoietycznym (*autopoiesis* z gr. – *αὐτό* = samo oraz *ποίησις* = wytwarzanie, kreacja), niepomierzenie złożoną jednią strukturalno-funkcjonalną, która – raz powstawszy – dąży do zachowania swej stabilności poprzez nieustanne generowanie procesów odnawiania się¹¹. Stałe sprzężenie zwrotne z otoczeniem i jego zmieniającymi się warunkami sprawia, że system jest także autoreferencyjny, potrafi odnosić się do siebie samego. Ta autoreferencjalność jest właściwością systemów autonomicznych: „Ich autonomia jest oczywiście relatywna: żywe systemy są systemami otwartymi, które są równocześnie nierozłącznie splecione ze swym środowiskiem” (Speck, 1997, s. 118). Stąd powstaje tzw. „paradoks autopoietyczny” – wzrost autonomii (wolności) człowieka jest proporcjonalny do jego uwikłania w środowisku (Briggs, Peat, 1990, s. 230).

Otwartość systemu ma jednak charakter selekcyjny, impulsy ze środowiska poddawane są kontroli, ocenie i przesiewowi, zgodnie z właściwą systemowi strukturą i mechanizmem kontroli. Do zmian w stanie systemu, organizmie żywym, dochodzi zatem nie bezpośrednio, w wyniku prostego mechanizmu interakcji behawioralnej, lecz przez reakcję własnych struktur, a system autonomiczny decyduje, jakie reakcje są w danym przypadku właściwe. W wychowaniu określa się to jako kształtowanie charakteru człowieka:

Wpływy z zewnątrz mogą być konstruktywne lub destruktywne. Interakcje destruktywne prowadzą do destruktywnych przemian. Interakcją konstruktywną jest interakcja, która dla obu stron jest akceptowalna. W przypadku systemów wzajemnie na siebie oddziałujących mamy do czynienia z procesem wzajemnych przemian stanu, ze „sprzężeniem strukturalnym” (Luhmann, 2006b, s. 119).

W przypadku człowieka podsystemem, który reguluje zmiany całego systemu, odczytując i adekwatnie reagując na bodźce otoczenia (i innych podsystemów), jest system nerwowy. Nie pracuje on jednak, opierając się tylko na cybernetycznej sekwencji *input-output* (czy behawioralnej *stimulus-response*), lecz przetwarza otrzymane informacje, w sferze społecznej dając ich interpretację jako symboliczną (interakcjonizm symbo-

¹⁰ Por. tu: Głazewski, 2012, s. 141-166. Po roku 2000 pojawiły się pierwsze dysertacje na temat koncepcji Luhmanna: w 2001 r. Cezary Kostro (KUL) obronił pracę pt. *Funkcjonalna teoria moralności N. Luhmanna*; w 2009 r. Paulina Polak (UJ) – *Nowe formy korupcji. Przemysł korupcyjny we współczesnej Polsce na przykładzie sektora farmaceutycznego*; Małgorzata Bumecka (UWr) w 2009 r. – *Teoria autopoietycznych systemów społecznych Niklasa Luhmanna – analiza koncepcji i jej znaczenia w naukach społecznych*; w 2010 r. Michał Głazewski (UZ) – *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopoietycznych Niklasa Luhmanna*.

¹¹ „Das System ist eine Differenz” – „System to dyferencja” (Luhmann, 2006b, s. 79). Luhmann twierdzi, że człowiek jako system psychiczny istnieje, gdy się różni, a właściwie „wyróżnicowuje” (*ausdifferenziert*) z otoczenia. Jego tożsamość nie ma więc zasadniczo charakteru pozytywnego, lecz negatywny – istnieje jako ja, niepowtarzalna, podmiotowa jaźń, jeśli się różni. Konstytywnym elementem mojej istoty jest zatem dystynkcja – istotna dyferencja.

liczny), wytwarzając rodzaj własnej subiektywnej rzeczywistości (jak twierdzą konstruktywiści — od empirystów angielskich aż po spirytualizm George’a Berkeleya i empiriokrytycyzm Ernsta Macha i Richarda Avebariusa) i odpowiednio do tej hermeneutyki reagując: „Określa on, które konfiguracje środowiska reprezentują perturbacje (a więc podniety), oraz jakie zmiany wywołują one w organizmie. Popularna metafora mózgu jako komputera jest (zatem) fałszywa” (Maturana, Varela, 1987, s. 185).

System nerwowy jest więc aktywnym systemem recepcji otoczenia, dynamicznym układem, który nieustannie zmieniając swoje relacje strukturalne, „dąży jednak do utrzymania niektórych z tych relacji niezmienionych, (...) do zachowania swej tożsamości” (Speck, 1997, s. 119).

W tej perspektywie komunikacyjnej jednak „to, czego podejmuje się wychowawca, jest niemożliwe” (Luhmann, 2006a, s. 14)¹², twierdzi Luhmann, gdyż już sama komunikacja, konstytuująca przecież proces wychowania, jest zjawiskiem nieprawdopodobnym, „którego prawdopodobieństwo powodzenia różnie ze względu na umieszczenie w nim kolejnych zjawisk nieprawdopodobnych (kontyngencje¹³ i różnice) i które właśnie dlatego staje się możliwe” (Retter, 2005, s. 180)¹⁴. Ta paradoksalność kumulacji niemożliwości wynika z trzech źródeł:

Po pierwsze, jest nieprawdopodobne, aby ktoś w ogóle rozumiał to, co myśli inny człowiek, a to ze względu na istniejący rozdział i indywidualizację świadomości. Sens może być zrozumiany tylko w danym kontekście, a każdy uznaje za kontekst to przede wszystkim, co daje mu do dyspozycji jego własna pamięć: „Komunikacja zakłada nieidentyczność uczestników, a z tego powodu także różnice w ich perspektywach, co z kolei oznacza niemożność osiągnięcia doskonałej zgodności przekazywania” (Luhmann, 1967, t. III, s. 27).

Dругie nieprawdopodobieństwo dotyczy dotarcia do odbiorców.

Jest nieprawdopodobne, aby komunikacja dotarła do kogoś więcej niż osoby obecne w danej konkretnej sytuacji. (...) Nie uda się (...) wymusić prawomocności reguł obowiązujących w powyższym przypadku poza granicami tego systemu. Jeśli nawet komunikacja znalazłaby mobilne i niepodatne na wpływ czasu nośniki, jest nieprawdopodobne, aby mogła wtedy zakładać zaistnienie uwagi. W odmiennych sytuacjach ludzie koncentrują się na wykonywaniu odmiennych czynności.

¹² Słynna teza Luhmanna — w oryginale: „Das, was der Erzieher sich vornimmt, ist unmöglich”.

¹³ Pojęcie kontyngencji stanowi w ogóle jeden z fundamentalnych elementów koncepcji Luhmanna: „(...) kontyngencja rozumiana jest jako zależność, w sensie angielskiego *‘contingent on’*. Takie przedstawienie zależności ma tradycję teologiczną, która nie jest już widoczna w użyciu tego wyrazu. Czysto teoretyczno-modelowe pojęcie, że coś jest także możliwe inaczej, a więc nie konieczne, nie niemożliwe, lecz jest czymś pomiędzy, w rozważaniach teologicznych zreformułowane jako zależność od Boga, który mógł być przecież inaczej urządzić świat. W tradycji anglosaskiej istnieją oba te komponenty semantyczne *‘contingency’* jako *‘zależny od’*, w mowie potocznej używa się zatem *‘contingent on’*, a z drugiej strony *‘contingency’* w sensie możliwości bycia także inaczej, a więc jako negacji niemożliwości i konieczności” (Luhmann, 2006b, s. 317-318).

¹⁴ „Owo prawo, że zjawiska nieprawdopodobne wzajemnie się wzmacniają, wyznaczając z jednej strony granice rozwiązywalności problemów, a z drugiej granice możliwości, oznacza, że nie istnieje bezpośrednia droga prowadząca do coraz lepszego porozumienia się ludzi” (Luhmann, 1967, s. 27).

Trzecim nieprawdopodobieństwem jest powodzenie. Jeśli nawet komunikacja zostanie zrozumiana, to nie gwarantuje to wcale jej recepcji, (...) przejścia przez odbiorcę wyselekcjonowanej treści komunikacji jako przesłanki własnego zachowania, czyli przyłączenia do danej selekcji kolejnych selekcji i wzmocnienia poprzez to ich selektywności (Luhmann, 1967, t. III, s. 26-27).

Komunikacja jest pozytywnie możliwa raczej przez to tylko, że „otwiera sytuację na jej recepcję albo odrzucenie” (Luhmann, 1987a, s. 216). Komunikacja implikuje autonomię systemu — „skazuje” go na wolność selekcji informacji.

Dla wychowania taki sposób interpretacji bycia-w-świecie autonomicznego systemu autopojetycznego, jakim jest człowiek, oznacza odrzucenie behawioralnego modelu metodyki przyczynowo-skutkowej i przyjęcie stanowiska, że:

(...) wychowanie nie jest działaniem, które bezpośrednio zmienia (poprawia) strukturę zachowań, lecz jest procesem, w trakcie którego intencje wychowujących — przejawiające się w najróżniejszych interakcjach — funkcjonują jako wyzwaczące określonych zmian w dziecku, lecz którego wynik jest w przypadku każdego dziecka inny (Speck, 1997, s. 119).

Intencje i skutki działania wychowawczego nigdy nie są identyczne — być może szczęśliwie dla wychowanka. Wychowanie w rzeczywistości stanowi ofertę: dziecko do procesu wychowania wnosi własne dyspozycje psychofizyczne, własne prawidłowości ontogenetyczne, własne doświadczenia, idiosynkrazje i skłonności. W tym sensie „wychowanie można rozumieć jako starcie między autonomicznym systemem dorosłego oraz autonomicznym systemem dziecka” (Speck, 1997, s. 119). Oba autonomiczne systemy reprezentują własne specyficzne interesy, oba są wolne.

3. Systemowe wychowanie do wolności

Tradycyjnie „pod pojęciem wychowanie rozumie się zwykle zmianę osób przez specjalne zabiegi komunikacyjne” (Luhmann, 2006a, s. 7)¹⁵ — stwierdza Niklas Luhmann, wskazując na konstytutywne elementy tego pojęcia: dziecko, różnicę wieku (a co za tym idzie — doświadczenia) między wychowankiem a wychowawcą oraz atrybuty tej relacji, jak: wolność i podmiotowość wychowanka (*Selbstbestimmung*). Wychowanie w takim ujęciu sprowadza się zatem do „psychicznych skutków komunikacji” (Luhmann, 2006a, s. 7), które — w odróżnieniu od socjalizacji — są powodowane intencjonalnie. To tradycyjne stanowisko jest oparte na przeświadczeniu, że człowiek musi zostać przysposobiony do uczestnictwa w społeczeństwie (funkcja adaptacyjna wychowania), a indywidualność jednostki musi być rozwijana w taki sposób, by udział ten postrzegala i realizowała jako własny i oczywisty (funkcja rekonstrukcyjna).

¹⁵ W oryginale: „Unter Erziehung versteht man üblicherweise die Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation”.

Od prac Philippe'a Ariès¹⁶ w pedagogice pojawiło się jednak zrozumienie faktu, że „dziecko jest jednostką semantyczną, którą należy odróżnić od organizmów i psychicznych właściwości ludzi dorastających. Dziecko jest (...) konstruktem obserwatora” (Luhmann, 2006a, s. 24)¹⁷. Analiza historyczna pojęcia „dziecko” ukazuje, że właśnie ta jego polisemantyczność determinuje cele edukacyjne, nadając wychowaniu zmienną tożsamość: „wpierw jako specyfikę roli (jako proste *societas*) w już kompleksowych *societas* domowych, następnie jako wychowanie szkolne — skorelowane” (Luhmann, 2006a, s. 24).

Podstawą semantyki dziecka jest jego odmiennność w porównaniu z dorosłymi: jego wymiary i proporcje ciała, sposób zachowania, mowa, okazywane emocje. W tym sensie „dzieci są konstruktem różnicowania” (Luhmann, 2006a, s. 25)¹⁸. To różnicowanie określa jedną stronę dziecka, a zewnętrzne, obserwowalne przejawy jego aktywności służą za podstawę wyobrażenia sobie jego „życia wewnętrznego”, operacji wykonywanych w obrębie tego systemu psychicznego (por. Luhmannowską metaforę *black box*)¹⁹.

W teorii systemów Luhmanna określenie „dziecko” odnosi się

(...) do jedności, która jako system autopoietyczny sama się reprodukuje zarówno przez życie, jak i przez świadomość. Zarówno w sensie organicznym, jak i w sensie psychicznym takie systemy są każdorazowo determinowane przez swój stan (*Zustandsdeterminierte*). To znaczy, że kontynuują własne operacje na wyjściu od tego stanu, w jakim się one każdorazowo znajdują, przy czym stan ten stanowi rezultat ich własnych poprzednich operacji (Luhmann, 2006a, s. 28).

Luhmann przywołuje tu pojęcie maszyny trywialnej (*Trivialmaschine*) Heinza von Foerстера, która stosownie do danej funkcji transformacyjnej przekształca operację typu *input* w operację typu *output*, przy czym czyni to, nie zakłócając swego aktualnego stanu i zawsze w taki sam sposób — tak długo, jak funkcja transformacyjna się nie zmienia. Luhmann podkreśla jednak, że systemy organiczne i systemy psychiczne nie są prostymi ma-

¹⁶ W książce *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u* (fr. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*), wydanej we Francji, w Paryżu, w 1960 r. (wyd. pol.: przeł. M. Ochab, Wyd. Aletheia, Warszawa 2010), Ariès pokazuje, że „dzieciństwo” jako stan społeczny zostało „wynalezione” w Europie przez dorosłych członków społeczeństwa stosunkowo późno, bo dopiero u schyłku XVI w. Od tego czasu nastąpiło tworzenie funkcjonalnego dystansu między sferą intelektu a sferą uczuć, jakie są właściwe dzieciom, a „dorosłością” (Wagner-Winterhagen, 1981, s. 51).

¹⁷ „(...) pojawia się obserwator. Teraz wszystko się zmienia. Tym samym cała podstawa teoretyczna ulega zmianie, i to oznacza wyczerpanie się tego nieco uproszczonego języka ontologicznego, którym się dotychczas posługiwałem, gdyż powiedziałem przecież, że są operacje, że na nie trzeba zważać. Teraz jednak stawiamy pytanie, któż to mówi” (Luhmann, 2006b, s. 138-139). Odpowiedź: „Wszystko, co jest mówione, mówione jest przez obserwatora” (Luhmann, 2006b, s. 140).

¹⁸ W tym samym duchu pisze o dziecku Neil Postman: „Dzieciństwo jest artefaktem społecznym, nie kategorią biologiczną. Nasze geny nie dają nam jasných wskazówek co do tego, kto jest, a kto nie jest dzieckiem, a prawa doboru naturalnego nie wymagają rozróżnienia między światem dorosłych i światem dzieci. W istocie, jeśli przez słowo dzieci będziemy rozumieć szczególny rodzaj ludzi w wieku, powiedzmy, między 17. rokiem życia, którzy wymagają specjalnych form wychowania i ochrony oraz są, jak się zakłada, jakościowo inni od dorosłych, to istnieje mnóstwo dowodów na to, że dzieci istnieją od niemal czterystu lat” (Postman, 2001, s. 198).

¹⁹ Por.: Głazewski, 2010, s. 193 i nast.

szynami trywialnymi, lecz maszynami autoreferencjalnymi (mającymi zdolność odnoszenia się do własnych uprzednich operacji). Stąd niemożliwe jest np., by uczniowie zachowywali się na lekcji jak maszyny trywialne, reagując adekwatnie (zawsze przewidywalnie) na pytania nauczyciela przez generowanie (zawsze prawdziwych) odpowiedzi²⁰, a przecież takie kryteria można odnaleźć, nieraz *implicite*, nieraz formułowane wprost, także we współczesnych koncepcjach pedagogicznych.

Systemy autopoietyczne są także systemami determinowanymi przez strukturę (*struktur determiniert*), to znaczy, że dla procedowania od operacji do operacji potrzebują struktur, które ograniczają zakres możliwych połączeń. Obserwator może rozróżnić i określić ich jedność przez opisanie ich struktur, np. nastawień, przyzwyczajęń, cech charakterystycznych. Strukturalna złożoność systemu jest bowiem niższa niż jego złożoność operacyjna i stąd oferuje ona pewne korzyści i zalety obserwacyjne i deskryptywne.

Ta charakterystyka jest prawdziwa w stosunku do wszystkich ludzi. Przeczy ona jednak „tradycyjnej semantyce ‘dziecka’, która musi być przyporządkowana temu, kto ją projektuje i stosuje dla strukturyzacji własnego myślenia względnie komunikacji” (Luhmann, 2006a, s. 29).

Znaczenie oświeceniowej koncepcji *tabula rasa* polegało przede wszystkim na odrzuceniu przekonania o wrodzonych dyspozycjach, które należało jedynie w dziecku rozwinąć jako swoistą formę Arystotelesowskiej entelechii — pełni, postaci finalnej, dorosłości. To dało impuls rozwojowy pedagogice w sensie odpowiedzialności za rozwój człowieka i doprowadziło do wyróżnicowania się (*Ausdifferenzierung*) wychowania. Nigdy jednak nie przyjął się powszechnie radykalny pogląd, że człowiek jest „pustą skrzynią, którą można zapelniać dowolnymi treściami” (Luhmann, 2006a, s. 36)²¹.

²⁰ Por. tu: Luhmann, 2004, s. 36-37: Rozwiązanie problemu „leży w tym, że uczący się są traktowani jak maszyny trywialne. Maszyny trywialne różnią się od maszyn nie-trywialnych, na przykład maszyn Turinga, przez to, że dzięki pewnej zapisanej w nich regule produkują pewien określony output [jako reakcję] na pewien określony input. Na pytanie dają one, jeśli są prawidłowo zaprogramowane, właściwą odpowiedź. Może istnieć więcej niż jedna prawidłowa odpowiedź — na przykład przy interpretacji tekstu; ale nawet wtedy struktura maszyny trywialnej przyjmuje założenie, że szerokość pasma prawidłowości jest ograniczona i że maszyna się zatrzyma lub popełni błąd, jeśli te granice zostaną przekroczone. Decydujące jest przy tym, że maszynie jest zupełnie obojętny stan, w jakim się sama każdorazowo znajduje, lecz funkcjonuje wyłącznie jako regulowana transformacja input w output. Nie-trywialne maszyny natomiast przy takich operacjach pytają same siebie i dlatego reagują przy całej transformacji input-output zawsze też na swoje własne chwilowe położenie. Dają one na jakieś pytanie raz taką, a innym razem inną odpowiedź, zależnie od tego, dokąd doprowadził je ich poprzedni output (maszyny Turinga), albo od tego, jak się czują i jakie wrażenia oddziałują na nie jeszcze w tej sytuacji i określają ich położenie. Są one mniej niezawodne (*zuverlässig*), za to jednak zdolne do przystosowywania się w niezaprogramowany sposób. (...) Oczywiście wszystkie systemy psychiczne, wszystkie dzieci, wszyscy uczniowie, wszyscy uczący się są maszynami nie-trywialnymi. (...) Jeśli zatem pedagogika chce doskonalić to, co zastaje w człowieku, to wszystko przemawiałoby za tym, by wychodzić od specyfiki maszyny nie-trywialnej i rozbudowywać jej nie-trywialny sposób funkcjonowania. To oznaczałoby przede wszystkim: powiększać pole swobody «ja» w jego rozwoju w odniesieniu do relacji ja i programu oraz stwarzać więcej wolności, to znaczy więcej niepewności, niedoskonałości (*Unzuverlässigkeit*)”.

²¹ Pojęcie „pustej skrzyni” (*angelen kenón*) pojawia się w *Teajecie* Platona jako odróżnienie między *posiadać wiedzę* i *mieć wiedzę* (*kektēsthai* i *échein*), co sprowadza się do różnicy między rezultatem poznania oraz aktualną możliwością zastosowania.

Człowiek jest według Luhmanna „tylko czarną skrzynką, z którą obserwator może eksperymentować” (Luhmann, 2006a, s. 36), zamkniętą, nieprzejrystą, swoistą i tajemniczą formą egzystencji osobowej. Dziecko jest medium zatem tylko w tym sensie, że wychowawca może mu przypisać z wystarczającym prawdopodobieństwem pewne luźne sprzężenie jego myśli i wyobrażeń, które dają się później ewentualnie wykorzystać dla realizacji zabiegów mających na celu usztywnienie tego sprzężenia, a w szczególności do tworzenia wiedzy. Pojęcie *black box* uwypukla probabilistyczny charakter tego procesu: nie ma i nie może być pewności co do tego, jak się ma to, co postrzegamy i traktujemy jako przejawy wewnętrznych operacji myślowych, emocjonalnych, wolitywnych, do wewnętrznej rzeczywistości zamkniętego systemu psychicznego. Niemożliwe jest wytworzenie przez jakiś inny system psychiczny czy społeczny relacji tożsamościowej własnych elementów z elementami systemu *black box*, „gdyż to by oznaczało stopienie tych systemów w jeden” (Luhmann, 2006a, s. 36). Zasada ta obowiązuje nie tylko w przypadku obserwacji zewnętrznej, lecz także tej od wewnątrz – samoobserwacji. System pozostaje nieprzejrysty dla każdego obserwatora, również dla siebie samego. Według Luhmanna ta nieprzejrystość daje paradoksalnie wychowaniu szansę na skonstruowanie medium:

Możność-nie-znania (*Nichtkennenkönnen*) (a to implikuje fakt, że obserwujący system nie może znać się lepiej, lecz tylko inaczej) podtrzymuje wychowawców na duchu. Operują oni w tym fundamentalnym sensie kompetentnie – co naturalnie nie wyklucza, że gromadzą doświadczenia i uczą się, że mogą to wykonywać lepiej lub gorzej (Luhmann, 2006a, s. 36).

Dotyczy to wychowawców jako systemów psychicznych, lecz jeszcze bardziej systemu komunikacyjnego edukacji. Nieprzejrystość stanowi początek dyferencjacji, a tym samym tożsamościowej krzepkości (*Eigenbestimmtheit*) różniących się systemów. Gdyby było inaczej, to zupełna kongruencja elementów różnych systemów (*Eins-zu-eins-Beziehung*) prowadziłaby do ich stopienia się w jeden.

Oświeceniowa koncepcja *tabula rasa* została zastąpiona przez bardziej realistyczne pojęcie zdolności do doskonalenia się. Pojęcie finalnej perfekcji (dotarcia do prawdy, iluminacji) zostało zarzucone, a w to miejsce Jean-Jacques Rousseau wprowadził pojęcie możliwości, zawierające w sobie potencjalną porażkę lub sukces. W *Emilu* pokazał jednak jednocześnie, jak mało prawdopodobny jest sukces, gdyż sama zdolność człowieka do doskonalenia się nie gwarantuje jego osiągnięcia. Dla pedagogiki oznaczało to konieczność znalezienia nowego miejsca w tej otwartej koncepcji perfekcyjności rozwojowej jako „zdolności do stawania się coraz doskonalszym – właściwej człowiekowi w odróżnieniu od zwierzęcia” (Niemeyer, 1970, s. 73). Taka koncepcja pedagogicznego sprawstwa w procesie stawania się człowieka, trudna, lecz nie niemożliwa, dawała pedagogom nowy impuls do profesjonalnego „ratowania dusz bądź kształtowania młodych ludzi” (Luhmann, 2006a, s. 39).

Przedherbartowska pedagogika traktowała dzieci odpowiednio do kryterium wieku i stopnia dojrzałości. Dlatego z dzisiejszego punktu widzenia stosunkowo wcześniej zyskiwały one status dorosłych członków społeczeństwa, np. gdy nauczyły się dobrze mówić i sprawnie wykonywać pewne czynności w życiu codziennym

lub rzemiośle. „Pedagogika nowoczesna” forsowała natomiast inne rozróżnienie, opierające się na kompetencji orto-lektycznej: czy dzieci potrafią czy nie potrafią czytać²².

Dawniejsze kultury znały wiedzę zapisaną, utwaloną graficznie, lecz używały jej w zasadzie tylko jako środka pomocniczego w ustnej komunikacji językowej, przy czym przedmiotem tej komunikacji mogły być właśnie teksty utrwalone za pomocą pisma. Dzięki znajomości i zrozumieniu tych tekstów powstawały autorytety dydaktyczne, a sama nauka rozumiana była jako proces transmisji wiedzy, a nie jej generowanie. Uczenie się polegało na zapamiętywaniu tego, czego nauczono *ex cathedra*, a pozyskana wiedza stanowiła później formę gratyfikacji jako potwierdzenie statusu dorosłości. Księgi zalecane były do nauki własnej. Szkoła powinna była zatem promować u uczniów umiejętność autodydaktyki i zakładała, że taką kompetencję oni osiągną lub już posiadli. Uczenie się i nauczanie były więc dwiema zupełnie różnymi typami operacji, a ich integracja następczoła problemów, tak że w końcu XIX wieku pedagogika wraz z kruszeniem się herbartyzmu, stała się nie tylko przed problemem strategii włączania wiedzy do głów dzieci, lecz także przed problemem rozwoju umiejętności uczenia się. Szkoła jako miejsce „wkuwania” wiedzy przestała wystarczać, teraz szkoła miała stać się instytucją edukacyjną. Odpowiednio do tego wychowanie „naturalne”, towarzyszące procesowi rozwojowemu dziecka, zalecane było już tylko dla fazy początkowej, „w której dzieci są jeszcze dziećmi” (Luhmann, 2006a, s. 60). Po tym następowała faza uczęszczania do szkoły i studiów uniwersyteckich, w której kładzie się nacisk na kształcenie jako możliwie wczesne samodzielne uczenie się poprzez obcowanie z lekturą.

4. Dziecko jako autonomiczne medium wychowania

Luhmann twierdzi, że ta cezura przyswojenia sobie umiejętności czytania i samodzielnego uczenia się:

(...) zrewolucjonizowała semantykę dzieciństwa. Decyduje ona nie tylko o tym, co dzieje się w szkole czy na uniwersytecie z wystarczająco rozwiniętymi kompetencjami. Stosowana jest ona w swego rodzaju projekcji wstecznej (*Rückwärtsprojektion*) również w wychowaniu małego dziecka. Także tu nie powinno już chodzić o tresurę, lecz o uczenie się w edukacyjnym (...) środowisku (Luhmann, 2006a, s. 60).

²² Neil Postman pisał, że to kryterium opanowania umiejętności pisania straciło swą ważność w obliczu wielkiego przesunięcia epistemologicznego z kart książek na ekran telewizora i monitora komputerowego, zmiany modelu komunikacyjnego z kultury pisma w kulturę obrazów generowanych przez media elektroniczne. Dla rozumienia obrazów telewizyjnych nie potrzeba wtajemniczenia — próg wyznaczający dorosłość został radykalnie zniesiony. „Przed wynalezieniem prasy drukarskiej dzieci stawały się dorosłe, gdy nauczyły się mówić, do czego każdy człowiek jest biologicznie zaprogramowany. Potem dzieci musiały zasłużyć sobie na dorosłość, ucząc się czytać, co nie podlega już biologicznej determinacji. Trzeba było więc stworzyć szkoły. (...) Nauka w szkole zaczęła być utożsamiana ze szczególnym charakterem dzieciństwa. Dzieciństwo z kolei zaczęło być definiowane jako okres chodzenia do szkoły, a słowo «uczeń» stało się tożsame ze słowem «dziecko». (...) To wszystko (...) zmierza ku końcowi (...), gdyż nasze środowisko komunikacyjne znów radykalnie zmieniło się, tym razem za sprawą mediów elektronicznych, a zwłaszcza telewizji. (...) Symboliczny charakter telewizji nie wymaga żadnego przygotowania czy nauki. (...) Telewizja niweluje linię oddzielającą dzieciństwo i dorosłość w dwojaki sposób: nie wymaga nauki, by można było zrozumieć jej formę, oraz nie różnicuje swojej publiczności” (Postman, 2001, s. 203-205).

Dziecko jako medium ulega transformacji do postaci, jaką znamy współcześnie: jest wynikiem upowszechnienia druku i tym samym „medium prawdziwie społecznym” (Luhmann, 2006a, s. 61)²³.

Cechę dobrego medium stanowi to, że przez ukształtowanie formy (*Formbildung*) medium nie tylko nie zostaje zużyte, lecz wręcz się odnawia. Talcott Parsons stosował w odniesieniu do tej własności termin „cyrkulacja”: „W ten sposób pełnomocnik (*Machthaber*) ujawnia się przez użycie władzy w formie kolektywnie wiążących decyzji i przez realizację decyzji otwiera perspektywę na inne, także realizowalne decyzje” (Luhmann, 2006a, s. 62). Tak zatem np. w systemie ekonomii pieniądź nie zużywa się, będąc wydatkowanym na określone cele w określonej wysokości (a więc przybierając formę), lecz odnawia swoją potencję jako medium w samym procesie płatności. Podobnie we współczesnej nauce – funkcjonalnym podsystemie społecznym – dzieje się z rezultatami poznania: są one wartościowe zarówno w sensie pozytywnym (jako konfirmacja hipotez czy wiedzy), jak i negatywnym (jeśli pokażą fałsz twierdzeń i założeń wyjściowych), gdyż otwierają dalsze możliwości procedur epistemologicznych.

Luhmann podkreśla, że w wychowaniu ten problem pozostaje martwy, o ile mówimy o „kształceniu generowanym przez kanon lektur, gdzie w systemie edukacyjnym wystarczy przysposobić dzieci do określanej przez niego formy” (Luhmann, 2006a, s. 63).

Jak jednak – mimo ukształtowania formy (*Formbildung*) – medium może się regenerować? Jeśli pojęcie wychowania pojmować jako aktualną, społecznie dynamiczną, otwartą konstrukcję problemową, to impulsy muszą pochodzić spoza systemu wychowania:

Bodźca do zmian formy, a więc zmian treści kształcenia i tematów zajęć lekcyjnych, oczekuje się od społecznego otoczenia systemu edukacji. Jest to wkład w wyjaśnienie dynamiki systemu, którego nie można nie doceniać (jeśli abstrahuje się od tego, że jest on sformułowany w kontekście kształcenia w wersji pojęciowo-aksiologicznej) (Luhmann, 2006a, s. 63).

Inne media systemowe, jak np. władza, pieniądź czy prawda, same mogą się zatroszczyć o swoją regenerację, wyzwalając zatem własną dynamikę systemu. Medium systemu wychowania także dysponuje odpowiednimi możliwościami, a mianowicie: gdy formułę kształcenia zastąpi się formułą kompetencji do uczenia się²⁴. Ta formuła „postuluje zasadę selekcji form wiedzy, która jest nakierowana na te możliwości uczenia się, które ją zapośredniczają (*vermitteln*)” (Luhmann, 2006a, s. 64). Selekcja formy wiedzy jest zatem korelatem

²³ W oryginale: „ein genuin soziales Medium”.

²⁴ „Adekwatna dziś formuła kontyngencji nie może nastawiać się na wyłącznie krytykę, musi nastawiać się na umiejętność uczenia się. Udział w zajęciach lekcyjnych prowadzi do uczenia się zachowania w specyficznym kognitywnie systemie interakcyjnym, w przypadku powodzenia prowadzi do uczenia się uczenia i w ten sposób rozwija kompetencje do uczenia się, które mogą być stosowane generalnie. Przez nauczenie się uczenia proces wychowania sam się zakończy, a to przez to, że uczenie się staje się stanem permanentnym. Efekt przyrostu (*Steigerungseffekt*), który osiągalny jest przez wyróżnicowanie procesów wychowania, wyznacza nie autoreferencja danej osoby w jej stosunku do świata, lecz autoreferencja procesu funkcyjnego. Formułującą tę formułę kontyngencji nazwijmy po prostu zdolnością do uczenia się (*Lernfähigkeit*)” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 84-85).

procesu uczenia się. Zdolność uczenia się oznacza wytwarzanie nowych, nieokreślonych jeszcze możliwości sprzężeń, powiązań i relacji, a każda nowa umiejętność otwiera kolejne potencjalne umiejętności — w danym momencie jeszcze niemożliwe. Tak np. trzy fundamentalne umiejętności, jakie dziecko opanowuje do ok. trzeciego roku życia — chodzenie, mówienie i myślenie, otwierają kolejno nowe wymiary świadomości, komunikacji i działania. Taką potencjalną otwartość sprawstwa implikują także wszelkiego rodzaju kompetencje *stricto* zawodowe, które nie determinują jednoznacznie zachowania człowieka w określonych sytuacjach, jak w dawnych koncepcjach wiedzy stosowanej, lecz „tworzą przedwstępną strukturę obserwacji sytuacyjnej, tak że można szybko się uczyć i uniknąć formułowania przedwczesnych sądów (*vorgefasste Meinungen*) — sprzężeń sztywnych” (Luhmann, 2006a, s. 64-65).

Medium „dziecko” nie jest kodowane binarnie, jak w przypadku innych systemów. Wprawdzie dzieci różnią się od dorosłych, a zatem także od samych siebie w przyszłości jako dorosłych, ale samo bycie dzieckiem nie stanowi okoliczności ściśle dwuwartościowej, wykluczającej wartości trzecie. Wszelka ocena, jak np. dobre-złe dziecko, zdany-niezdany egzamin, dobre-złe oceny, dokonuje się na gruncie selekcji, a nie na gruncie edukacji jako takiej. Luhmann zauważa, że powód tego deficytu kodowania (*Codierdefizit*)

(...) leży nie w organiczno-psychicznej złożoności systemu określanego za pomocą [pojęcia] dziecko, gdyż takie pęknięcie (*Unangepasstheiten*) znajduje się także we wszystkich systemach kodowanych binarnie. Powód leży w semantyce, za pomocą której jest przedstawiane to luźne sprzężenie owego medium. W podporządkowaniu (*Unterstellung*) zdolność do nauki/chęć do nauki ta psychiczno-organiczna kompleksowość przyjmowana jest jako otwarta, nie określona jeszcze (lub niedookreślona (*unterbestimmte*)), lecz wyzwolone przy tym możliwości nie dają się uschematyzować jednowymiarowo. Uhonorowuje się to takimi pojęciami, jak wolność, samodzielność i traktuje jako wartość pedagogicznie niezbywalną. I słusznie. Z drugiej strony jednak systemowi brakuje przez to tej zwykłej formy, w której systemy funkcyjne gwarantują swą autopojezę — mianowicie dwuwartościowości (Luhmann, 2006a, s. 67-68).

Brak dwuwartościowego kodowania medium w systemie edukacyjnym ma istotne konsekwencje. Binarne kodowanie mediów zapewnia bowiem możliwość kontynuacji wykonywania operacji w każdej sytuacji. Własny cel (*thélos*) systemów autopoietycznych, inaczej niż w przypadku systemów teleologicznych, nie jest uprzednio w nich zaprogramowany, lecz pozostaje otwarty. Działanie można oprzeć zarówno na wartości pozytywnej, np. prawdzie, jak i — równie dobrze — negatywnej (czyli w tym przypadku nieprawdzie). Wprawdzie dla systemu tylko wartość pozytywna posiada zdolność do przyłączania (*ist anschlussfähig*), ale także wartość negatywna jest ważna systemowo, gdyż może pomóc przy specyfikacji warunków takiego działania. Systemy kodowane binarnie są dlatego zawsze systemami o dynamice własnej, systemami autopoietycznymi, które nigdy nie mogą doprowadzić do swego własnego końca za pomocą swych własnych operacji.

Dla pedagogów ten warunek nie istnieje i dlatego sposób ich myślenia ma charakter teleologiczny, nastawiony na osiągnięcie założonych celów, a zatem zakładający *implicite* finalny stan zakończenia wysiłków wychowawczych w postaci pełnej realizacji założonych celów, ich realizacji częściowej lub konstatacji nieosiągnięcia tych celów.

Specyfika znaczeniowa medium „dziecko” sprawia jednak, że osiągnięcie takiego stanu finalnego nie oznacza równocześnie końca systemu wychowania. Na świecie wciąż pojawiają się nowe dzieci, które na mocy obowiązku szkolnego zostają włączone do systemu edukacji. Autopojeza tego systemu zagwarantowana jest w ten sposób przez samą organizację administracji państwowej. Inne systemy wyróżnicowują się same przez swoje binarne kodowanie, a organizację strukturalną (np. w formie zakładów produkcyjnych, urzędów państwowych, związków sportowych, sądów, muzeów itd.) muszą wprowadzać później tylko jako warunek adekwatnej złożoności systemu. W przypadku systemu edukacyjnego rzecz ma się jednak zgoła odmiennie – samo jego wyróżnicowanie jako systemu jest uzależnione od organizacji.

Największą różnicą, jaka charakteryzuje system edukacyjny w porównaniu z innymi systemami, jest „brak binarnego kodowania, które w systemie wychowania może być wprawdzie stosowane do celów selekcji, ale nie do wychowania we właściwym sensie” (Luhmann, 2006a, s. 71).

Można dobrze zrozumieć obecność kodowania selekcyjnego w procesie wychowania, gdyż „dwuwartościowość rodzi niezaprzeczalną fascynację, której ulegają także w mniejszym czy większym stopniu szkolne zajęcia lekcyjne” (Luhmann, 2006a, s. 71).

Problemu nieprawdopodobieństwa komunikacji wychowawczej nie da się jednak analizować wyłącznie przez pryzmat mechanizmu selekcyjnego, ponieważ

(...) leży [on] w komunikacyjnej nieosiągalności systemów psychicznych. Operują one faktycznie jako systemy determinowane strukturalnie, jako [systemy] sprzężone wprawdzie strukturalnie przez język, ale nie przez systemy poddające się specyfikacji (*spezifizierbare Systeme*), jako systemy autoreferencjalne, jako systemy zamknięte operacyjnie; i nie jest pytaniem czysto teoretycznym, jeśli się zastanawiamy, jak wychowanie mimo to jest jednak możliwe, to znaczy skąd czerpie odwagę, by się uważać za możliwe i rozpoczynać komunikację (Luhmann, 2006a, s. 72).

Luhmann odpowiedzi na to pytanie doszukuje się właśnie w „konstrukcji dziecka”, które z racji swej niedorobłości wymaga wychowania, a ewidentność tej obserwacji jest na gruncie teorii systemów autopojetycznych dobrze uzasadniona:

Wraz z rozpoczęciem wychowania, a zwłaszcza nauki szkolnej, zaczyna funkcjonować swoisty system autopojetyczny, który sam sobie zawdzięcza swoje elementy, mianowicie operacje komunikacyjne, z których się składa (Luhmann, 2006a, s. 72).

Z jednej strony zatem komunikacja jest według Luhmanna nieprawdopodobna, z drugiej niemożliwe jest istnienie systemów społecznych bez komunikacji. Tę aporię Luhmann tłumaczy specyfiką systemu, opartą na „transformacji ogólnego braku prawdopodobieństwa w chwilowe prawdopodobieństwo” (Retter, 2005, s. 182). Rozumienie nie jest bowiem według niego wynikiem działania komunikacyjnego podmiotów, ale autoreferencyjnym procesem generowania różnic, procesem opartym na podwójnej kontyngencji. Każda komunikacja jest natomiast w pewnym sensie antycypowana przez podmioty, pojawiają się oczekiwania

i roszczenia co do jej recepcji oparte na społecznych normach, stereotypach, zwyczajach, powiązanych z kontekstem sytuacyjnym:

W przypadku pojedynczej komunikacji jej gwarantem są zawsze możliwości zrozumienia oraz kontrola oferowane przez kontekst, do którego przyłącza się dalsza komunikacja zwrótnie do niej nawiązując, w przeciwnym wypadku taka komunikacja w ogóle by nie występowała (Luhmann, 1987a, s. 212).

Przy całej labilności, podatności na błędy, deformacjach kodowania i dekodowania informacji proces komunikacji jest w dużej mierze redundantny, a to ze względu na właściwości języka jako pośredniczącego kodu, który w odróżnieniu od postrzegania zmysłowego pozwala na dokonywanie rozróżnień w sensie leksykalnie precyzyjnej identyfikacji, i ta jego redundancja paradoksalnie w ostateczności sprzyja powodzeniu komunikacyjnemu. Także fakt, że w sytuacjach komunikacyjnych, obarczonych wprawdzie „fatalną” otwartością podwójnej kontyngencji, są z reguły obecne rozmaite „schematy interakcyjne” (Luhmann, 1967, s. 81) – przyzwyczajenia, rutyna językowa komunikacji codziennej, wzorce postaw i zachowań, uwarunkowania kulturowe reakcji interlokutora itd., działa na korzyść wytłaniania się z chaosu „niemożliwości” komunikacji zrozumiałej oferty, będącej wynikiem autoreferencyjnej selekcji systemu.

5. Czy androidy sniǳ o elektrycznych owcach?²⁵

Powyższe tezy pedagogiczne Luhmanna, a szczególnie opublikowana wspólnie z Karlem Eberhardem Schorrem w 1979 roku książka *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, w której podnieśli tzw. problem deficytu technologii w pedagogice, wzbudzały i wciąż wzbudzają kontrowersje. Wiodącą kwestią było dla niego zagadnienie wychowania do przyszłości, do rzeczywistości, której nie ma jeszcze, otwartej, niemożliwej do pedagogicznej antycypacji: edukacji do rekonstrukcji zastanego świata i kreacji siebie w tym świecie, wychowania do wolności właśnie: „Musiaby zatem istnieć pedagogika, która nastawia pokolenie wychowanków na przyszłość wciąż nieznaną” (Luhmann, 2002, s. 198).

W teorii systemów autopojetycznych zagadnienie wolności *sensu stricto* dotyczy problemu:

²⁵ Jest to tytuł znanej powieści Phillipa K. Dicka *Do Androids Dream of Electric Sheep?* Na jej motywach został oparty scenariusz filmu w reżyserii Ridleya Scotta, z Harrisonem Fordem i Rutgerem Hauerem w rolach głównych: *Blade Runner* (pol. *Łowca androidów*). W 2019 r. genetycznie zmodyfikowane androidy do złudzenia przypominające ludzi – replikanci – buntują się. Po krwawym stłumieniu buntu replikantom nie wolno już przebywać na Ziemi: mogą być używani do niebezpiecznych i uciążliwych prac tylko w koloniach pozaziemskich – jako robotnicy i żołnierze. Replikanci, którzy złamią zakaz, są ścigani, wyłapywani i eliminowani (*retired*) przez jednostki policji – „łowców androidów” (*blade runners*). Z tego filmu pochodzi jedna z najsłynniejszych kwestii kina, poruszające pożegnanie umierającego androida, Roya Batty (Rutger Hauer): *I’ve seen things you people wouldn’t believe: Attack ships on fire off the shoulder of Orion; I’ve watched c-beams glitter in the dark near the Tannhäuser Gate. All those moments will be lost in time; like tears in rain. Time to die.* Czy cybernetycznie powodowany system psychiczny może mieć marzenia?

(...) co się dzieje, gdy dwa złożone systemy mają ze sobą nawzajem do czynienia: gdy wchodzą ze sobą w interakcję lub ulegają jakiejś formie sprzężenia, nie są jednak przy tym w stanie dokonać odwzorowania (zduplikować) kompleksowości drugiego systemu w swoim własnym wnętrzu? (Luhmann, 2006b, s. 178).

To znaczy, że te systemy nie dysponują tym, co Luhmann określił jako *requisite variety* (konieczną różnorodnością, bogactwem, asortymentem), niezbędną do stworzenia w sobie adekwatnego obrazu innego systemu. To wtedy, w takich okolicznościach powstaje wolność, pisze Luhmann, podejmując tezę Donalda McKaya, szkockiego cybernetyka i informatyka (McKay, 1960, s. 32-40).

Nawet jeśli systemy złożone byłyby maszynami trywialnymi i w zupełności podlegałyby mechanizmom determinowania, to każdy z tych systemów musiałby założyć, że ten drugi może być wrażliwy na jego wpływ, a zatem powinien reagować na sygnały, ale nie w sposób, jaki można by samemu skalkulować w systemie na podstawie praw przyczynowo-skutkowych, ale właśnie w sposób, który jest nieprzewidywalny.

Dlatego należy niejako osłodzić informację, trzeba zaoferować różne formy zachęty, co do których się przypuszcza lub wie się z doświadczenia, że owe inne systemy wdadzą się w to; że dobrowolnie, ze względu na własne preferencje będą współpracować względnie — jeśli chce się to wykluczyć — współpracować nie będą, że zatem mogą decydować i nie są systemami już zdeterminowanymi, które tak czy inaczej zrobią to, co robią (Luhmann, 2006b, s. 178).

Luhmann formułuje tu tezę, że wolność wyłania się ze stanu zdeterminowania w wyniku duplikacji systemów. W tym celu konieczny jest więcej niż jeden system, a same systemy muszą być „poślednie w swojej złożoności (*komplexitätsunterlegen*), nie mogą zatem dysponować *requisite variety*. Muszą wchodzić ze sobą w interakcję i symulować (*fingieren*) wolność, aby móc się samemu określić w relacji do innego systemu. Jeśli dzieje się to po obu stronach, to wolność — zapośredniczona w fikcji — się urzeczywistnia (*wird Freiheit qua Fiktion Realität*)” (Luhmann, 2006b, s. 178).

Takie rozumowanie przywołuje argumenty sporu o naturę rzeczywistości — czy świat jest zdeterminowany czy niezdeterminowany. W tej dychotomii stanowisk powstaje paradoks: natura świata jest „indeterministyczna, ponieważ jest deterministyczna, wprawdzie nie centralnie, ale lokalnie” (Luhmann, 2006b, s. 178).

Według Luhmanna rzeczywistość nie podlega zatem ani doktrynie deterministycznego porządku, ani regule chaosu, ale jest probabilistyczna, a dokładniej — kontyngentna²⁶. Pojęcie kontyngencji (gr. *endechómenon*, łac. *contingere* — wydarzać się, *contingentia* — możliwość) zapożyczył wprost od Arystotelesa, który rozumiał ją jako *możliwość niekonieczną i nie dowolną*. Kontyngencja oznacza dla Luhmanna negację zarówno konieczności, jak i niemożliwości: świat, także świat społeczny, jest jednym z wielu możliwych, nie jest ani przypad-

²⁶ „Kontyngentne jest to, co nie jest ani konieczne, ani niemożliwe, czyli to, co jest (było, będzie) może być takie, ale co może być także zupełnie inne” (Luhmann, 1987a, s. 152).

kowy, ani konieczny. Nawet samo postrzeganie tego świata przez obserwatora jest kontyngentne, polega na rozróżnieniach i konstrukcjach, które mogą być równie dobrze inne, realizowane inaczej. Zasadnicza otwartość ludzkich postaw i działań, prowadząca do kompleksowości, jest redukowana przez kształtowanie się systemów społecznych z ich normami i zwyczajami.

Szczególnym rodzajem kontyngencji jest podwójna kontyngencja. Implikuje ona niemożliwość komunikacji (która jednak się dokonuje) w sytuacji, gdy dwoje ludzi uzależnia swoje działania każdorazowo od kontyngentnych działań partnera, nieprzewidywalnych, zaskakujących i różnorodnych (np. w trakcie załotów)²⁷.

Ta otwartość, wolność działania systemów psychicznych (ludzi) ulega dodatkowo multiplikacji przez „strukturalną dyferencjację wielu płaszczyzn procesowych. Tego rodzaju struktura umożliwia z jednej strony wysprężenie, z drugiej natomiast agregacyjną kontrolę procesów horyzontalnych niższych poziomów, a więc choćby nauczania, z poziomów wyższych” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 52). W klasycznej antropologii taki typ konstrukcji systemowej zakładano, gdy wolności nie pojmowano już jako wolności działania albo zaniechania działania, lecz jako wolność wyboru motywów, na które wystawione jest działanie własnych albo obcych determinantów. Dokładnie analogicznie są jednak strukturyzowane kognitywne procesy refleksyjne, a mianowicie gdy same stają się przedmiotem refleksji, a więc same się współ-rozwijają. Autonomia zachodzących procesów jest zatem pierwszym stopniem refleksji, która na drugim i ostatnim stopniu jest kontrolowana przez siebie samą: „Ostatecznie system może uzyskać wgląd w uczenie się wtedy, gdy dla zachowania autonomii wystarcza mu prosta antynomia między zależnością a niezależnością — tak samo jak ambiwalencja między wychowaniem a społeczeństwem” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 52).

Formuła postkantowskiego sposobu ujmowania tego problemu na nowo wysunęła na pierwszy plan człowieka i podkreśliła dyferencję wolności (autoreferencyjności) wychowawcy oraz wychowanka. To doprowadziło do odrzucenia mechanicznego wywoływania skutków w postaci względnie trwałych zmian osobowości wychowanka i przyrostu zasobu wiedzy jako — wprawdzie działania nie nieefektywnego — „jednak z moralnego i pedagogicznego punktu widzenia niedającego się uzasadnić” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 354).

Wolność *sensu largo* jest natomiast w teorii systemów autopoietycznych ściśle powiązana z Kantowską dyspozycją moralną, by wolność postrzegać jako problem samoodniesienia się do siebie człowieka — autoreferencji indywidualnego podmiotu, bytu przytomnego w świecie. Autoreferencja oznacza z kolei „niezdeternowanie relacji społecznych, a w tym sensie wolność” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 133).

Według Luhmanna od *Krytyk* Kanta kluczowe zagadnienie pedagogiki powinno brzmieć: Jak wychowanie jest możliwe? Albo dokładniej rzecz biorąc: Jak możliwe jest wychowanie wolnego, określającego się autoreferencyjnie podmiotu? Rzadko tak wyraźnie jak Luhmann sięga się po takie sformułowanie problemu (a nie choćby formułuje się jakieś „cele”), konstytuując jednolitą tożsamość tej dyscypliny naukowej. Zwykle

²⁷ W polskim przekładzie pracy Luhmanna *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności* (Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2003) kontyngencja jest błędnie tłumaczona przez Jerzego Łozińskiego jako przypadkowość — s. 33, 56, 58 i 72. Taka translacja radykalnie spłaszcza jej rzeczywisty, głębszy sens.

(...) forma sformułowania problemu jako typu pytania o warunki możliwości sugerowała opcje, które pozostawały poniżej poziomu tego pytania, a mianowicie możliwość zwyczajnej metamorfizacji, następnie możliwość niszczenia wolności w dziecku²⁸ bądź ostatecznie (przy niedocenianiu teorii twórczego sensu tego rodzaju pytania) wskazówkę, że wychowanie praktycznie zawsze się dokonuje i należy je tylko rozpoznać (Luhmann, Schorr, 1998, s. 133).

To pytanie: „Jak wychowanie jest możliwe?” stanowi istotę argumentacji transcendentalnej Kanta. Rozpoczynając od tego, co jest dane w doświadczeniu, wyprowadzamy stąd to, co musi być prawdziwe, aby uczynić doświadczenie możliwym. Wychodząc od doświadczenia, Kant zmienił kierunek zgodności przyczynowo-skutkowej: uprzednio przyjmowano, że intelekt ma być zgodny z tym, jaka jest rzeczywistość — po nim zaś odwrotnie: to świat musi być zgodny z naturą intelektu człowieka. Ciężar dociekań filozoficznych przesunął się więc z pytania o naturę rzeczywistości i człowieka samych w sobie ku zagadnieniu, w jaki sposób doświadczenie świata i człowieka jest uwarunkowane kognitywnie, przez kulturę i tradycję, język i praktyki społeczne (vide Foucaultowski „dyskurs”).

Jeśli w ten sposób indywiduum jest (na nowo) koncyrowane, to pedagogika potrzebuje nowego pojęcia naukowości, ponieważ pedagogika, która się (w tym sensie) orientuje na indywidualność, widzi się pozbawiona nie tylko swojej racjonalności działaniowej, ale również podstawy swojej naukowości (Luhmann, Schorr, 1998, s. 134).

Jednak, jak twierdzi Luhmann, nie dokonał się

(...) powszechny transfer kantowski do pedagogiki. (...) dedukcja jedności pojęcia wychowania dotychczas się nie powiodła. Prawo praktyczne nie może być bowiem zasadą teoretyczną. (...) Problem stanowi natomiast, jak można być wychowywanym mimo wolności i jak można zapewnić, że wychowanek mimo wolności będzie się zachowywał właściwie (Ritter, 1998, s. 47-85).

Luhmann podkreśla tu, że właśnie to filozofia Kanta wymusiła na pedagogice zrozumienie problemu, jaki zasadniczo przyczynił się do umacniania jej jako nauki: „Jeśli trzeba będzie zrezygnować z technologii, to wzrośnie znacząco zapotrzebowanie na naukowość” (Luhmann, Schorr, 1998, s. 144).

Kant w swojej *Krytyce rozumu praktycznego* starał się scharakteryzować autonomię sądu, kiedy rozum zwraca się sam do siebie, formułując sądy wolne od wpływów obcych — nakazów boskich, konwencji i norm społecznych bądź wrodzonych „naturalnych” popędów i pożądań człowieka jako zewnętrznych wobec rozumu. Odrzucając etykę heteronomiczną, Kant podnosił znaczenie „dobrej woli”, która dąży do spełnienia obowiązku, podporządkowując się prawu²⁹. Stąd uniwersalizm jego etyki, pozbawionej indywidualnych prze-

²⁸ Tak ujął to Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) w swoich *Mowach do narodu niemieckiego: Ausgewählte Werke*, t. 5, Darmstadt 1962, s. 392 i nast.

²⁹ „Moralne prawo nakazuje, abym najwyższe możliwe dobro na świecie uczynił ostatecznym przedmiotem wszelkiego poznania. Mogę jednak mieć nadzieję skutecznego tego dobra tylko przez zgodność swej woli z wolą świętego i dobrotliwego twórcy świata;

pisów, celów, wartości: rozum praktyczny nakazuje człowiekowi podporządkować się prawu, nie rozstrzygając o jego treściach, a wszelkie materialne próby skonstruowania prawa moralnego są już wobec rozumu heteronomiczne, wszelkie nakazy i zakazy mają charakter czysto formalny, bo jedynym nakazem może być imperatyw kategoryczny, z którego wywodzi się aprioryczne prawo moralne (*Sittengesetz*) – powszechne i konieczne, zawsze obligatoryjne, będące odpowiednikiem apriorycznych praw nauk przyrodniczych.

To właśnie idea wolności czyni dla Kanta możliwą zasadę autonomii człowieka: „tym, co robi jest poszukiwanie koniecznego warunku możliwości zobowiązania i działania w imię samego tylko obowiązku w zgodzie z imperatywem kategorycznym, ów zaś konieczny warunek znajduje w idei wolności” (Copleston, 1996, s. 359).

Kant znajduje „w idei wolności” warunek możliwości imperatywu kategorycznego, bo samej „wolności”, jak twierdzi, dowiedzieć nie sposób. W *Krytyce czystego rozumu* dowodzi, że wolność jest możliwością negatywną, to znaczy, iż „jej idea nie pociąga za sobą logicznej sprzeczności” (Copleston, 1996, s. 359).

Działać moralnie, tzn. postępować w imię obowiązku, można wyłącznie pod warunkiem przyjęcia idei wolności: powinność implikuje bycie wolnym – „bycie wolnym do posłuszeństwa albo do nieposłuszeństwa wobec prawa” (Copleston, 1996, s. 359).

Pod koniec XVIII wieku usiłowano – opierając się na tych ustaleniach filozofii Kanta – zastąpić w pedagogice tematykę praw przyrody tematyką wolności człowieka. Tym samym „pozyskana przez wyróżnicowanie się [systemu edukacji – M.G.] autonomia została niejako skopiowana do systemu – lecz zbyt bezpośrednio, jak się wydaje. Natychmiast monitowano, że to skończy się paradoksalnością kauzalnego oddziaływania wolności” (Ritter, 1798, s. 47-85). Ustanowione przez Kanta rozróżnienie na to, co empiryczne i to, co transcendentale, a tym samym na kauzalność (deterministyczną przyczynowość) i wolność, nie mogło zostać przeniesione bezpośrednio na sytuacje dydaktyczne:

(...) no bo jak miałby nauczyciel wyrazić, że wprowadzicie podejmując działania kauzalnie, lecz respektując transcendentálną wolność swoich uczniów? W ciągu XIX wieku zyskuje natomiast na znaczeniu inna semantyka, mianowicie semantyka aksjologiczna (*Semantik der Wertbeziehungen*) (...) – symbolika natury zostaje zastąpiona symboliką wartości (Luhmann, 2002, s. 172-173).

Luhmann wskazuje na fakt, że w tradycji nauk humanistycznych (*der geisteswissenschaftlichen Tradition*) kształcenie (*Bildung*) jest pojmowane „jako emancypacja, w rezultacie zatem jako wolność” (Luhmann, 2002, s. 197). Najpierw kojarzono je z procesem „przyswajania”, adaptacją i asymilacją kultury, umożliwiającymi jednostce doznawanie zastanej tradycji społeczno-kulturowej jako własnej. W drugiej połowie XX wieku ta

i choć *moja własna szczęśliwość* również jest zawarta w pojęciu najwyższego dobra jako całości, w której największa szczęśliwość przedstawiona jest w związku według najdokładniejszej proporcji z największą miarą moralnej doskonałości (możliwej w istotach stworzonych), to jednak nie ta szczęśliwość, lecz prawo moralne (...) jest wyznacznikiem woli, wskazanym dla pomnażania najwyższego dobra” (Kant, 2002, s. 220).

więź między jednostką a kulturą uległa jednak redefinicji. Kultura zaczęła być określana jako forma „przemocy symbolicznej”, co w konsekwencji sprowadzało się do formułowania postulatów przeciwko idei takiej „naturalnej” asymilacji. Zamiast wdręzać wychowanków w kulturę, należałoby raczej dokonać „krytycznej” rozprawy z ową przemocą, tzn. umożliwić im nabywanie kompetencji do rozróżniania między tym, co jest akceptowalne, a tym, co akceptowalne nie jest;

(...) i to wtedy nawet, gdy nie są już dane powszechnie jakieś obowiązujące wytyczne, upowszechniane jako edukacja. Zdekantowany duch może przybierać wtedy bardzo różne formy i zachowywać się też dekonstruktywnie. Nie porusza się już na płaszczyźnie, jaka jest określana przez pojęcia obcy i własny, lecz obserwuje ruchy na tej płaszczyźnie. Przyjmuje stanowisko obserwatora drugiego stopnia (Luhmann, 2002, s. 197).

Jednak nawet jeśli trzeba było zrezygnować z takiej jednoznacznej i powszechnej legitymizacji dobra-celu edukacyjnego, to pozostało otwarte pytanie o stosunek do wychowanka, którego należy poddać oddziaływaniom edukacyjnym:

Już nie adoptuje się w świecie, teraz przez krytykę nabywa kompetencji do jego krytyki. To również zakłada emancypację, wolność. W tej relacji podmiotowej nie znajduje jednak odzwierciedlenia dymensja społeczna. To tylko mrzonka, że emancypacja wszystkich poprawi ogólną sytuację ludzkości, ba, dopiero ona uczyni ją tak naprawdę godną człowieka (Luhmann, 2002, s. 197).

Według Luhmanna

(...) emancypacja jednego człowieka oznacza niepewność drugiego. Jeśli tylko wyjdzie się poza proste zsumowanie relacji podmiotowych i uwzględni wymiar społeczny, wyjdzie na światło dzienne ta społeczna ambiwalencja ‘mieszczańskiego’ programu wolności. Nie dokonujemy tu asocjacji władzy ani przemocy. Lecz ta druga strona wolności, rezygnacja z ustalenia jej zastosowania, jest nieodzowna, ponieważ inni nie mogą wiedzieć, jak jest ona stosowana (Luhmann, 2002, s. 197).

Za formę remedium uchodzi w demokratycznych społeczeństwach umowa, lecz Luhmann twierdzi, że to jest wsparcie zbyt formalne, pomoc o ograniczonym zakresie skuteczności: „Można skondensować wolność stanowienia umów jako wolność do rezygnacji z wolności, ale tym sposobem nie ureguje się drugiej strony programu wolności – owego przyrostu niepewności” (Luhmann 2002, s. 197).

Rzeczywiście, tak jak Księżyc, wolność ma swoją drugą, jesienną stronę³⁰.

³⁰ Trawestacja wiersza Jerzego Harasymowicza pt. *Notatka księżycowa* z tomu *Zielnik czyli wiersze dla wszystkich. Pascha Chrysta. Poemat wielkanocny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

Bibliografia

- Ariès P. (2010). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u* (fr. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*). Przeł. M. Ochab. Warszawa: Wyd. Aletheia.
- Arystoteles (1988). *Zachęta do filozofii*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: PWN.
- Arystoteles (1992). *Dzieła wszystkie*. T. III: *O duszy, Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne, Zoologia, O częściach zwierząt*. Warszawa: PWN.
- Berkeley G. (2002). *Trzy dialogi między Hylasem i Filonousem*. Przeł. J. Sosnowska. Wyd. III. Kęty: Wyd. ANTYK.
- Blackburn S. (1998). *Oksfordzki słownik filozoficzny*. Red. J. Woleński. Przeł. M. Szczubiałka. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Bocheński J.M. (1992). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Philed.
- Brejdak J. (2003). Niklas Luhmann — hermeneutyka różnicy konstytutywnej. *Fenomenologia*, 1.
- Briggs J., Peat D.F. (1990). *Die Entdeckung des Chaos. Eine Reise durch die Chaostheorie*. München.
- Copleston F. (1996). *Historia filozofii*. T. VI: *Od Wolffa do Kanta*. Przeł. J. Łoziński. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Fleischer M. (2005). *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*. Przeł. D. Wączek. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Folscheid D. (2000). *Wielkie daty filozofii nowożytnej i współczesnej*. Przeł. J. Niecikowski. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Fuchs P. (2004). *Niklas Luhmann — beobachtet*. Wyd. III. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Głazewski M. (2009). Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna — między metafizyką a metabiologią. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 39-55.
- Głazewski M. (2010a). Wychowanie jako działanie niemożliwe. W: J. Bochomska, S. Sztobryn, E. Łatacz (red.), *Pedagogika filozoficzna*. T. III. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15-43.
- Głazewski M. (2010b). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Głazewski M. (2010c). Podejście systemowe w pedagogice. Głos do teorii Niklasa Luhmanna. *Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, red. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP, s. 105-127.
- Głazewski M. (2012). Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna. *Forum Socjologiczne*, II, red. B. Wiśniewska-Paź. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 141-166.
- Gripp-Hagelstange H. (1997). *Niklas Luhmann. Eine erkenntnistheoretische Einführung*. Wyd. II. München: Fink Verlag.
- Groth T. (1996). *Wie systemtheoretisch ist „Systematische Organisationsberatung“? Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie*. Münster.
- Habermas J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann*. W: J. Habermas, N. Luhmann (red.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main.
- Hegel G.W.F. (1990). *Encyklopedia nauk filozoficznych*. Przeł. Ś.F. Nowicki. Warszawa: PWN.
- Hobbes T. (1954). *Lewiatan*. Warszawa: PWN.
- Horster D. (2005). *Niklas Luhmann*. Wyd. II. München: Beck Verlag.
- Kaniowski A. (1981). Sprzeczności metodologiczne i implikacje polityczne teorii systemów N. Luhmanna. *Studia Nauk Politycznych*, 5(53), 9.

- Kant I. (2002). *Krytyka praktycznego rozumu*. Przeł., wstęp i przypisy B. Bernstein. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Kety: Wyd. ANTYK.
- Kiss G. (1990). *Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie*. Stuttgart.
- Kneer G., Nassehi A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*, München: Fink Verlag.
- Krause D. (2005). *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 27 Abbildungen und über 500 Stichwörter*. Wyd. IV. Stuttgart: UTB.
- Kurowski M. (2003). Niklasa Luhmanna radykalizacja projektu fenomenologii. *Fenomenologia*, 1.
- Lichtenberg G.Ch. (2005). *Pochwała wątpliwości. Bruliony i inne pisma*. Wybór, przekład, wstęp i przypisy T. Zatorski. Gdańsk: wyd. słowo/obraz terytoria.
- Luhmann N. (1967-1995). *Soziologische Aufklärung*. T. 1-6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt am Main (pol. tłum.: 1998, *Funkcja religii*, tłum. D. Motak, Kraków).
- Luhmann N. (1978). *Soziologie der Moral*. W: N. Luhmann, S.H. Pfürter (red.), *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main (pol. tłum.: 2003, *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, przeł. J. Łoziński, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa).
- Luhmann N. (1987a). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (wyd. I – 1984).
- Luhmann N. (1987b). *Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur Systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*. W: J. Oelkers, H.-E. Tenorth (red.), *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim.
- Luhmann N. (1988a). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1988b). *Ökologische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1990a). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (1990b). *Essays on Self-Reference*. Columbia University Press.
- Luhmann N. (1992). Die Selbstbeobachtung des Systems. Ein Gespräch mit Ingeborg Breuer. *Frankfurter Rundschau*, 05.12.
- Luhmann N. (1993a). *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1993b). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1995). Was ist Kommunikation? W: *Soziologische Aufklärung*. T. VI: *Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann N. (1996a). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. W: N. Luhmann, K.R. Schorr (red.), *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1996b). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen.
- Luhmann N. (1996c). *Social Systems*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Luhmann N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2000a). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2000b). *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, red. D. Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*, red. D. Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2005). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

- Luhmann N. (2006a). *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann N. (2006b). *Einführung in die Systemtheorie*, red. D. Baecker. Heidelberg: Carl Auer Verlag (wyd. III; wyd. I – 2002).
- Luhmann N., Schorr K.E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. W: N. Luhmann, K.E. Schorr (red.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main.
- Luhmann N., Schorr K.E. (1998). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann und die Kulturtheorie (2004). Red. G. Burkart, G. Runkel. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maturana H.R., Varela H.J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of Living*. W: R.S. Cohen, M.W. Wartofsky (red.), *Boston Studies in the Philosophy and Science*. T. 42. Dordrecht: D. Reidel Publishing.
- Maturana H.R., Varela H.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern-München-Wien.
- Mattelart A., Mattelart M. (2001). *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*. Warszawa-Kraków: Wyd. Naukowe PWN.
- McKay D.M. (1960). On the Logical Indeterminacy of a Free Choice. *Mind*, 69, 32-40.
- Mettrie J.O. de la (1953). *Człowiek-maszyna*. Przeł. S. Rudniański. PWN: Warszawa.
- Mikołaj z Kuzy (1997). *O oświeconej niewiedzy*. Przeł. I. Kania. Kraków: Aletheia.
- Mingers J. (1994). *Self-Producing Systems*. Wolters Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Niemeyer A.H. (1970). *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Paderborn (wyd. I – Halle 1796).
- Oelkers J., Tenorth H.-T. (1987). *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation*. W: J. Oelkers, H.-T. Tenorth (red.), *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim-Basel.
- Piaget J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart.
- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Przeł. R. Frąc. Warszawa: PIW.
- Postman N. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Przeł. L. Niedzielski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Reese-Schäfer W. (2001). *Niklas Luhmann zur Einführung*. Wyd. IV. Hamburg: Junius Verlag.
- Reinhardt J.D. (2005). *Niklas Luhmanns Systemtheorie interkulturell gesehen*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: GWP.
- Ritter (1798). Kritik der Pädagogik zum Beweis der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft. *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrter*, 8, 47-85.
- Siwek P. (1992). *Wstęp tłumacza*. W: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. III: *O duszy, Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne, Zoologia, O częściach zwierząt*. Warszawa: PWN, s. 8-29.
- Speck O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stirner M. (1995). *Jedyny i jego własność*. Przeł. J. i A. Gajlewiczowie. Warszawa: PWN.
- Tenorth H.-E. (1990). Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und Pädagogische Perspektiven. W: H.-H. Krüger (red.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Thome H. (1973). *Der Versuch die "Welt" zu begreifen. Fragezeichen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Tokarczyk R. (1987). *Hobbes*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Treibel A. (1993). *Theorie sozialer Systeme* (Luhmann). W: A. Treibel, *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Opladen.
- Wagner-Winterhagen L. (1981). *Sozialgeschichte der Kindheit*. W: K. Neumann (red.), *Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften*. Göttingen.
- Zwischen Absicht und Person* (1992). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.
- Zwischen Anfang und Ende* (1990). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.
- Zwischen Intransparenz und Verstehen* (1986). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.
- Zwischen System und Umwelt* (1996). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr, Frankfurt am Main.
- Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (1982). Red. N. Luhmann, K.E. Schorr. Frankfurt am Main.

Summary

Category of Freedom in Context of Niklas Luhmann's Autopoietic Systems Theory

The subject of the article is the notion of freedom in the theory of autopoietic systems, developed by a German sociologist and pedagogue Niklas Luhmann, at present one of the most interesting and most widely held variant of the general theory of systems. Luhmann understands the society not as an assembly of people, but as an operative closed process of communication. Such an attitude sometimes raises controversies because of its radical functional-cybernetic character of the theory and the terms applied (e.g. a man as a non-trivial machine). Presently, the theory of autopoietic systems has been developed and modified in the form of specific applications for social analyses in sociology and pedagogics. The paper shows some of the attributes of the notion of freedom in context of autopoietic systems: its function in education, educational goals, communication codes, teaching and learning possibilities to raise free individuals. The paper consists of five parts: 1. Introduction, 2. To exist always means to be different, 3. Systemic education towards freedom, 4. Child as a autonomic medium of education, 5. Do Androids Dream of Electric Sheep?

Keywords: freedom, autopoietic system, child, Luhmann, pedagogy

Andrzej Olubiński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Podmiotowa aktywność własna jako szansa samorealizacji i rozwoju (w świetle założeń edukacji humanistycznej i krytycznej)

Przedmiotem poniższych rozważań jest problem społeczno-edukacyjnych implikacji ludzkiej aktywności. W tym kontekście *gras* uwagi poświęcono takim rodzajom zachowań, które wiążą się z optymalnym rozwojem zasadniczych obszarów osobowości. Aktywność zatem rozumiana tutaj jest jako zarówno indywidualna potrzeba rozwojowa, jak i jako naturalny rodzaj relacji jednostki ze światem zewnętrznym. Szczególnie interesująca wydaje się humanistyczna wersja aktywności człowieka, według której (na przykładzie poglądów w tym zakresie głównie E. Fromma) wielostronna oraz autentyczna aktywność optymalizująca rozwój rozumiana jest jako objaw psychofizycznego zdrowia (*zdrowa aktywność*) oraz wskaźnik twórczej samorealizacji. W konkluzji Autor dochodzi do wniosku, iż w dominującym obecnie systemie neoliberalnego rynku oraz pozornej demokracji, jako podstawowych mechanizmów socjalizacji, w który wpisuje się również system szkolno-oświatowy, człowiek staje się istotą aktywną pozornie, przygotowaną głównie do biernej konsumpcji, „taśmowej” produkcji oraz reagującą na zewnętrzne bodźce. Taki właśnie „nieludzki” oraz przedmiotowy sposób życia zdominowany przez wszechogarniający człowieka korporacyjny system polityczno-ekonomiczny, wydaje się kształtować osobowości autorytarne, bierne, nietwórcze: a w istocie wręcz psychofizycznie chore, bo niemające szans na pełną samorealizację oraz samourzeczywistnienie.

Słowa kluczowe: cele humanistycznej edukacji, istota pedagogiki krytycznej, pedagogika opresywna, podmiotowa aktywność własna, założenia oraz skutki edukacji neoliberalnej

Wprowadzenie

Aktywność indywidualną człowieka definiuje się na ogół jako różnorakie działania przejawiające się zarówno w jego zachowaniach zewnętrznie dostrzegalnych, jak i też zachodzących w nim procesach psychicznych. Tego rodzaju aktywne zachowania wynikają z naturalnej relacji jednostki z otaczającym ją światem. Tak rozumiana aktywność regulacyjna wiąże się zarówno z dokonywaniem odpowiednich zmian w otoczeniu, jak również z określonych zmiennością cech osobowości. Przekształcając zatem własne otoczenie, człowiek zmienia

sam siebie. W istocie aktywność człowieka wynika z konieczności zaspokajania potrzeb biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz wykonywania zadań związanych z charakterem relacji człowieka z jego otoczeniem. Aktywność ludzka ma również na ogół charakter ukierunkowany oraz zorganizowany, i wówczas określana jest ona mianem czynności. Wyróżnia się różne rodzaje oraz poziomy czynności, np. wegetatywne, motoryczne, werbalne, umysłowe, ruchowe itd.

Wielostronna oraz odpowiednio ukierunkowana aktywność własna człowieka — obok zadatków wrodzonych, środowiska życia oraz wychowania — zaliczana jest zatem do podstawowych czynników jego rozwoju. Na szczególnie edukacyjny charakter aktywności ludzkiej zwracali uwagę w swoich publikacjach wybitni psychologowie oraz pedagogowie, m.in.: J. Piaget, L.S. Wygotski, A.N. Leontiew, E.H. Erikson, S. Szuman i inni. Wszelkie bowiem procesy psychiczne odzwierciedlające rzeczywistość powstają i rozwijają się w toku aktywnego działania. Aktywność zewnętrzna ściśle wiąże się z czynnościami psychicznymi. W toku tego złożonego procesu powstają nowe połączenia i struktury nerwowe, stopniowo rozwija się również świadomość działania oraz sposobów realizacji jego celów i potrzeb. Zatem człowiek aktywny dzięki swojej działalności rozwija się, ucząc się coraz to nowych form zachowania. W procesie celowej edukacji ważnym w tym kontekście postulatem jest zróżnicowane ukierunkowywanie aktywności na otoczenie zewnętrzne, przy jednoczesnym respektowaniu indywidualnego zaangażowania w poznawanie oraz przekształcanie świata (zob. Sobańska, 1993, s. 22-24; Brzezińska, 2005).

Aktywność jako potrzeba rozwojowa i cel humanistycznej edukacji w ujęciu E. Fromma¹

Ciąg dalszy rozważań związanych z istotą ludzkiej aktywności oparty zostanie, w szczególności, na poglądach E. Fromma — wybitnego psychologa oraz filozofa drugiej połowy XX wieku, prekursora edukacji humanistycznej, którego ustalenia w tym zakresie ciągle wydają się aktualne oraz warte przypominania i upowszechniania. Tak zatem E. Fromm zdecydowanie potwierdza rolę aktywności ludzkiej jako właściwości pełni człowieczeństwa, objaw pełni psychofizycznego zdrowia, istotną cechę prawdziwie ludzkiej natury. Jednocześnie przeciwstawia aktywność opisowi postaw bierności, jako wprawdzie typowej dla większości ludzi współczesnej cywilizacji, jednak będącej przejawem choroby lub regresu rozwojowego. Tak zatem szeroko rozumiana aktywność (twórcza) jest cechą człowieka w pełni zdrowego, który właśnie dzięki temu zdolny jest do samorealizacji. Natomiast bierność, gnuśność czy lenistwo to objawy choroby: kojarzone również z postawami przystosowania, konformizmu, rutyny, zniewolenia. Bierność przystosowania kojarzy bowiem na ogół ze stanem negatywnym, związanym z koniecznością utraty własnej indywidualności, spontanicznej i twórczej podmiotowości, autonomii, wolności czy własnego „ja”. Jednym z ważnych wskaźników walki o zachowanie podmiotu-aktywnej i zdrowej osobowości mogą być ujawniające się często w dzieciństwie i młodości przykłady

¹ Poglądy E. Fromma jako czołowego reprezentanta tzw. szkoły frankfurckiej inicjującej ruch edukacji humanistycznej, rekonstruuje w oparciu o podstawowe Jego dzieła wydane w języku polskim, w latach 70.-90.; ale głównie na podstawie monografii mojego autorstwa o Frommie pt. *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*.

postawy nieposłuszeństwa, buntu oraz np. symptomy neurozy. Jednak zachowania takie na ogół szybko zostają zneutralizowane oraz sprowadzone do zachowań „posłusznych”, uległych czy biernych w procesach bądź to edukacji instytucjonalnej, bądź (i) wychowania rodzinnego.

W praktyce — z wielu powodów — tylko nielicznym jednostkom udaje się zachować twórczą aktywność indywidualną ukierunkowaną na zaspokajanie swoich naturalnych potrzeb, dążeń czy aspiracji. Zapewne jednym z powodów tego szczęśliwego zbiegu okoliczności może być wysoka odporność na urabiający system edukacji szkolnej, innym — duża aktywność społeczno-edukacyjna ucznia poza szkołą, kolejnym — innowacyjny charakter realizacji funkcji edukacyjnej przez konkretną placówkę szkolną bądź odwrotnie: funkcjonowanie placówki na niskim poziomie realizacji adaptacyjnych funkcji oraz zadań edukacyjnych, przy jednoczesnej aktywności samokształceniowej ucznia. Statystycznie jednak przeciętny poziom autentycznej oraz w pełni autonomicznej aktywności jednostki w ciągu całego życia wydaje się stosunkowo niski — szacuje się go na ok. 8-10%. W tym kontekście — wspomniany powyżej E. Fromm m.in. konstatuje, iż „prawdziwym nieszczęściem człowieka jest to, że na ogół zawsze umiera, zanim zdąży się tak naprawdę narodzić” [tj. być autentycznie aktywnym — A.O.]. Należy sądzić, że rozwojowi osobowości produktywnej oraz ludzkiej aktywności nie wydają się sprzyjać ani istniejące współcześnie formacje społeczno-ustrojowe, ani właśnie funkcjonujące w ich ramach systemy edukacyjne; ponieważ ludzie nie tylko nie mogą realizować w nich swojego rozwojowego potencjału, ale systemy te (w tym praktyka wychowania) odstaniają oraz wyzwalają w ich postawach najgorsze cechy. Stąd ilościowo przeważają w danym społeczeństwie charaktery nieproduktywne (np. pozornie aktywne lub wręcz bierne). Przykładem tego rodzaju nieproduktywnych oraz pozornie aktywnych jednostek mogą być istniejące w społeczeństwie, określone typy charakterów, jako właśnie produktów urabiającej jednostkę szeroko rozumianej edukacji. Na przykład typ receptywny — nastawiony głównie na zdobywanie dóbr materialnych, i to wszelkimi dostępnymi środkami. Charakter handlowo-rynkowy — nastawiony zarówno na gromadzenie dóbr na zasadzie agresywnej konkurencji, ale przede wszystkim, na robienie kariery zawodowej za wszelką cenę. Osobnicy tacy ostro walczą z innymi na tzw. rynku osobowości, dążąc do tego, aby się jak najkorzystniej sprzedać, tak jak sprzedaje się towary czy usługi. Osobowość staje się w takim systemie wartością wymienną (zwykłym towarem), służącą osiągnięciu korzyści, czy to zawodowych, czy materialnych. Właśnie współczesne społeczeństwa [zwłaszcza będące w okresie przejścia od systemu komunistycznego do kapitalistycznego — A.O.] masowo wydają się „produkować” tego rodzaju nieproduktywnych (biernych lub pozornie aktywnych) osobników, natomiast w dużym stopniu eliminują ludzi psychicznie zdrowych, usiłujących — poprzez naturalną oraz autentyczną aktywność — w sposób wartościowy zrealizować swój ludzki potencjał. Tak zatem humanistyczni pedagogowie² traktują podmiotową aktywność w kategoriach prawidłowego rozwoju, w kierunku pełnego zdrowia psychicznego, w kierunku „bycia” oraz samourzeczywistnienia. Być więc czynnym oznacza dawać wyraz swoim prawdziwym uzdolnieniom, talentom, bogactwu ludzkich zdolności, w które każdy człowiek w różnej mierze jest wyposażony.

² Mam tutaj na myśli m.in. C. Rogersa, M. Bubera, A. Masłowa, R. Maya, C. Freineta, R.D. Lainga, J. Holta; ale również np. H. Arendt, Z. Bauman, K. Jankowskiego, B. Suchodolskiego, M. Dudzikową czy M. Czerepaniak-Walczak, B. Śliwerskiego i innych.

Chodzi tutaj jednak o aktywność rozumianą o wiele głębiej, niż ją się ujmuje powszechnie i potocznie: nie tyle lub nie przede wszystkim np. w sensie zapobiegliwości, jako wydatkowania energii nakierowanej na osiągnięcie jakiegoś widocznego celu — rzeczy, ruchu fizycznego, fizycznej pracy, osiągnięcie widocznego efektu. Przede wszystkim „bycie” aktywnym utożsamiane jest zarówno z aktywnością uczuciowo-emocjonalną oraz wewnętrznymi przeżyciami, jak i z produktywnym używaniem sił ludzkich fizycznych oraz wielostronnym wspomaganiem wszelkich możliwości rozwojowych. Tak rozumianą aktywność należy odnieść nie tyle do widocznych gołym okiem zachowań oraz efektów zmian takich zachowań (co ich oczywiście nie wyklucza), lecz do zachowań dla zdrowego człowieka specyficznych. W tym kontekście należy tutaj poczynić rozróżnienie pomiędzy np. aktywnością przymusową powodowaną strachem, rozkazem, życiową koniecznością oraz nakierowaną zwłaszcza na efekt bycia czynnym (np. zachowanie efekciarskie), od zachowania jako aktu wolnej woli, wewnętrznej motywacji, świadomego i pełnego zaangażowania we własny rozwój itd. W tym kontekście widoczna „maksymalna aktywność” przy realizacji jakiegoś zadania może być *de facto* całkowitą biernością w sensie możliwości samo-realizacji czy samoedukacji. Takie „aktywne” jednostki, niejednokrotnie w pocie czoła wykonujące określone czynności pod wpływem jakichś zewnętrznych zwłaszcza (ale również wewnętrznych) sił, których sobie nie uświadamiają, a głównie które nie prowadzą do produktywnego rozwoju — to osobowości przedmiotowo-reaktywne, neurotyczne, wykonujące określone czynności wbrew własnej woli (w ramach przyjętego rytuału, konwencji, standardu, powinności, rozkazu itp.), niewzbogacające osoby w jej własne, prawdziwie ludzkie wartości. Aktywność taka jest formą zachowań posthipnotycznych — człowiek wykonuje zadania według wydanego wcześniej rozkazu, wypełnia jakby zadania hipnotyzera, zupełnie nie zdając sobie z tego sprawy. Natomiast w przypadku aktywności autentycznej przeżywam siebie jako działający podmiot chęci bycia czynnym, działam na mocy własnej, świadomej i wolnej chęci działania oraz podejmowania decyzji, biorąc pod uwagę możliwości własnego twórczego rozwoju, charakter samej aktywności jako konieczności rozwojowej. Najczęściej taki właśnie rodzaj aktywności ma charakter podmiotowo-twórczy. Przy czym twórczość odnosi się tutaj nie tyle do oryginalnego jej produktu, co do jej niepowtarzalnej, osobowej jakości. W tym rozumieniu np. rozprawa naukowa czy piękny obraz mogą być mało czy wręcz nieoryginalne, nietwórcze, jeśli nie widać w nich indywidualności twórcy, gdy nie ma zaznaczonej w nich niepowtarzalności własnego „ja”. Z drugiej strony mogą w sposób oryginalny i produktywny widzieć drzewo, robić twórcze zdjęcia martwej naturze (w sensie np. aktywnego przeżywania ich widoku), a nie tylko beznamiętnie patrzeć czy pstrykać. Twórcze bycie czynnym (bo głównie o takiej aktywności jest tutaj mowa) w istocie oznacza zatem głównie stan wewnętrznej, głębokiej, indywidualnej aktywności psychicznej czy psychofizycznej. W każdym razie nie musi ona łączyć się z aktywnością widoczną gołym okiem, z wydaniem jakiegoś dzieła artystycznego czy robieniem czegoś „pożytecznego”.

Tak zatem zdrowa (tj. produktywna) aktywność to — zdaniem Fromma — odpowiednio ukształtowana orientacja charakteru, do której potencjalnie zdolny jest każdy człowiek, choćby w tym sensie, że może budzić do życia wszystko, czego się dotknie. Każdy zdrowy człowiek potencjalnie z natury musi być bowiem istotą biofilną. Taka aktywna jednostka zdolna jest nie tylko do twórczego rozwijania życia w innych ludziach oraz otaczającej ją rzeczywistości, ale przede wszystkim w ten sposób nadaje ona sens życiu własnemu. W tym kontekście to, co często potocznie określa się mianem się aktywności, w rzeczywistości może być zachowaniem biernym, pozornym,

na pokaz, a więc nieproduktywnym (np. popularne ostatnio zachowania kabotyńsko-celebryckie — na pokaz — *sic!*), natomiast człowiek często postrzegany jako bierny, *de facto* może być aktywny, twórczy i produktywny.

Analizując dalej postawę ludzkiej aktywności oraz bierności, Fromm przywołuje psychofizjologiczną koncepcję reaktywności. W tym kontekście uważa, że większość ludzi jest aktywna, głównie na zasadzie reakcji warunkowej na zewnętrzny bodziec — podobnie jak Pawłowowski pies. W istocie — Jego zdaniem — współczesny człowiek jest *par excellence* istotą reaktywną, potrafiącą wytwarzać podniety, szybko reagować na podniety oraz szybko osiągać efektywne cele. Tego rodzaju uczenie określonych zachowań (tak rozumianej aktywności, poprzez proste stosowanie nagrody oraz kary, w istocie jest również próbą przeniesienia na ludzi metod stosowanych wobec zwierząt. Działa tutaj pewna metodyka oddziaływań, za pomocą której potrafimy wzbudzić ogromną aktywność, która występuje np. u pijaka pod wpływem alkoholu, psychotyków pod wpływem choroby czy tzw. sportowców pod wpływem środków pobudzających. Fromm uważa, że aktywność wywołana prostą reakcją na podniecie w istocie jest biernością. Towarzyszące tego rodzaju aktywności, jako zachowaniu w jakiś sposób wymuszonemu, reakcje psychiczne (namiętności czy emocje) na ogół wiążą się również z doznawaniem stanów cierpienia (z niemieckiego namiętność oznacza cierpienie — *Leideschaft-Leiden*). Być może wynika to z faktu, że reakcja ludzi na dany rodzaj bodźca jest zawsze podobna, jeśli nie taka sama [jest mi zatem jakby obca — A.O.]. W tym oczywiście sensie zachowanie takie, jako nie moje, jest również nieoryginalne, nieproduktywne, a zatem i bierne itd. W taki sposób można wprowadzić wytresować człowieka do dowolnych zachowań, ale będą to zachowania nieludzkie: pozbawione autentycznych, indywidualnych, podmiotowych oraz kreatywnych cech. Tacy ludzie z czasem stają się bezwolnymi mechanizmami wykonującymi dowolne, mniej lub bardziej zakamuflowane rozkazy.

Wersja (nie)ludzkiej aktywności w koncepcji edukacji neoliberalno-opresywnej

W tym momencie należałoby sobie zadać pytanie o dominujące w zachodniej cywilizacji, ale przede wszystkim w naszym kraju, z trudem budującym demokrację oraz gospodarkę rynkową — mechanizmy oraz warunki socjalizacji, w zasadniczym stopniu wpływające na sposób oraz jakość życia większości społeczeństwa. Aby w miarę adekwatnie scharakteryzować rodzaje aktywności ludzi konsumpcyjno-demokratyzującego się społeczeństwa, na wstępie trzeba próbować wyłonić najbardziej specyficzne cechy, a także cele tzw. korporacyjnej ekonomii oraz fluktuacyjnej demokracji. Nie wdając się w tym momencie w bardziej szczegółowe omówienie tego obszernego problemu (zob. Potulicka, Rutkowiak, 2012; Bakan, 2006; Czerepaniak-Walczak, 2006; Harvey, 2008; Klein, 2008; Sandel, 2009; Baudrillard, 2006; Barber, 2008; Chomsky, 2000 itd.), poniżej spróbujemy krytycznie przytoczyć tylko kilka — jak sądzę — najbardziej istotnych tez (cech) oraz edukacyjnych celów neoliberalno-korporacyjnego społeczeństwa. Otóż wielu czołowych przedstawicieli koncepcji tego typu zmian mniej więcej w ten sposób charakteryzuje istotę ideologii „ponowoczesnego” społeczeństwa:

1. Wydaje się, że istotną cechą współczesnego kapitalizmu w fazie monopolistycznej jest dążenie do rozwoju gospodarki rynkowej za wszelką (tj. ludzką) cenę. Tak więc wielu ekonomistów uważa, że obecnie tzw. korporacyjny kapitalizm jest już tak potężny, że z łatwością może być również np. tak antyspołeczny, tak antydemokratyczny czy tak antyludzki, jak tylko zechce.

2. Głównym – choć w dużym stopniu zakamuflowanym – celem „społecznym” korporacyjnego biznesu oraz korporacyjnego państwa jest ukształtowanie (także poprzez instytucjonalną edukację) przystosowanej oraz podatnej na polecenia władzy siły roboczej (adaptacyjno-poddańczej).
3. Innym ważnym edukacyjnym celem współczesnego biznesu jest przygotowanie ludzi do odpowiedniego zachowania się na rynku, w tym głównie do roli: producentów oraz konsumentów. Natomiast ci, którzy ról tych sobie nie przyswoili, to osobnicy zbędni („ludzie śmieci”), w istocie społeczeństwu nieprzydatni.
4. Celem oraz istotą kształcenia w konsumpcyjno-fluktuacyjnej demokracji, sterowanej przez biznes jest programowy antyintelektualizm, obsesyjna dyscyplina; osobowości podporządkowane, zniewolone, zastraszone, niepewne jutra. Właściwym (choć „pobożnym”) podmiotem aktywności ludzkiej jest rynek oraz żywiołowo przebiegające przejawy życia społecznego; zaś rzeczywistym przedmiotem osoba oraz społeczeństwo. Wszelka aktywność oraz relacje społeczne muszą mieć miejsce na (kontrolowanym przez korporację) rynku oraz w kierowanych przez państwo instytucjach społecznych.
5. Według liderów neoliberalnej ekonomii skuteczna edukacja to produkcja konsumenta oraz obywatela: automatów robiących odpowiednie zakupy oraz reagujących na demagogiczne hasła władzy obywateli („jestem tym, co kupuję oraz tym, jakim mnie naznaczy władza”).
6. Prawdziwy, choć ukryty program rynkowej edukacji to: „produkcja” człowieka jako swoiście pojętego kapitału, towaru, bezwolnej roboczej siły, sterowanej z zewnątrz, reagującej na sztucznie wytwarzane potrzeby oraz polityczne slogany.
7. Tak więc neoliberalny „ideał” człowieka to głównie: bezrefleksyjny konsument, agresywny konkurent, bezkrytyczny niewolnik, bezwolny przedmiot manipulacji; jednostka hiperhedonistyczna, ekspansywna, nietolerancyjna oraz agresywna wobec inaczej myślących itp., itd.
8. Aby osiągnąć pożądany ideał, korporacyjno-państwowy system edukacji musi głównie eksponować: wydajność, dokumentacyjny formalizm, skuteczność, zwycięską rywalizację; ale też: arogancję, zarozumiałość, dominację itp.
9. Prawdziwym „wychowawcą” powinien być nie nauczyciel, rodzina czy Kościół (w istocie jednak są to tylko populistyczne hasła). W rzeczywistości zaś korporacyjny rynek oraz kontrolowane przez organa władzy określone obszary życia społecznego, powinny kształtować: indywidualnego oraz agresywnego egoistę, człowieka sukcesu, ale również człowieka uległego, służalczego, dyspozycyjnego, niesamodzielnego, nieautonomicznego, demagoga, ślepo wykonującego polecenia władzy, zdolnego do przyjęcia dowolnych zasad oraz wartości etycznych.
10. W edukacji *stricte* szkolnej nacisk trzeba położyć na dostarczanie uczniom encyklopedycznych informacji (rozwój powierzchownych funkcji poznawczych) oraz wąskie kształcenie zawodowe. Mało przydatne wydaje się wielostronne, a głównie głębsze rozwijanie osobowości, w tym np. postawy refleksyjno-rozumiejącej, moralnej czy kreatywnej. Szkoła w tym układzie ma pełnić głównie funkcję instytucji urabiającej, biurokratyczno-marketingowej oraz kontrolnej wobec jej właściciela, którym jest neoliberalne państwo.
11. Nauczyciele oraz uczniowie powinni być nastawieni na odniesienie sukcesu za wszelką cenę..., poprzez np. rozwijanie instrumentalnego rozumu, korzyści własnych czy „interesu narodu”, bez zbędnych sentymentów oraz skrupułów (np. także poprzez postawy nieuczciwości, oszustwa, agresji lub zastraszania).

12. Ludzie powinni nauczyć się być „szczęśliwymi” oraz osiągnąć umiejętność „samorealizacji” przez konsumpcję, modlitwę, jakąkolwiek pracę, tanią rozrywkę, a przede wszystkim przez uczestnictwo w sterowanym przez władzę życiu społeczno-politycznym.
13. Edukacja efektywna i oszczędna musi być: uproszczona, krótkotrwała, praktycystyczna, infantylna, pasywna, antyintelektualna (najlepiej testowa i obiektywna), bezkrytyczna itd.
14. Dobry nauczyciel to nauczyciel autokratyczny w stosunku do uczniów oraz posłuszny i adaptacyjny w stosunku do poleceń władzy (politycznej oraz korporacji).
15. Nauczyciel powinien być dla uczniów przede wszystkim wzorem eksponowanej oraz poprawnej politycznie aktywności konsumpcyjno-społecznej.
16. Aktywny nauczyciel to przede wszystkim biurokrata dbający o standardową dokumentację (depersonalizację kształcenia), o ambiwalentnej tożsamości, wypalony oraz zagubiony i bezradny w rozwiązywaniu spraw wychowawczych.
17. Dopuszczalną formą aktywności i zaangażowania nauczyciela może być fikcja, pozór, postawa hipokryzji, ironii, bezkrytycyzmu oraz... strachu przed politycznymi kontrolerami: byle tylko mieściła się ona w celach oraz programie założonych zmian.
18. Również uniwersytety muszą stać się częścią „wolnego” rynku oraz programu odgórnych zmian politycznych, przekształcając się w konkurencyjne przedsiębiorstwa [korporacje! — A.O.], a także instytucje realizujące ideologię władzy: generujące zyski, rozwijające „ludzki kapitał” oraz przygotowujące „patriotów” kontynuujących jedynie słuszny program polityczny propagowany przez państwo.
19. Uczelnie muszą pełnić służebną rolę wobec biznesu oraz sprawującej władzę partii politycznej: „jeśli ktoś jest bezrobotny, to sam jest sobie winien”; „jeśli ktoś ma inne poglądy polityczne, to jest gorszym sortem”.
20. Nauczyciel akademicki powinien być aktywny w walce o pieniądze oraz popieranie będących u władzy polityków. Jeśli taki nie jest, powinien być „dziadem” z poczuciem braku bezpieczeństwa o pracę i płacę.
21. Trzeba ustanowić stały nadzór oraz biurokratyczno-finansową kontrolę jako formę sterowania aktywnością uczonych (w tym również podejmowanymi problemami badawczymi).
22. W istocie drugorzędny wydaje się fakt sprowadzenia nauczyciela do roli posłusznego manekina, mniej lub bardziej udającego głupiego, naiwnego, cwane lub przyzwoitego. Ważne jest, aby realizował zadania wynikające z programu przedsiębiorczej edukacji oraz programu wytyczonego przez „suwerena”: w zamian ma pracę oraz płacę.

„Nowoczesny” program sterowanej edukacji

Jak zatem zdaje się wynikać z powyżej zarysowanych celów neoliberalnej edukacji, tworzone przez korporacyjny biznes oraz państwo warunki egzystencji w żadnej mierze zdają się nie sprzyjać prawdziwie ludzkiej: podmiotowej oraz twórczej aktywności. Wręcz przeciwnie: w większości przypadków poziom, jakość oraz charakter codziennego życia — pomimo coraz wyższej konsumpcji oraz PKB (choć zapewne właśnie również z tego powodu) — aktywność oraz rozwój ten hamują, tworząc różnego rodzaju w tym zakresie utrudnienia

oraz bariery. Należy wręcz sądzić, iż współczesna tzw. ponowoczesna cywilizacja oraz fluktuacyjna demokracja bardziej sprzyja postawom bierności, adaptacyjności czy wręcz reaktywności niż twórczej aktywności w różnorodnych sferach życia. Współczesne tzw. dostatnie oraz sterowane społeczeństwa zorientowane są głównie na rozwijanie potrzeb konsumpcyjnych, ujawniających się z jednej strony w preferencji postaw na „mieć”, a z drugiej postaw konformistyczno-autorytarnych. W warunkach cywilizacji masowej komunikacji oraz kultury masowej oznacza to sprzyjanie m.in. zachowaniom biernym, adaptacyjnym, ale również manipulatorsko-dominacyjnym itp., czyniącym z ludzi reaktywne automaty o maksymalnie stłumionej spontaniczności oraz podmiotowości w sposobie wyrażania uczuć i emocji.

Szczególnie niebezpieczna w kontekście edukacyjnych procesów ubezwłasnowolnienia wydaje się coraz bardziej widoczna oraz powszechna w naszym społeczeństwie tendencja postawy na „mieć”, w tym również konserwatywno-zachowawczej, kosztem np. postawy emancypacyjno-obywatelskiej. Wydaje się, że współczesne realia społeczno-ekonomiczne kształtują właśnie taki styl życia, który jest sprzeczny z ludzką naturą. Zdaniem wielu badaczy (zob. Aldrige, 2006; Bauman, 2004; 2009; Legutko, 1994; Szczepański, 1981; Ritzer, 2001; itd.) upowszechnianie wzorów konsumpcyjnej egzystencji jest wynikiem dynamicznego rozwoju właśnie zarówno neoliberalnej ekonomii, jak i manipulacyjnej polityki: tresujących ludzi do reagowania na materialistyczne oraz polityczne bodźce. Ludzkie koszty dominacji tego rodzaju centralistycznie sterowanej socjalizacji są już coraz bardziej widoczne. E. Fromm mówi tu o depersonalizacji oraz urzeczowieniu relacji społecznych, o „utowarowieniu” osobowości (osobowości rynkowej), którą można dowolnie handlować na rynku pracy, życia towarzyskiego, przyjaźni czy miłości (zob. Fromm, 1983, s. 47). Ludzie zatem o orientacji marketingowo-dominacyjnej, pozbawieni własnej tożsamości, z jednej strony są podatni na różnego rodzaju manipulacje, mając skłonność do ulegania rozmaitym konformizmom czy przelotnym modom. J. Rutkowiak (2012, s. 301-302) formułuje kilka tez związanych właśnie z nadawaniem kierunku aktywności ludzi przez współczesne programy polityczno-ekonomiczne. Jej zdaniem chodzi tutaj głównie o kształtowanie: 1. „ludzkich producentów” — rzemieślników, zmuszanych do wykonywania poleceń instytucji, pod groźbą utraty pracy; 2. „ludzkich konsumentów”, gotowych do ciągłego nabywania oraz zużywania określonych produktów oraz usług; 3. „ludzkich odpadów” — ludzi biednych, zbędnych, wykluczonych, ubocznych produktów aktywności oraz rozwoju osobowości rynkowych, ale *de facto* potrzebnych jako przykładów nieradzenia sobie w darwinowskiej walce o „lepsze życie”. Wykaz ten można uzupełnić np. o takie orientacje, jak: 1. „ludzcy klakierzy” — bezkrytycznie oraz często bezmyślnie popierający oraz „uzasadniający” każdą decyzję polityczną władzy; 2. „ludzkie marionetki” dające się bezwolnie sterować, manipulować oraz wykorzystywać dla doraźnych celów społeczno-ekonomicznych; 3. „ludzkie polityczne marginesy” — pomijani, lekceważeni, pomniejszani, deprecjonowani oraz na różne sposoby karani przez partię rządzącą grupy (niekoniecznie mniejszości), za wyrażanie swoich odmiennych poglądów, postaw czy opinii. Z drugiej strony, po stronie ugrupowań rządzących można np. wyodrębnić różne rodzaje postaw, np.: 4. hipokryzji — krytykujących innych za to, co sami czynią; 5. fanatyzmu oraz ksenofobii — wyrażania jawnej wrogości, a często również nienawiści oraz agresji wobec ludzi o innych poglądach, wierze, przekonaniach czy zachowaniach; 6. jedynie słusznych osądów moralnych — kreujących siebie na „sędziów sprawiedliwych”, ponad istniejącym prawem, itd., itp.

Obok zatem dominującej oraz coraz bardziej powszechnej preferencji życia na „mieć”, coraz bardziej zauważalne oraz powszechne w relacjach społecznych stają się np. postawy hipokryzji (fałszu i zakłamania), załatwiania ukrytych często egoistycznych czy grupowych interesów pod pozorami realizacji celów społecznych, pomocy dla innych lub nawet poświęcania się dla innych. W rzeczywistości współczesne państwo oraz biznes często wykorzystują społeczeństwo dla realizacji swoich własnych, użytecznych celów. W ten sposób inny człowiek – w tym nierzadko osoby nominalnie nam bliskie – stają się przedmiotami tudzież środkami, za pomocą których można pomnażać własne dobra czy załatwiać własne sprawy, po zakończeniu których znajoma grupa, kolega czy przyjaciel stają się nam już niepotrzebni. Również w ten sposób współczesny „człowiek – konsument – towar” oraz tak postrzegany obywatel, funkcjonując na rynku „handlu ludźmi”, na którym potrzebna jest automatyczna oraz wyuczona, sztuczna uprzejmość oraz pożądane zachowanie polityczne – w coraz większym stopniu pozbawia się swoich prawdziwie ludzkich uczuć, emocji, wrażliwości oraz wartościowej aktywności. Skutkiem tego typu sterowanej socjalizacji wydaje się – w większości przypadków – bierne reagowanie na manipulacyjne bodźce oraz życie w złudzeniu, iż określone zachowania oraz wybory – zwłaszcza konsumpcyjne – wynikają z mojej własnej, wolnej oraz autonomicznej woli.

Leszek Kołakowski (2014, s. 49-52) wręcz stwierdza, że większość ponowoczesnych systemów społeczno-politycznych – jak gdyby ze swojej natury – dąży do tego, aby ukształtować człowieka pustego umysłu, biernego manekina pozbawionego wolnej woli, niezdolnego do oporu, do krytycznego myślenia oraz wierzącego we wszystko, w co miał w danym momencie z woli władców wierzyć. Głównym celem sprawnie działającej maszyny szeroko pojętej władzy (np. biznesowo-państwowej) było [i nadal jest – A.O.] ukształtowanie ludzi bezradnych, samotnych oraz przerażonych – skłonnych uznawać, iż utożsamianie się z oficjalną ideologią to jedyny sposób uzyskania psychofizycznego bezpieczeństwa. Dla Kołakowskiego oczywisty wydaje się np. fakt, że współczesny kapitał oraz współczesne państwo wyzyskują ludzi (w tym również samych kapitalistów oraz samych polityków) z ich człowieczeństwa poprzez zmuszanie ich do sprzedaży swojej siły roboczej, poprzez nieustanne dążenie do pomnażania zysku czy poprzez obsesyjną chęć utrzymania się u władzy – czyniąc z nich zwykły przedmiot, środek czy towar. To już nie moja osoba określa, kim jestem i na co mnie stać, lecz to, co posiadam, co mam oraz w jakiej odległości jestem od grup sprawujących władzę. Tak zatem pieniądź, dobra materialne oraz często związane z nimi stanowiska w systemie sprawowania władzy stają się najwyższym dobrem – i jeśli je posiadam – jestem dobry (Kołakowski, 2014, s. 128).

Scharakteryzowane powyżej procesy edukacji społeczno-politycznej można by uzupełnić kompatybilnymi zmianami dokonującymi się w obrębie edukacji kulturalnej. Wydaje się, że jej zasadniczą cechą jest tendencja do życia oraz „tworzenia” i upowszechniania masowej kultury, masowej komunikacji, masowej rozrywki, masowego sposobu spożytkowania wolnego czasu itd., których istotą jest brak głębszej oraz autentycznej aktywności (psychofizycznej oraz umysłowej). W zamian jest bierność, gnuśność, niechęć do większego wysiłku, unikanie problemów, sprzeczności i konfliktów – co skutkuje często po prostu „starzeniem się za młodu”, dysfunkcyjnymi zmianami zachowań, marginalizacją oraz alienacją życia społecznego czy nierzadko wręcz negacją jego sensu. W tego rodzaju jałowej oraz bierniej egzystencji nie może być mowy o optymistycznej, biofilnej realizacji indywidualnych możliwości twórczych. Cała tzw. masowa kultura, preferująca blichtr, tandetę,

szmirę oraz „sztukę” prymitywną (nierzadko wspomagana przez biznes oraz polityków), skonstruowana jest według tych samych standardów, tych samych wzorów i tych samych norm — zabija wszelkie indywidualne oraz niepowtarzalne odruchy, reakcje, emocje, postawy; zmuszając ludzi do zachowań schematycznych, takich samych, rutynowych, powtarzalnych — czyniąc z ludzi „przedmioty — narzędzia”, reagujące na zewnętrzne oraz najczęściej niskiej jakości dzwonki (zob. Bauman, 2000).

W sumie o niebezpiecznym procesie degradowania osoby ludzkiej, w kontekście przemożnego wpływu neoliberalnej ekonomii, autorytarnej polityki, dominacji konsumpcyjnego stylu życia oraz roli masowej kultury, pisze coraz więcej współczesnych filozofów edukacji oraz pedagogów, m.in.: J. Baudrillard, M. Castells, D. Harvey, P. Sloterdijk, N. Chomsky, H.A. Giroux, Z. Bauman; a w Polsce np.: J. Rutkowiak, E. Potulicka, T. Szkudlarek, Z. Kwieciński, M. Czerepaniak-Walczak, B. Śliwowski i inni.

Realizowany w praktyce ukryty program edukacji wprowadzany przez żądnych władzy oraz zysku korporacyjnych manipulatorów oraz politycznych oszustów, często mieniących się obrońcami demokracji oraz pożądanymi przeobrażeń społeczno-ekonomicznych: w istocie ewolucyjnie, ale systematycznie przekształca całe grupy społeczne, całe społeczeństwa, z jednej strony w bezwartościowe „ludzkie śmieci”, z drugiej w bezkrytycznych, niekreatywnych oraz reaktywnych producentów — konsumentów: posłusznych sprytnym politykom manekinów wyzutyh z głębszych wartości oraz podmiotowej duchowości itd., itp.

Aktywność w świetle tez pedagogik krytycznej

A może ratunkiem na te degradacyjne procesy społeczne jest instytucjonalna praktyka edukacyjna, która zdolna byłaby przygotować uczniów do prawdziwie ludzkiej aktywności? Niestety, krytyczni pedagodzy mają w tym zakresie duże wątpliwości. Czołowy przedstawiciel tego nurtu P. McLaren wręcz stwierdza, że obecnie największym problemem cywilizowanych społeczeństw jest problem internalizacji neoliberalnego nihilizmu, nienawiść do demokratycznych relacji oraz rozkwit kultury okrucieństwa. Działa tutaj „Ukryte Państwo”, które nierzadko współpracując z państwem legalnym, dąży do wprowadzenia nowego autorytaryzmu, neoliberalnej kontrewolucji, życia w beczynności i konformizmie, w niesprawiedliwości udającej demokrację itp. (zob. McLaren, 2015, s. 16). Ponadto nowoczesny kapitalizm kolonizuje niemal całą sferę informacji, a człowiek staje się zaledwie punkcikiem w zbiorach danych przetwarzanych przez marketingowców. Wobec praw rynku oraz jego potrzeb przeciętny obywatel systematycznie traci swoją suwerenność, podmiotowość i człowieczeństwo. Zdaniem McLaren’a wiele wskazuje na to, że współczesny kapitalizm stanął okrakiem nad światem i niesie mu zagładę. Przy tym tragiczne jest to, że 99% ludzi sądzi, że to oni są odpowiedzialni za swój okrutny los. W świecie tym zostaliśmy tak uwarunkowani, by kochać bogatych i gardzić biednymi. Wyjątek stanowią przypadki, gdy biedni się bogacą (McLaren, 2015, s. 28-29). Autor wyraża również pogląd, że korporacyjne społeczeństwa nie zawsze widocznie, ale systematycznie się faszyzują. Dowodem na tego typu procesy są coraz bardziej dostrzegalne trzy podstawowe tendencje zmian, tj.: 1. korporacyjna kontrola nad państwem; 2. hipernacjonalizm; 3. odrzucenie liberalnych dyskursów demokracji na rzecz militarizmu oraz szukanie coraz to nowych kosztów ofiarnych (np. imigrantów). Interesujący może być jednocześnie fakt,

że tzw. klasa osób wykształconych nie potrafi albo nie chce powstrzymać korporacyjnej wojny przeciwko ubogim, klasie pracującej; a wręcz często ją wspiera — co w istocie można potraktować jako rażącą jej zdradę.

W sumie w coraz większym stopniu mamy do czynienia z rozprzestrzenianiem się władzy korporacyjnej. Edukacja publiczna umiera, a edukacyjne debaty publiczne (w tym naukowe) coraz bardziej zniżają się do poziomu rynsztoka.

Publiczną edukację próbuje się wciągnąć do szamba finansjalizacji oraz praw neoliberalnego kapitalizmu. W całej edukacji królują testy: człowieczeństwo uczniów jest zamykane w ramach ciasnej struktury łączącej instrumentalizm, pozytywizm i jednowymiarową prawdę. Chodzi tu tylko o zwiększenie kontroli nad naturą ludzką; o człowieka zreifikowanego, podatnego na manipulację. Konsekwencje takiej edukacji są albo niebawem będą dla ludzkości tragiczne (McLaren, 2015, s. 27 i nast.).

Pedagogika krytyczna o „biernej” edukacji szkolnej

Jest sprawą oczywistą, że kluczem do zrozumienia, jak działają szkoły, jest refleksja nad sposobem oraz ideologią sprawujących władzę polityków. Na ogół szkoły jedynie reprodukują *status quo*, w tym istniejące nierówności, rasizm, seksizm czy ksenofobię — z różnym nasileniem w zależności od kultury, tradycji, obyczajów, ale również dominujących w społeczeństwie sił społecznych.

I chociaż głównym celem pedagogiki krytycznej jest z jednej strony obnażanie istniejących niesprawiedliwości oraz nierówności, także na terenie szkoły, a z drugiej poszukiwanie sposobów poradzenia sobie z tymi problemami: to w praktyce walka o sprawiedliwą i demokratyczną edukację natrafia na olbrzymie przeszkody, zarówno natury społecznej, ekonomicznej, kulturowej, psychologicznej, jak i — a może przede wszystkim — politycznej. Problemатyczne stało się samo pojęcie „krytyka”, które przechwycili i zneutralizowali liberałowie oraz neokonserwatyści, wyjąławiając praktyczną istotę tego terminu oraz redukując go wyłącznie do umiejętności myślenia. W tym kontekście np. uczniowie mają rozwijać głównie kompetencje poznawcze, nie zaś umiejętności transformacji społecznej. Również celowo np. pomija się kwestie kształcenia krytycznych obywateli zaangażowanych na rzecz zmiany społecznej oraz solidarności z grupami (z) marginalizowanymi. W tym kontekście określoną funkcję powinny pełnić także programy szkolne, konstruowane wg teorii interesów oraz doświadczeń „elit”, narzucających określony styl bycia czy elitarny język. Neoliberalni „pedagodowie” nie zapomnieli także o charakterze wiedzy przekazywanej uczniom. Oczywiście nie może być ona ani obiektywna, ani neutralna. Powinna natomiast służyć określonym interesom; powinna określone grupy wykluczać oraz marginalizować itd. Nauczyciel nie może wiedzieć, dlaczego np. podręczniki przeładowane są historycznymi treściami o bohaterach narodowych (także odpowiednio dobranych) kosztem np. wiedzy z zakresu źródeł oraz o obszarach niesprawiedliwości, ubóstwa czy bezprawia. Nikt nie powinien również wiedzieć, dlaczego niektóre ważne problemy społeczne nie są w ogóle w szkołach poruszane czy wręcz zakazane. Preferencje mają również określone rodzaje wiedzy, głównie np. techniczna (to, co mierzalne i policzalne), praktycystyczna (aby poradzić sobie w życiu), zaś mniej społeczno-humanistyczna, transformacyjna czy emancypacyjna — krytyczna. W istocie bowiem celem kształcenia nie może być kształtowanie świadomości krytyczno-emancypacyjnej.

Elementarne cele działań pedagogów krytycznych

Jednak wydaje się, że pomimo przeszkód, barier oraz trudności pedagogowie krytyczni nie mają nic do stracenia: muszą demaskować ukryte cele edukacyjne służące reprodukowaniu wartości oraz przywilejów elit, produkujące bezrefleksyjne ludzkie przedmioty. Muszą poświęcić się na rzecz emancypacyjnych imperatywów upelnomocnienia i zmiany społecznej. H. Giroux widzi potrzebę upowszechniania tzw. pedagogiki publicznej, jako swoiście rozumianej praktyki oporu, działań performatywnych, uruchamiania często ukrytych sił społecznych, interwencji, narzędzia budowy demokracji (zob. Giroux, 1993; 1999). Muszą odważnie demaskować coraz bardziej rozprzestrzeniające się zjawisko hegemonii jako podtrzymywanie dominacji państwa oraz grup interesów, głównie za pomocą istniejących struktur społecznych, instytucji: Kościoła, mediów, szkolnictwa itp. (McLaren, 2015, s. 249). Ale zasadniczy cel hegemonicznej władzy polega na takiej manipulacji [oszustwie — *sic!* — A.O.], na podstawie której uciskana przez nią większość zyskuje jej poparcie. W ten sposób zmarginalizowani oraz defaworyzowani stają się nieświadomie współodpowiedzialni za swój los. Winią samych siebie za są swoją sytuację oraz swoje klęski. Są przekonani, że władza stara się ich sytuację zmienić, ale obiektywne przeszkody... jej na to nie pozwalają.

Istotą funkcjonowania szkoły jest działanie poprzez legitymizację, pozorowanie, fragmentaryzację oraz reifikację. Na straży dominującej ideologii szkoły stają m.in. nauczyciele, nauczający uczniów i przekształcający ich w przedmioty. Ukryty program szkoły (niezamierzone konsekwencje procesu nauczania) wypiera oficjalne cele edukacyjne; umacnia zło, podziały, konflikty, kulturę, obyczaje, ideologie, technokratyzm i racjonalność instrumentalną, deprecjonując demokratyczne ideały itd.³

Szaną na zmianę działalności szkoły jest aktywny opór jej podmiotów. Jednak opór źle zorganizowany staje się źródłem umacniania realizacji „biernej” funkcji szkoły umacniającej jej dominację, której oporni uczniowie stają się ofiarami. Szkoła wypracowała w tym zakresie pojęcie „złego ucznia”, którą to etykietkę otrzymuje każdy, kto odbiega od standardów zachowań narzuconych przez szkolną administrację. Niestety, najczęściej źli uczniowie pochodzą ze środowisk defaworyzowanych, zaś dyplomy są prostym odzwierciedleniem niesprawiedliwego systemu wymiany kapitału kulturowego. I nie ma tutaj co liczyć, że dzięki szkole uda się wyrwać uczniom z defaworyzowanych środowisk oraz ich ubóstwa. Po prostu w każdym kraju system edukacyjny zawsze podporządkowany jest systemowi gospodarczemu. Ale przecież — a może przede wszystkim — nawet tzw. porządny uczeń staje się dzięki szkole zdecydowanie bardziej konformistyczny, adaptacyjny oraz bierny. Ale szkoła na ogół również umacnia kulturę seksizmu, a głównie relacje patriarchalne (podział na role wg płci). A szeroko rozumiana przemoc wobec uczennic to akceptowana norma. Na temat teorii oporu wobec edukacji istnieje w tym zakresie bogata literatura, także w języku polskim (w tym prace tłumaczone) (zob. np.: Bilińska-Suchanek, 2013; Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013; Giroux, 1991; Kwieciński, 2002; Szkudlarek, Śliwowski, 1991; Śliwowski, 1993; Witkowski, 1998).

³ Powszechne stosowanie testowania i karania; poniżanie uczniów poprzez wykazywanie im winy oraz ich zawstydzanie; umacnianie nierówności, ukryte cele polityczne oraz interesy komercyjne. Zamiast rodziców i nauczycieli mamy konsultantów i przedstawicieli korporacji. Druk testów to olbrzymie kwoty dla ich twórców.

W sumie, aby szkoła mogła przygotowywać do życia uczniów podmiotowo aktywnych, z jednej strony musi radykalnie zmienić się jej status oraz pozycja w szeroko rozumianym systemie społeczno-ekonomicznym (w kierunku np. jej zdecydowanie większej autonomii), a z drugiej konieczna wydaje się swoście pojęta rewolucja w zakresie opracowania nowej strategii (celów, funkcji, zadań, programu, metodyki), jej działalności opartej na założeniach edukacji humanistyczno-emancypacyjnej oraz krytycznej. W myśl tych założeń nową szkołę trzeba uczynić demokratyczną przestrzenią krytyczną, obszarem upelnomocnienia uczniów, a nauczycieli grupą transformacyjnych intelektualistów. Zadaniem nauczycieli byłoby przekształcić klasę szkolną w przestrzeń krytyki rzekomo wiecznych prawd; działać na rzecz zmiany społecznej przemawiającej językiem publicznego aktywizmu. I chociaż w obliczu dokonujących się obecnie zmian trudno uwierzyć, by demokracja mogła współistnieć z neoliberalnym systemem wartości, to mimo to tego typu próbę trzeba podjąć. To bowiem ostatecznie obecne systemy społeczno-polityczne są odpowiedzialne za biedę, bezrobocie, bezdomność, bierność i brak nadziei na aktywne i sensowne życie. Wbrew oczekiwaniom twórczej aktywności oraz swobód demokratycznych nie wyzwolił wolny rynek. Jak bowiem stwierdził P. Freire, szczęściu człowieka nie sprzyja wolny rynek, a raczej wolność od rynku. Ponadto Jego zdaniem należy odróżnić demokratyczną retorykę od demokratycznej praktyki, która *de facto* jest zaprzeczeniem demokracji. To właśnie ludzie biedni oraz ubezwłasnowolnieni, których jest większość, którzy są obwiniani za swoje cierpienia oraz wobec których stosuje się restrykcyjną politykę kryminalizacji – tworzą największy potencjał społeczno-ekonomiczny, pod warunkiem wszak, że uruchomi się w nich siły oraz twórczą aktywność. Szansą jest stworzenie pedagogiki transformacyjnej, jako teorii oraz praktyki ulepszania ludzkiego życia; jako ideologii mobilizującej do czynnego występowania przeciwko bezczynności; do stawiania oporu czy buntu wobec społecznej edukacji adaptacyjno-konformistycznej (zob. Freire, 2007; Giroux, 1983; Hessel, 2011; Kwieciński, 2002; Szahaj, 2008; Witkowski, 1989).

Zamiast zakończenia

Czy zatem obecnie funkcjonujące systemy społeczno-edukacyjne, w tym również społeczeństwo „pozornej demokracji” (w istocie zaś demokracji sterowanej czy manipulatorskiej), są w stanie wyzwolić prawdziwie ludzką aktywność wśród uczniów oraz obywateli? Cytowani powyżej: E. Fromm, P. Freire czy H.A. Giroux wyrażają w tym zakresie wiele wątpliwości. Ich wypowiedzi są na ogół bardzo krytyczne, sceptyczne lub nawet pesymistyczne. Ów pesymizm co do możliwości zbudowania społecznego systemu edukacji wyzwalającej prawdziwie ludzką aktywność wynika zarówno z faktu istniejącej dominacji adaptacyjnego charakteru edukacji do istniejącego społeczeństwa, warunków życia, tradycji, kultury, obowiązujących norm i obyczajów; jak i panujących w szkole stosunków autorytarnych (w formie negatywnej oraz pozornie pozytywnej), jako swoistej formie ucieczki od wolności i znikomości istnienia. Efektem tego jest wysoki stopień zależności od formalnych autorytetów (np. nauczycieli czy władz oświatowych), który zawsze jest odwrotnie proporcjonalny do zdolności wyrażania własnych intelektualnych, emocjonalnych oraz zmysłowych predyspozycji uczniów, będących wskaźnikiem podmiotowej aktywności (tego rodzaju zachowania są uczniom na ogół obce). Ponadto musimy mieć tutaj na uwadze fakt, iż szkoła jako instytucja zawłaszczona przez bieżące interesy polityczne, jak gdyby

z definicji eliminuje spontaniczność, krytycyzm czy autonomię, zastępując oryginalne oraz indywidualne akty psychiczne uczniów myślami, pragnieniami, uczuciami czy wolą cudzą, narzuconą („lepszą”). Tak zatem niemal od samego początku dziecko (w rodzinie) oraz uczeń (w szkole) uczy się jakichś uczuć niebędących bynajmniej jego uczuciami. Te spontaniczne są w szerokim zakresie tłumione w procesie „wychowania” i zastępowane pseudouczuciami, pseudomyślami, pseudowiedzą, pseudozachowaniami czy zwłaszcza pseudoaktywnością (tj. pozorną, reaktywną oraz przedmiotową).

Bibliografia

- Aldrige A. (2006). *Konsumpcja*. Warszawa: Sic!
- Arendt H. (1998). *Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bakan J. (2006). *Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*. Warszawa: Lepsi Świat.
- Barber B.R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Muza.
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: PIW.
- Bauman Z. (2004). *Życie na przemił*. Kraków: WL.
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: WUJ.
- Bilińska-Suchanek E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Brzezińska A. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Chomsky N. (2000). *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*. Wrocław: Wyd. Dolnośląskie.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Freire P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fromm E. (1978). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: PWN.
- Fromm E. (1983). *Mieć czy być? Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*. Warszawa: Rebis.
- Giroux H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin and Harvey.
- Giroux H.A. (1991). Reprodukacja. Opór i akomodacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobce dyskursy*, cz. I. Toruń: Wyd. UMK.
- Giroux H.A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.
- Giroux H.A. (1999). Border Youth, Difference and Postmodern Education. W: M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H.A. Giroux, D. Macedo, P. Willis, *Critical Education in the New Information Age*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Harvey D. (2008). *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Warszawa: KiP.
- Hessel S. (2011). *Czas oburzenia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klein N. (2008). *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*. Warszawa: Muza.
- Kołakowski L. (2014). *Niepewność epoki demokracji*. Kraków: Znak.
- Kosiorek M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Impuls.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczenie*. Toruń: Wyd. UMK.

- Legutko R. (1994). *Spółczesność jako dom towarowy*. W: R. Legutko, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*. Kraków: Avcana.
- McLaren P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Olubiński A. (2004). *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*. Toruń: UMK.
- Olubiński A. (2010). Edukacja jako sprawowanie władzy. *Wychowanie na co dzień*, 3, 3-6.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Ritzer G. (2001). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Muza.
- Rutkowiak J. (2012). Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sandel M.J. (2009). *Liberalizm a granice sprawiedliwości*. Warszawa: WAiP.
- Sobańska J. (1993). Aktywność psychomotoryczna dzieci i młodzieży. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja INNOWACJA.
- Szohaj A. (2008). *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*. Warszawa: WAiP.
- Szczepański J. (1981). *Konsumpcja a rozwój człowieka*. Warszawa: PWE.
- Szkudlarek T., Śliwowski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Śliwowski B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwowski B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Witkowski L. (red.) (1989). *Edukacja i opór. W kręgu radykalnej teorii edukacji*. Toruń: Wyd. UMK.

Summary

Subjective activity as a chance for self-realization and development (in the light of the assumptions of humanistic and critical education)

The subject of consideration undertaken in the paper is the issue of social and educational implications of human activity. The article focuses on that kind of behavior which lead to optimal development of personality traits. Activity is therefore understood both as an individual developmental need and a natural kind of relations between a human being and the world. A humanistic version of human activity, expression of which can be easily found in the writings of E. Fromm seems to be particularly interesting. In the light of this idea, a multidimensional, authentic and optimizing human development activity can be considered as an indicator of psychophysical health, 'healthy activity', and a sign of a creative self-realization. In his concluding remarks, the author claims that in today's world, the world dominated by a neoliberal market system and a superficial democracy, both of which play a fundamental role in the process of socialization, man is becoming a being unable to perform self-motivated actions, a being prepared mainly to a passive consumption, 'conveyor-belt' production and responding to external stimuli. Such an 'inhuman' lifestyle dominated by an overarching corporate social-economical system seems to shape not only the passive and non-creative authoritarian personalities but also, taking into account an idea of 'healthy activity', non-healthy personalities resulting from people's lack of chances for self-realization and self-actualization.

Keywords: aims of humanistic education, subjective activity, the essence of critical pedagogy, oppressive pedagogy, assumptions and effects of neoliberal education

Kazimierz Czerwiński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Aksjologiczne konteksty słabości sfery publicznej

W artykule postawiono tezę, że wielu uwarunkowań słabości sfery publicznej należy poszukiwać w obszarze aksjologii. Słabość sfery publicznej przejawia się m.in. obecnością populizmu, manipulacji i indoktrynacji. Negatywne efekty tych zjawisk to różne stereotypy społeczne oraz tak zwane społeczeństwo zakłamanie (Wojciech Chudy) czy społeczeństwo dezinformacyjne (Marian Galka). To zaś świadczy o niskim poziomie kultury politycznej wielu obywateli (Edmund Wnuk-Lipiński), co jest warunkowane przede wszystkim niedostatkiem kompetencji obywatelskich. Te negatywne dla demokracji zjawiska są analizowane w kontekście aksjologicznym; za podstawę analiz zostało przyjęte zestawienie wartości dokonane przez Leona Dyczewskiego.

Słowa kluczowe: aksjologia pedagogiczna, demokracja, kompetencje obywatelskie, obywatelskość, populizm, sfera publiczna, stereotyp społeczny

Uwagi wstępne

Demokracja jest takim sposobem organizacji życia zbiorowego, który posiada niezaprzeczalne zalety, przede wszystkim spośród wszystkich znanych ustrojów w najwyższym stopniu „umożliwia minimalizację dominacji” (Shapiro, 2006, s. 4), czy też „najlepiej potrafi harmonizować interesy jednostki i społeczeństwa” (Koczanowicz, 2011, s. 102). Ma jednak również wady; dotyczą one głównie tego, że demokracja jest ustrojem niesłychanie „delikatnym”, podatnym na różne zaburzenia, czy wręcz zniszczenie. Demokracja jest „bytem niedokończonym” (Mény, Surel, 2007, s. 49), „demokracją, która nadejdzie” (Koczanowicz, 2011, s. 104), wymaga więc nieustannego podtrzymywania, swoistego „pielęgnowania”, by móc funkcjonować prawidłowo i umożliwić ujawnianie się jej zalet.

Demokracja nie może należycie funkcjonować bez „zdrowej” sfery publicznej, rozumianej jako „przestrzeń wzajemnej dyskursywno-komunikacyjnej interakcji i kooperacji” (Nowak, Cern, 2008, s. 67). Tymczasem coraz bardziej komplikująca się złożoność procesów społecznych niesie zarówno dla sfery publicznej, jak i dla samej demokracji liczne zagrożenia. Leszek Koczanowicz (2011, s. 101-102) wskazuje na dwa ich główne rodzaje, które są dla demokracji „wręcz endemiczne”: zagrożenie legitymizacji wszelkiej władzy oraz pokusa totalitaryzmu. Pierwsze wynika z tego, że „to, kto ma prawo wypowiadać się w imieniu ludu, jest zawsze

kwestią negocjacji, kwestią zdolności pewnej grupy do zajęcia określonego stanowiska”. Totalitaryzm natomiast daje proste odpowiedzi na pojawiające się problemy społeczne i oferuje utrudę ustanowienia społeczeństwa bez konfliktów. Te niejako definicyjne dla demokracji słabości implikują pojawianie się w sferze publicznej wielu nowych zagrożeń, wśród których można wymienić przede wszystkim populizm, ale także malejące zainteresowanie ogółu obywateli sprawami publicznymi i związany z tym niski poziom uczestnictwa, niezbyt wysoki poziom wiedzy o złożoności mechanizmów funkcjonowania współczesnych społeczeństw, wreszcie brak potrzeby i umiejętności prowadzenia debat. Zaś niski poziom debat otwiera drzwi do manipulacji i indoktrynacji, których efekty to przede wszystkim uleganie uprzedzeniom i stereotypom, a także brak krytycyzmu i podatność na dalszą manipulację, zwłaszcza ze strony mediów. Naturalnie, owe zagrożenia demokratycznej sfery publicznej są ze sobą zazwyczaj w różnorodny sposób powiązane. Konsekwencją tych zagrożeń, niejako w skali masowej, są zjawiska określane jako „społeczeństwo zakłamane” lub „społeczeństwo dezinformacyjne”. Spośród licznych przyczyn i uwarunkowań wymienionych zagrożeń i słabości należy wskazać przede wszystkim na niskie kompetencje obywatelskie (czy cnoty obywatelskie), co przekłada się na niski poziom tak zwanej kultury politycznej.

Zamiarem tego tekstu jest wykazanie, że uwarunkowań wielu omawianych negatywnych zjawisk można poszukiwać w sferze aksjologicznej.

Populizm

Populizm nie jest łatwy do zdefiniowania ani scharakteryzowania. Jerzy Szacki w znakomitym wstępie do książki poświęconej zagrożeniom demokracji ze strony populizmu pisze:

Pierwszą (...) cechą populizmu jest przekonanie, że „lud” jest ostoją wszelkich cnót, posiadaczem zbiorowej mądrości, która pozwala niezawodnie odróżniać dobro od zła i sprawiedliwość od niesprawiedliwości. *Vox populi – vox Dei*, jak głosi stare porzekadło. Bez tego przekonania nie ma populizmu (Szacki, 2007, s. 24).

Jeśli prosty lud jest „zdrowym ciałem” narodu, to wszyscy, którzy do niego nie przynależą, muszą siłą rzeczy znajdować się po „ciemnej stronie mocy”. Tym samym rodzi się wyrazista dychoetomia: „my – oni”, która daje niewielkie szanse na pokojową koegzystencję z tak wykreowanym wrogiem.

Populistyczne widzenie świata jest manichejskie: społeczeństwo zostaje podzielone na nieskalany „lud” i skorpumpowane „elity” (...). Totalną wrogość do elit wzmacnia przekonanie, że bardziej lub mniej świadomie działają one na szkodę zwykłych ludzi. W grę wchodzi z reguły nie tylko usprawiedliwione w jakimś stopniu poczucie sprzeczności interesów, lecz również głęboka wiara w istnienie *spisku* skierowanego przeciwko „ludowi”. Skoro doświadczą on głębokich depriwacji, ktoś musi być temu winien i ktoś musi na tym korzystać – tym bardziej, że gołym okiem widać, że w najbiedniejszym nawet kraju nie brak takich, którym niczego nie brakuje (Szacki, 2007, s. 24-25).

Swoista „spiskowa teoria dziejów”, rodząca się zazwyczaj na bazie niezbyt wysokiego poziomu wiedzy o mechanizmach społecznych i politycznych, staje się więc – zdaniem Szackiego – istotną składową poglądów populistycznych. To jednak nie cała istota populizmu.

Paul Taggart (2007, s. 111-117) dokonuje ściśle teoretycznej charakterystyki populizmu jako swoistego „typu idealnego”. Składa się nań sześć elementów: 1) wrogie nastawienie do polityki przedstawicielskiej, 2) skłonność do utożsamiania się z „młoteczkiem” – wyobrażeniem idealnego świata, konstruowanego retrospektywnie – i na tej podstawie definiowania pojęcia „lud-naród”, 3) brak rdzennych wartości (*core values*) – populizm może występować zarówno na prawicy, jak i lewicy, 4) reakcja na poczucie ostrego kryzysu – populizm najczęściej pojawia się w sytuacji zmiany, kryzysu i wyzwań, 5) niechętnie nastawienie do „mainstreamowej” polityki, częste funkcjonowanie poza oficjalnym nurtem polityki partyjnej, 6) kameleonowa natura – populizm jest formowany dopiero przez kontekst, sam z siebie w zasadzie nie posiada istoty.

Wskazywane przez Taggarta w punkcie piątym niechętnie nastawienie populizmu do realnie uprawianej polityki silnie koreluje z powszechnie dostrzeganymi procesami „odwracania się” ludzi od polityki, zwłaszcza w wydaniu partyjnym. We wszystkich demokracjach problemem staje się obniżająca się frekwencja wyborcza, brak identyfikacji obywateli ze sprawami publicznymi, topniejące szeregi nie tylko formalnych członków partii politycznych, ale i w ogóle obywateli zaangażowanych w jakiekolwiek działania wspólnotowe (zob. Mair, 2007, s. 130-131). Te zjawiska oczywiście ułatwiają populizmowi jego karierę, ponieważ mogą stanowić przesłankę impulsu do „przebudzenia” społecznego, oferowanego przez populizm.

Yves Mény i Yves Surel (2007, s. 29-31) wskazują na ogromnie ważną dla populizmu rolę charyzmatycznego przywódcy, który zamiast „wychowywać” lud – raczej go „uwodzi”. Podobnie Margaret Canovan (2007, s. 60) silnie podkreśla znaczenie manipulacji, za pomocą której populistyczni przywódcy przyciągają jednostki w różny sposób wyalienowane ze społeczeństwa czy pokrzywdzone, najczęściej wskutek jakichś zmian gospodarczych i społecznych. Owa manipulacja przyjmuje między innymi postać używania przez populistycznych przywódców zwulgaryzowanej ideologii. Autorka podkreśla znaczenie ideologii jako ważnego „pomostu” między polityką a ludem. Polityka we współczesnych społeczeństwach jest ogromnie skomplikowana, zaś ideologie temu właśnie służą, by jej niuanse przekształcać w obrazy zrozumiałe dla przeciętnego obywatela. Tym samym ideologie są zespołami struktur pojęciowych, które – z natury rzeczy – są źródłem uproszczonego obrazu świata (Canovan, 2007, s. 62-65). Ta tendencja do uproszczeń staje się oczywiście znakomitą pożywką dla populizmu. Podstawowe tematy, wokół których współcześnie koncentrują się ideologie populistyczne, a tym samym działania ruchów populistycznych, to imigracja, przestępczość i polityka zatrudnienia (Canovan, 2007, s. 60).

Szacki wskazuje na poważne zagrożenia, jakie dla demokracji płyną ze strony populizmu. Populizm zwraca się przeciwko samej istocie porządku demokratycznego, jeśli rozumieć go jako system prawno-polityczny, w którym władza pochodząca z woli większości jest jednocześnie w wieloraki sposób ograniczana (czy nawet samoograniczana) – dla zapewnienia politycznej stabilizacji, ale też w celu przestrzegania pewnych elementarnych zasad, jak prawa człowieka czy poszanowanie mniejszości. W demokracji działanie władzy jest regu-

lowane rozlicznymi regułami i powinno dążyć do urzeczywistnienia, tak czy inaczej pojmowanego, dobra wspólnego, jednocześnie respektując i równoważąc najrozmaitsze sprzeczne interesy oraz uwzględniając istnienie mniejszości wszelkiego rodzaju, a nie tylko rzekomo monolitycznego „ludu” czy „narodu” (Szacki, 2007, s. 21). Autor następująco charakteryzuje owe zagrożenia:

Dla demokracji liberalnej populizm stanowi wyzwanie, po pierwsze dlatego, że obnaża tę jej rzeczywistość i widoczną od niepamiętnych czasów słabość, która polega na tym, że nie jest demokracją *uczestniczącą*, tj. tzw. zwykły człowiek ma na ogół niewiele powodów, aby uważać, że ma rzeczywisty wpływ na bieg wydarzeń politycznych, wiele natomiast, aby postrzegać własną sytuację jako sytuację deprywacji i faktycznej ekskluzji. (...) Po drugie, populizm jest dla liberalnej demokracji wyzwaniem, ponieważ notorycznie wykazuje brak zrozumienia dla takich jej imponderabilii, jak, dajmy na to, rządy prawa czy możliwie nieskrępowany rozwój pluralistycznego społeczeństwa obywatelskiego (Szacki, 2007, s. 22-23).

Populizm nie znajduje zrozumienia i cierpliwości dla niezbędnych – wynikających z obowiązującego porządku prawnego – procedur; przeciwnie: ma tendencję do postrzegania prawa jako jeszcze jednego narzędzia zniewolenia „prostego człowieka” za pomocą licznych zawiłości i kruczków prawnych. Nie znajduje też zrozumienia dla pluralizmu i wszelkiej różnorodności.

Populistyczne rozumienia pojęć „lud” i „narod” bywają wywiedzione z jakichś na wpół mitycznych konstrukcji wspólnoty etnicznej, a tym samym stają się w wysokim stopniu wykluczające „innych” (zob. np. Mény, Surel, 2007, s. 34-35). Populizm może skutecznie stanąć na drodze bezkonfliktowemu przebiegowi procesów – nieuchronnych, jak się wydaje, we współczesnej Europie – narastającej wielokulturowości, ponieważ „imigracja stała się głównym przedmiotem populistycznego dyskursu. Obcokrajowców postrzega się jako zagrożenie nie tylko dla państwa dobrobytu czy krajowego rynku pracy, lecz także dla konstytucyjnej zasady narodu, jego homogeniczności i tożsamości” (Mény, Surel, 2007, s. 36). Owe tęsknoty do homogeniczności narodu, marzenia, by sfragmentaryzowane i nieprzewidywalne społeczeństwo ponownie uczynić jednym „ludem”, stają się zazwyczaj źródłem wszelkiego rodzaju totalitaryzmów (Canovan, 2007, s. 78-81).

Paul Taggart twierdzi, że populizm skutecznie (negatywnie) ingeruje w przebieg debaty publicznej. Czyni to na trzy sposoby. Po pierwsze, promuje „politykę prostoty” – przekonanie, że polityka powinna być zrozumiała dla zwykłych ludzi, co deprecjonuje skomplikowane rodzaje argumentacji. Po drugie, podkreśla suwerenność mas jako podstawową wartość, co sprawia, że w debatach odwoływanie się do „dobra ludu” bywa „argumentem” nie do zbicia. Po trzecie, populizm narzuca dychotomiczną formę debaty – ujmowanie kwestii problematycznych wyłącznie w kategoriach „za” bądź „przeciw”, co znacząco utrudnia dochodzenie do jakiegokolwiek kompromisu (Taggart, 2007, s. 124-127).

W naszym kraju, jak resztą w większości krajów demokratycznych, co pewien czas odżywają ruchy populistyczne, również działania wielu partii można zaklasyfikować – przynajmniej w niektórych okresach – jako wyraźnie populistyczne. Świadczy o tym powszechne odwoływanie się polityków do owej „woli ludu” czy „mądrości ludu”, granie na nastrojach lęku przed przyszłością u ludzi niebędących beneficjentami przemian

walnorynkowych, używanie retoryki nacjonalistycznej, a bywa, że szowinistycznej, a także unikanie poważnych debat; jeśli już zaś dochodzi do jakiejś wymiany zdań w programie telewizyjnym czy audycji radiowej, to najczęściej ma miejsce wyraźna niechęć większości rozmówców do zawiłych argumentacji. To ostatnie jest po części winą „formatu” owych medialnych spektakli – prowadzący dziennikarze dbają, by każda wypowiedź była krótka i efektowna, co nie sprzyja pogłębionej refleksji; przez wielu teoretyków określane to bywa jako tabloidyzacja polityki. Większe szanse na uargumentowaną wymianę poglądów i stanowisk stwarzają łamy czasopism, do tego jednak niewielu polityków się garnie, są bowiem świadomi faktu, że im wyższy poziom takiej debaty, tym mniej chętnie owo czasopismo jest czytane. Powstaje więc swoiste błędne koło: politycy nie dyskutują i nie formułują przekazów na wysokim poziomie, ponieważ wiedzą, że nie znajdą masowego odbiorcy, zaś „masy” nie są gotowe (ani chętne) do percepcji poważnych treści, ponieważ politycy ich nie „wychowują”, zamiast tego wolą je „uwodzić”.

Większość autorów prowadzących studia nad populizmem wskazuje – co oczywiste – jego groźne dla demokratycznego porządku oblicze. Jednakże sprawa nie jest taka jednoznacznie negatywna: „populizm można interpretować jako rodzaj ‘gorączki’, która sygnalizuje, że pewne problemy nie są skutecznie rozwiązywane, lub wskazuje, że związki między obywatelami a elitami rządzącymi są słabe” (Mény, Surel, 2007, s. 45). Podobne stanowisko na temat „diagnostycznego” znaczenia populizmu prezentuje Szacki, który wskazuje, że samo jego istnienie zmusza do podjęcia zasadniczej dyskusji o podstawach demokracji (2007, s. 22). Populizm „żywi się” bowiem niedomaganiem, a zwłaszcza niedotrzymanymi obietnicami demokracji, głównie tym, że utrzymują się układy oligarchiczne i iluzją staje się zasada „jeden człowiek, jeden głos”, ale również brakiem przejrzystości w sferze procesów decyzyjnych, ograniczaniem demokracji do wąsko pojmowanej sfery politycznej, przy jej braku na przykład w gospodarce, jak również nikłymi osiągnięciami w zakresie wychowania obywatelskiego (Papadopoulos, 2007, s. 86-87). Takie podejście wskazuje, że populizm może pełnić wobec demokracji pozytywną funkcję – jego pojawienie się jest bowiem wyraźnym sygnałem ostrzegawczym, że coś funkcjonuje nie tak, jak powinno.

Manipulacja i indoktrynacja

Powyższa analiza istoty populizmu wskazała na znaczenie pewnych mechanizmów i zabiegów, dzięki którym może on w ogóle istnieć, a także odnosić sukcesy, w swoisty sposób „uwodzić” potencjalnych zwolenników. Zaczęć warto od manipulacji.

Manipulacja bywa najczęściej pojmowana jako takie działanie na inne osoby, które sprawia, że osoby poddane temu działaniu mylnie sądzą, że to one są sprawcami, nie zdają zaś sobie sprawy, że są tylko środkami w rękach sprawcy manipulacji (Kosyrz, 2004, s. 47). W innych ujęciach manipulacja „to przekształcanie bądź formowanie poglądów, postaw osób, a także środowisk poza ich świadomością w celu osiągnięcia zamierzonych celów” (Popowicz, 2009, s. 174), albo „jest oddziaływaniem na świadomość ludzką za pomocą ukrytych sposobów, których bezpośrednim celem jest ukierunkowanie sądów poznawczych, a przez to skłanianie do określonych decyzji lub wykonywania określonych czynów” (Chudy, 2007, s. 9).

Manipulacja bywa „płytką”, mającą na celu krótkotrwały wpływ na inną osobę, zazwyczaj w celu wywołania jakiegoś jednorazowego działania, na przykład kupienia określonego produktu, albo też „głęboka”, mającą na celu zmianę postaw; w ten sposób osoba manipulowana nie tylko zmieni swoje zachowania, ale też „przyswoi sobie różne przekonania uzasadniające podjęcie takich zachowań” (Łukaszewski i inni, 2009, s. 26). Pierwszy rodzaj manipulacji to głównie domena reklamy i marketingu, zaś drugi – polityki.

Tym, co może chronić przed manipulacją, jest przede wszystkim refleksyjność ofiary, ale także współzależność sprawcy z ofiarą i empatia (niedosłęgo) sprawcy (Łukaszewski i inni, 2009, s. 96). Manipulacja jest jedną z odmian szerszego mechanizmu, jakim jest wpływ społeczny – nie zawsze przecież jednoznacznie szkodliwy, ponieważ należą doń również takie zjawiska, jak perswazja czy kierowanie wrażeniem (Łukaszewski i inni, 2009, s. 13). Strategia przeciwstawiania się negatywnym skutkom wszelkich wpływów sprowadza się do prób uświadomienia sobie, na ile różnych sposobów można rozumieć to, czego się doświadcza, w konsekwencji bowiem – po przepracowaniu różnych perspektyw – łatwiej uniknąć pochopnej zgody na wywierany nacisk (za: Łukaszewski i inni, 2009, s. 76). Tym samym jako szczególnie sprzyjający byciu manipulowanym jawi się brak refleksji.

Maria Lewicka refleksyjność uznaje za warunek konieczny dla bardziej zasadniczej zdolności, jaką jest racjonalność. „Racjonalną decyzję jesteśmy zatem w stanie podjąć tylko wówczas, gdy dopuścimy do świadomości, że istnieją jeszcze inne, być może bardziej obiecujące możliwości aniżeli ta, która chwilowo przyciągnęła naszą uwagę” (Lewicka, 2009, s. 40). Racjonalność polegać więc ma na umiejętności rezygnacji z oczywistości, ze zdroworozsądkowych założeń, z ciśnienia wiedzy potocznej, a przede wszystkim – przeciwstawiania się manipulacji. Warunkiem racjonalności jest możliwość dokonywania wyboru (Lewicka, 2009, s. 41), zaś manipulacja zmierza do jego ograniczenia.

Pokrewnym do manipulacji pojęciem jest indoktrynacja. Wojciech Chudy określa indoktrynację następująco:

(...) proces i technika systematycznego, zorganizowanego i celowego wpływania na jednostkę lub grupę (...) przez jednostronną i często powtarzaną informację o charakterze celowo zdeformowanym (manipulację) oraz przy daleko idącej presji nastawionej na wyłączenie wolnej inicjatywy tworzenia przekonań bądź opinii w celu wytworzenia pożądanego zachowania i gotowości do działania (dotyczy to szczególnie ideologicznej lub politycznej postawy); w aspekcie społecznym to proces wpajania członkom społeczeństwa określonej ideologii leżącej w interesie państwa lub innej struktury władzy, realizowany za pomocą technik szczególnie zmasowanej i nieustępliwej propagandy, stosowanej przez środki masowego przekazu, system oświaty szkolnej i pozaszkolnej, często przy użyciu skrytych metod (Chudy, 2003, s. 295).

Indoktrynacja jest zazwyczaj powiązana z werbowaniem zwolenników określonej doktryny politycznej. Chudy wymienia pięć etapów tego procesu: 1) werbunek, 2) wprowadzenie w obręb doktryny, 3) związanie z grupą, 4) wyobcowanie z otoczenia i izolacja, 5) umocnienie systemu (2003, s. 297). Wymienione etapy, zwłaszcza czwarty, w pełni odpowiadają jednak również procesowi werbowania do toksycznych grup religijnych.

Efekty manipulacji w sferze publicznej

Według Charlesa Taylora: „(s)fera publiczna to wspólna przestrzeń, w której członkowie społeczeństwa spotykają się za pośrednictwem różnego rodzaju mediów drukowanych i elektronicznych, a także bezpośrednio, dzięki czemu mogą dyskutować o problemach dotyczących ich wspólnego interesu i formułować wspólny pogląd” (Taylor, 2010, s. 117). Jeśli w tym tekście są rozważane słabości sfery publicznej, to przede wszystkim należy zwrócić uwagę na pojęcie stereotypu społecznego. Ewa Wysocka określa go następująco:

(...) stanowi on skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych lub instytucji, funkcjonujący w świadomości społecznej, oparty najczęściej na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie, który zostaje jednak utrwalony przez tradycję, stąd nie podlega lub trudno poddaje się zmianom (Wysocka, 2006, s. 999).

Autorka — za Zdzisławem Chlewińskim — wymienia charakterystyczne właściwości stereotypów:

- a) poznawczy komponent stereotypu nie jest oparty na rzetelnej wiedzy; poglądy, przekonania, sądy, wyobrażenia są uproszczone i często nieweryfikowalne;
- b) treści stereotypu — mimo zasadniczo poznawczego charakteru — są silnie skojarzone z emocjami oraz wartościowane, zazwyczaj negatywnie;
- c) charakterystyczna jest nieuprawniona generalizacja: przypisywanie (najczęściej negatywnych) cech wszystkim członkom danej grupy, przy minimalizowaniu różnic między nimi;
- d) trwałość, mała podatność na zmianę, wynikająca m.in. z tego, że stereotypy są kształtowane głównie w procesie wczesnej socjalizacji;
- e) spójność: stereotypy łączą się w swoiste systemy, a nawet ideologie; spójność nie ma charakteru logicznego, lecz powstaje „na wspólnej podstawie oceniająco-emocjonalnej”;
- f) charakteryzują się wysokim stopniem subiektywnej pewności, z tendencją do używania ich w sposób bezwyjątkowy (Wysocka, 2006, s. 1000-1001).

Stereotypy są dla większości ludzi i w większości przypadków wysoce funkcjonalne, ponieważ ułatwiają zwyczajne, codzienne poruszanie się w zawiłościach życia społecznego, minimalizując koszty psychiczne i potrzebę przetwarzania informacji. Inaczej: „umożliwiają one osiąganie subiektywnego przekonania o wzroście poznawczej kontroli nad otoczeniem, w sytuacji swoistej niepewności wynikającej ze złożoności świata społecznego, który zwykle nie jest bezpośrednio dostępny w doświadczeniach jednostki” (Wysocka, 2006, s. 1003). Ponieważ jednak ich podstawą jest niepełna lub fałszywa wiedza, stają się one w istocie dysfunkcjami, dostarczając fałszywej orientacji w świecie; owa funkcjonalność jest tylko subiektywna.

Ważnym zagadnieniem jest geneza stereotypów, bowiem jej poznanie mogłoby umożliwić przeciwdziałanie na przykład postawom dyskryminacyjnym. Wśród różnych koncepcji genezy najważniejsze są cztery:

- a) stereotyp jako wynik społecznego uczenia się — głównie poprzez przebywanie w środowisku osób, które dzielą dany stereotyp;

- b) stereotyp jako efekt konfliktów społecznych — zazwyczaj przez osobiste uczestnictwo w takim konflikcie i bycie jego stroną;
- c) osobowość jako (korelat) źródło stereotypów — osobowość autorytarna, dogmatyczna łatwo przyswaja stereotypy innych grup jako wrogich;
- d) sposób funkcjonowania poznawczego jako źródło stereotypów — ograniczone możliwości przetwarzania informacji skłaniają jednostkę do radykalnej selekcji informacji i wytwarzania skrajnie uproszczonego obrazu danego fragmentu rzeczywistości społecznej (Wysocka, 2006, s. 1005-1007).

Co do drugiego z wymienionych wyżej uwarunkowań, czyli zetknięcia się z konfliktem, warto zauważyć, że same sytuacje konfliktowe mogą mieć najrozmaitsze przyczyny. Janusz Reykowski twierdzi, że najważniejsze są trzy:

- a) powody epistemiczne: różnice wiedzy, kompetencji umysłowych, doświadczenia i położenia w strukturze społecznej, sprawiające, że tę samą rzeczywistość obserwujemy z odmiennych perspektyw;
- b) powody aksjologiczne: różnice wyznawanych systemów wartości;
- c) antagonistyczny układ interesów: zwłaszcza sytuacje „gier o sumie zerowej”, czyli takie, w których korzyść jednego wiąże się ze stratą drugiego (Reykowski, 2007, s. 36-37).

Chantal Mouffe (2005) sięga do istoty natury ludzkiej i koncepcji ludzkiego społeczeństwa, wskazując, że antagonizm, współzawodnictwo i przemoc są bardziej „pierwotne” i silniej w człowieku usytuowane niż empatia i skłonność do współpracy czy konsensusu. Wyprowadza z tego m.in. daleko idące wnioski co do istoty demokracji, twierdząc, że niemożliwe jest ustanowienie konsensusu bez wykluczenia, a wobec tego w sytuacji stale grożącego różnorodnego konfliktu potrzebny jest model tak zwanej demokracji agonicznej, która stwarza przestrzeń do bezpiecznego ujawniania się stron konfliktu i jego rozwiązywania. Można domniemywać, że brak owej przestrzeni (dobrze funkcjonującej sfery publicznej), a także częsta w naszym kraju postawa, nakazująca widzieć wroga w każdym, kto ma odmienne zdanie — znacząco sprzyjają stereotypowemu postrzeganiu wszelkiego typu adwersarzy.

Powyższe zestawienie genezy stereotypów koncentruje się na źródłach niejako „wewnętrznych”, zależnych od jednostki i jej bezpośrednich interakcji. Dla prowadzonego tu rozumowania warto wszakże zauważyć, że znaczącym powodem, dla którego ludzie w swym myśleniu o innych są pełni stereotypów, jest prowadzona wobec nich różnorodna manipulacja (bądź indoktrynacja). Manipulatorom najczęściej z jakichś powodów zależy, byśmy mieli sąd o innych uproszczony i oparty na niepełnej lub fałszywej wiedzy — czyli właśnie stereotypowy.

Wracając do charakterystyki stereotypów, warto zauważyć, że mają one daleko idące konsekwencje. Psychologowie twierdzą, że wpływają one przede wszystkim na: 1) wybór informacji, skutkujący poszukiwaniem tych, które wzmacniają stereotyp, 2) specyficzne ukierunkowanie uwagi, eliminujące informacje niezgodne ze stereotypem, 3) gotowość do zapamiętywania i przypominania określonych informacji dotyczących grupy, którą opisują, 4) kształtowanie się uprzedzeń wobec grup stanowiących obiekt stereotypu, co skutkuje postawami nietolerancyjnymi i dyskryminacyjnymi (Wysocka, 2006, s. 1008). Jak łatwo zauważyć, mamy do czynienia z sytuacją swoistego „błędneho koła”: to, co jest konsekwencją stereotypów, leży też u źródeł ich powstawania. To jest być może jedna z przyczyn tego, że stereotypy są bardzo odporne na zmiany.

Przedmiotem zainteresowania tego tekstu są manipulacja, indoktrynacja, przemoc symboliczna i stereotypy – dziejące się w przestrzeni publicznej. W tym kontekście ważnym pojęciem wydaje się opinia publiczna. Jest ona określana następująco:

Opinia publiczna to utrzymujące się w świadomości ludzi dowolnej społeczności lub nawet danego społeczeństwa pewne rozpowszechnione myśli, mocno zakorzenione przekonania i wierzenia oraz postawy odnoszące się do aktualnych spraw, np. społeczno-gospodarczych, politycznych itp., które zostały uzewnętrznione, a tym samym stały się ogólnie dostępne (Sztumski, 2004, s. 860).

Autor zwraca jednak uwagę, że funkcjonują różne znaczenia tego pojęcia. Wyróżnia cztery najważniejsze: 1) ogół poglądów, życzeń i dążeń rozpowszechnionych w danym społeczeństwie, 2) ogół poglądów upowszechnianych przez środki masowego przekazu, 3) wyniki badania „opinii publicznej” przez pracownię sondażową, 4) „werbalny przejaw postaw” danej grupy społecznej (Sztumski, 2004, s. 860). Tylko pierwsze oraz częściowo drugie i czwarte znaczenia są zgodne z przytoczoną definicją.

Efektom manipulacji czy indoktrynacji w wymiarze ponadjednostkowym bywa powszechne a bałamutne przekonanie, że „społeczeństwo myśli tak i tak”, „opinia publiczna naszego społeczeństwa popiera to czy tamto” itp. – bezwiednie i bezkrytycznie przyjmowane przez wielu za oczywistość, co rodzi konformistyczny lęk przed myśleniem inaczej: „jeśli wszyscy tak myślą i sądzą, to oczywiście nikt nie powinien myśleć i sądzić inaczej” (Sztumski, 2004, s. 861). W ten sposób rodzą się warunki do powstawania tego, co Wojciech Chudy (2007) określa jako „społeczeństwo zakłamanie”, zaś Marian Golka (2008) jako „społeczeństwo (dez)informacyjne”. Stanisław Filipowicz (2007) dokonuje druzgocącej krytyki tak rozumianej opinii publicznej, jeden z rozdziałów swej książki opatrując znamienym tytułem: „Opinia – rozum na targowisku” (s. 146-176).

Na temat społeczeństwa zakłamanego Wojciech Chudy pisze: „Szczystem kłamstwa zbiorowego jest *zakłamanie społeczne*, będące nabytą w wyniku procesu oddziaływań fałszywą postawą, błędnym przekonaniem lub ideologią o charakterze poznawczym, wyznawaną w dobrej wierze przez zbiorowość i regulującą jej *praxis*” (Chudy, 2007, s. 189). Jako podstawowe przyczyny kłamstwa społecznego autor omawia dwie ich grupy: zależne od jednostek i zależne od mechanizmów społecznych. Wśród pierwszych wymienia „zaniedbanie odpowiedzialności za prawdę, dawanie przez człowieka wiary bez włączenia krytycznego, racjonalnego namysłu” (Chudy, 2007, s. 207), ale także osobowość submisyjną czy niektóre emocje, zarówno pozytywne (radość z okłamywania), jak i negatywne (strach) (Chudy, 2007, s. 211-212). Wśród mechanizmów społecznych (czy psychospołecznych) autor akcentuje rozpowszechnienie określonego zestawu wartości sprzyjających kłamstwu, jak np. subiektywizm, indywidualizm i relatywizm (Chudy, 2007, s. 210) oraz powszechne odczuwanie przez liczne jednostki, zwłaszcza słabe, świata jako zagrożenia (Chudy, 2007, s. 212-213). Dodatkowo autor ten uważa, że zakłamaniu społecznemu sprzyjają: globalny obieg informacji, pluralizm i relatywizm kulturowy „powodujący atomizację poglądów aksjologicznych, gdzie ludzie czują się słabi informacyjnie i zależą od środków obiegu globalnego” (Chudy, 2007, s. 200).

Marian Golka, po dokonaniu konstatacji, że sformułowanie „społeczeństwo informacyjne” zawiera sugestię co do jakoby należytego doinformowania, pisze:

(...) współcześnie mamy też do czynienia z niedoinformowaniem, przeinformowaniem albo informowaniem o sprawach nieważnych i drugorzędnych czy wręcz szkodliwych, jak również ze świadomym dezinformowaniem – czyli kłamstwem lub manipulowaniem. Wszystko to – paradoksalnie – jest łatwiejsze do realizacji w społeczeństwie informacyjnym aniżeli w jakimkolwiek innym typie społeczeństwa. I nieważne w tym miejscu rozważań jest to, czy mamy do czynienia zawsze z działaniami świadomymi i zaplanowanymi, czy tylko przypadkowymi i ubocznymi. Istotne jest natomiast to, że nie są to akty incydentalne, które można by zbagatelizować. Przeciwnie – są one niepokojące, a wręcz niebezpieczne dla funkcjonowania współczesnych społeczeństw (Golka, 2008, s. 111).

Pisze dalej, że chociaż – jak wynika z wielu badań – same przekazy medialne rzadko bezpośrednio wpływają na zmianę postaw, „to jednak stwarzają one pewien styl myślenia, pewien schemat wartościowania, pewną aurę świadomościową, w której człowiek funkcjonuje” (Golka, 2008, s. 112). Oczywiście autor koncentruje się w tych rozważaniach na przekazach dokonywanych za pomocą mediów masowych.

Praktycznie rzeczywistości „niezmediatyzowanej” już nie ma – niemal wszystko, co postrzegamy i co wiemy o świecie, pochodzi z takich czy innych mediów. Manipulacji, dezinformacji, przekłamań czy choćby zniekształceń informacji w mediach nie da się zweryfikować inaczej jak tylko przez inne media – takie, którym bardziej ufamy, albo, niestety, takie, które są głośniejsze i dobitniejsze – co oczywiście jeszcze pogłębia dezinformację (Golka, 2008, s. 117).

W tym kontekście nasuwa się koncepcja „symulaków” Jeana Baudrillarda – funkcja środków przekazu sprowadza się ostatecznie do odtwarzania innych przekazów, bez koniecznego związku z rzeczywistością, zaś przekaz w końcu zastępuje rzeczywistość. W ten sposób może mieć miejsce wielopiętrowa medialna dezinformacja „przy pozorach informowania przez rzekomy dokument” (Golka, 2008, s. 117). Na dodatek wiele wskazuje na to, że ma miejsce swoisty współudział odbiorców w owej totalnej manipulacji: oprócz nikłej zdolności większości ludzi do obrony przed manipulacją ujawnia się częsta gotowość do bycia manipulowanym – wielu pragnie żyć w świecie ułudy i fikcji, po prostu chce być okłamywanym (Golka, 2008, s. 119).

Manipulacja informacjami przez media odbywa się za pomocą różnych środków. Po przeanalizowaniu zestawień dokonanych przez różnych badaczy Golka proponuje następujące zestawienie – według narastającego poziomu manipulacji: selekcja, fragmentaryzacja, uproszczenie, fałszywa interpretacja, jawne przekłamanie, czysta kreacja (2008, s. 125).

Podsumowuje te rozważania następująco:

Na podstawie dotychczasowych wywodów można więc stwierdzić, że w pewnym stopniu społeczeństwo informacyjne jest w istocie „społeczeństwem dezinformacyjnym”, a zamiast demokracji mamy coś, co bywa nazywane telekracją, mediokracją – czy szerzej – demokracją medialną. (...) Dokonywane wybory i przejawiane sympatie polityczne coraz mniej wynikają z namysłu a coraz bardziej z marketingu politycznego (Golka, 2008, s. 127).

Edmund Wnuk-Lipiński (2008, s. 160-162) używa pojęcia kultury obywatelskiej danego społeczeństwa, która jest rozumiana jako dominujące postawy wobec innych (np. zaufanie, tolerancja, poszukiwanie pól kooperacji), ale także poziom kompetencji w sprawach publicznych — znajomość i przestrzeganie reguł funkcjonowania w sferze publicznej oraz obecność myślenia w kategoriach dobra wspólnego. „Niska kultura obywatelska psuje demokrację, bo ‘wyplukuje’ ją z podstawowych wartości obywatelskich, na których sprawnie funkcjonująca demokracja się opiera” (Wnuk-Lipiński, 2008, s. 162). Odniesiona do *stricte* politycznego aspektu aktywności obywatelskiej jest z kolei określana jako kultura polityczna. Zdaniem autora kształtują ją mity, stereotypy i wartości utrwalone „w historii, tradycji i wielkich syntezach literackich” (Wnuk-Lipiński, 2008, s. 165). Wydaje się, że jest to pojęcie, które dość dobrze „ogniskuje” pojęcia używane wcześniej. Niska kultura polityczna danego społeczeństwa oznacza po prostu, że sfera publiczna jest „chora”. Liczne stereotypy i uprzedzenia, ogólnie niski poziom zainteresowania sprawami publicznymi i podstawowej wiedzy o tej sferze, dominująca nieufność i wrogość do innych — to są wszystkie cechy członków takich społeczeństw, w przestrzeni publicznej których dominuje manipulacja i indoktrynacja, podejmowane już to w interesie globalnych korporacji w celach „wychowywania” bezrefleksyjnych konsumentów, już to w interesie populistycznych przywódców w celu „uwodzenia” politycznego. Opinia publiczna nie odzwierciedla wiernie faktycznie istniejącego w danym społeczeństwie rozkładu interesów, aspiracji, dążeń i poglądów, lecz jest zdominowana — w wyniku działania mechanizmów różnych odmian przemocy symbolicznej — interesami i racjami jednej z opcji, która potrafiła „skolonizować” sferę publiczną i narzucić swój „dyskurs”; często zaś — dla „przykrycia” tematów niewygodnych — opinia publiczna zajmuje się tematami zastępczymi, ponieważ tylko takowe są jej „podrzucone”. Obywatele zaś w większości skutecznie zmanipulowani, niezbyt są tego wszystkiego świadomi, również dlatego, że za mało wiedzą — o skomplikowanych mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa, państwa i procedur demokratycznych, o interesach globalnych korporacji i ich powiązaniach z mediami, o funkcjonowaniu współczesnych mediów i mechanizmach manipulacji itp. — oraz że ich to zazwyczaj niezbyt interesuje. Warto dodać, że Wnuk-Lipiński dosyć nisko ocenia poziom aktualnej kultury politycznej Polaków. Można zaryzykować tezę, że jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest niski poziom praktycznej realizacji obywatelstwa.

Obywatelskość i jej aspekty

Ewa Solarczyk-Ambrozik podaje następującą definicję: „Obywatelskość rozumieć można jako poznawczą i normatywną postawę i odpowiadające jej wzorce działania — jest ona postawą, w której osobowość jednostki świadomie przyzwala na jej uczestnictwo w osobowości zbiorowej, ograniczającej i kształtującej jej decyzje i działania na rzecz dobra wspólnego” (Solarczyk-Ambrozik, 2004, s. 142). Istotą obywatelskości jest tu więc postawa umożliwiająca zaangażowanie w życie społeczne, jednocześnie ograniczając naturalny egocentryzm.

Galia Chimiak, w oparciu o doświadczenia działalności w organizacjach tzw. trzeciego sektora, stworzyła typologię motywacji do działań w sferze publicznej. Wyróżnia następujące odmiany tej motywacji: 1) motywacja wewnętrzna (dążenie do jakichś osiągnięć, do samourzeczywistnienia, wzmacnianie poczucia własnej wartości, osiąganie zadowolenia), 2) motywacja aksjologiczna (kierowana takimi postawami, jak: odpowiedzialność,

honor, misja, służba na rzecz społeczności), 3) motywacja zewnętrzna (przyjaźń, kultywowanie towarzyskiego i społecznego aspektu zachowania), 4) motywacja racjonalna (chęć nabycia określonych umiejętności i wiedzy, zdobycie nowych doświadczeń), 5) motywacja wynikająca z frustracji (odczuwanie winy, obrona samego siebie przed samym sobą, rozwiązywanie osobistych problemów), 6) motywacja altruistyczna (współczucie, bezinteresowna miłość bliźniego), 7) motywacja związana ze sprawowaniem władzy (instrumentalne powody, kariera, prestiż, reputacja), 8) motywacja zorientowana na zmianę (dążenie do zmiany – dla samej zmiany), 9) motywacja mająca na celu realizację wizji (warunkowana posiadaniem idei lub pomysłu wartego wdrażania), 10) motywacja wolnego czasu (dostępność czasu sprzyjającego zaangażowaniu) (Chimiak, 2004, s. 110-111). Otwarte pozostaje pytanie, który z tych rodzajów motywacji najlepiej służy aktywnej i autentycznej partycypacji w życiu społecznym. W każdym razie z tego zestawienia łatwo można wysnuć wniosek, że zaangażowanie danej osoby w działalność publiczną niekoniecznie jest trafnym wskaźnikiem jej autentycznie obywatelskiej postawy.

Oprócz motywacji, dla efektywnego zaangażowania się w życie publiczne niezbędne bowiem jest, by dany obywatel cechował się określonymi przymiotami; często w tym kontekście pisze się o kompetencjach obywatelskich. Autor książki poświęconej kompetencjom obywatelskim i ich rozwijaniu, Kazimierz Przyszczypkowski, definiuje je następująco: „Kompetencje obywatelskie rozumieć (...) należy jako poznać i normatywną gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego. Wyrazem tak rozumianych kompetencji obywatelskich jest zdolność do wyartykułowania ‘ja’ i ‘my’ w perspektywie wzajemnych zobowiązań” (Przyszczypkowski, 1999, s. 123). Pewne rozczarowanie czeka czytelnika, który chce się dowiedzieć, jakie są elementy składowe owych kompetencji.

Ewa Przybylska przytacza, za Hubertusem Buchsteinem, typologię kompetencji warunkujących zaangażowanie w życie polityczne. Mówi o trzech ich rodzajach, są to: 1) kompetencje kognitywne, czyli posiadanie wiedzy na temat polityki w ogóle, 2) kompetencje proceduralne, umożliwiające osiąganie indywidualnych celów w ramach reguł obowiązujących w obrębie systemu politycznego, a zatem np. wiedza na temat partii i wyborów, 3) kompetencje habitualne, pozwalające na urzeczywistnienie wyznawanych wartości i idei przy respektowaniu wymogów formalnych. Przytacza następnie, za Peterem Massingiem, trzy „modele obywatela aktywnego w sferze politycznej”: 1) obywatel jako „refleksyjny obserwator”, o kompetencjach tylko kognitywnych, czyli posiadający podstawową wiedzę umożliwiającą mu zrozumienie tego, co dzieje się wokół; 2) obywatel interweniujący, mający kompetencje kognitywne oraz proceduralne, pozwalające na podjęcie (raczej sporadycznej) aktywności w jakimś obszarze życia publicznego; 3) obywatel aktywny, przejawiający wszystkie trzy wyróżnione rodzaje kompetencji, co umożliwia mu stałe angażowanie się w życie polityczne (Przybylska, 2014, s. 312).

Sam termin „kompetencje” w odniesieniu do obywatelstwa ma niezbyt długi rodowód, wcześniej autorzy pisali raczej o cnotach obywatelskich czy o ideale obywatela. Warto prześledzić przynajmniej niektóre poglądy na tę kwestię. Według klasyka myśli liberalnej, Johna Stuarta Milla, ideał obywatela jest w zasadzie tożsamy z ideałem człowieka. Kluczowe są określone cechy, jak pewien poziom rozwoju intelektualnego, umiejętność właściwej oceny sytuacji, orientacja w rzeczywistości politycznej i jej mechanizmach. Ważny jest cenzus

wykształcenia — jeśli ktoś, mimo możliwości, nie stara się nabyć kompetencji potrzebnych do roli obywatela, to na to nie zasługuje. Stąd oryginalny pomysł, by prawa wyborcze nie przysługiwały ludziom niewykształconym (pod warunkiem powszechności i dostępności edukacji), ale również: osobom niepłacącym podatków, będących na cudzym utrzymaniu, bankrotom i niewypłacalnym dłużnikom (zob. Grabowska, 2011, s. 60).

Nawiązujący do tradycji liberalizmu Stephen Macedo wymienia tak zwane „cnoty liberalne”. Są nimi: tolerancja, sprawiedliwość (rozumiana głównie jako poszanowanie praw innych ludzi), otwartość na innych, refleksyjna zdolność do kierowania sobą (dążenie do autonomii) (Macedo, 1995, s. 328-336), ale także „zdolność do samokrytycznej refleksji, gotowość do eksperymentowania, wypróbowywania i akceptowania nowych możliwości, samokontrola i aktywny, autonomiczny rozwój, docenianie odziedziczonych ideałów społecznych, przywiązanie do współobywateli, a nawet altruistyczna troska o nich” (Macedo, 1995, s. 336). Tak rozumiane cnoty liberalne, nawiązujące do myśli klasyków liberalizmu, dalekie są, jak widać, od tego, co zazwyczaj stereotypowo skłonni jesteśmy kojarzyć z liberalizmem w jego zwulgaryzowanej wersji, ograniczanym do egoistycznie rozumianej wolności ponad wszystko.

Maria Ossowska opracowała rozbudowany „wzór człowieka żyjącego w ustroju demokratycznym”. Składa się nań wiele cech różnej proveniencji i o różnym ciężarze gatunkowym: 1) aspiracje perfekcjonistyczne — doskonalenie życia zbiorowego, jak i siebie, 2) otwartość umysłu, 3) dyscyplina wewnętrzna, 4) tolerancja, 5) aktywność, 6) odwaga cywilna, 7) uczciwość intelektualna, brak zakłamania, 8) krytycyzm, 9) odpowiedzialność za słowo, 10) społecznienie, rozumiane na cztery sposoby: (a) interesowanie się zagadnieniami społecznymi i pewien zasób kompetencji w tej dziedzinie, (b) przezwyciężenie naturalnego egocentryzmu, (c) ofiarność, gotowość do służby społecznej, (d) umiejętność współdziałania, 11) ryterskość, 12) wrażliwość estetyczna, 13) poczucie humoru (Ossowska, 1992, s. 15-32). Wydaje się, że autorka dążyła do stworzenia katalogu cnót jakiegoś idealnego człowieka, niekoniecznie tylko w aspekcie obywatela demokratycznej wspólnoty.

Kazimierz Dziubka, podsumowując badania i refleksję nad obywatelstwem podejmowane na przestrzeni kilkudziesięciu lat przez takich m.in. badaczy, jak G.A. Almond, S. Verba, R. Dahrendorf, R. Dore, S.M. Lipset, P. Townsend i inni, podkreśla, że obywatel powinien posiadać wiedzę o systemie politycznym, mechanizmach i zasadach jego funkcjonowania, darzyć zaufaniem instytucje publiczne oraz kierować się trzeźwym sądem (rozwagą, roztropnością) w sprawach publicznych. Ważna jest jego podmiotowość, która obejmuje „trzy podstawowe sfery: moralną (obywatel jako podmiot wyposażony w określone kwalifikacje i cnoty moralne), społeczno-polityczną (obywatel jako aktor życia społeczno-politycznego) i psychiczno-intelektualną (obywatel jako indywiduum zdolne do efektywnego wykorzystania własnych sił i umiejętności)” (Dziubka, 2001, s. 118). Nie wymienia jednak szczegółowo składników kompetencji obywatelskich, czy raczej cech umożliwiających podmiotowość obywatela w każdej z tych trzech sfer, nie wiadomo na przykład, jakie „cnoty moralne” autor ma na myśli.

Dorota Pietrzyk-Reeves podkreśla, że pojęcie obywatelstwa ma charakter wartościujący. Obywatelskość oznacza „pewną kwalifikację moralną i obywatelską zarazem: uczciwość, niepodatność na korupcję, troska o innych, bezinteresowność, działanie na rzecz dobra wspólnego, patriotyzm, ogłada polityczna, nastawienie na dialog i kompromis w miejsce roszczeniowości” (Pietrzyk-Reeves, 2012, s. 328). W tej propozycji —

w odróżnieniu od wielu innych — nacisk jest położony na aspekty aksjologiczne. Autorka używa dwóch terminów: „obywatelstwo” i „obywatelskość”, nie dokonując jednak między nimi znaczących rozróżnień.

Anna Wiłkomirska wyraźnie te pojęcia odróżnia. Obywatelstwo w ujęciu tej autorki pojmowane jest w kategoriach praw i obowiązków, jakie konstytuują relacje jednostki ze wspólnotą. Zaś obywatelskość autorka łączy z kategorią społeczeństwa obywatelskiego, akcentując jednocześnie aspekt partycypacji oraz tych cech jednostki, które tę partycypację umożliwiają (Wiłkomirska, 2013, s. 17-35). W ten sposób obywatelskość staje się poniekąd synonimem kompetencji obywatelskich czy cnót obywatelskich. Za Piotrem Glińskim autorka wymienia ważne dla społeczeństwa obywatelskiego cechy, m.in.: zaangażowanie społeczne, niezależność w działaniu, aktywność indywidualną, solidarność ze wspólnotą, wiedzę obywatelską, „gotowość do działania na rzecz innych i dobra wspólnego”, „budowanie relacji służących dobru wspólnemu”, poczucie odpowiedzialności (Wiłkomirska, 2013, s. 33). W innym miejscu zestawia cnoty obywatelskie obecne w różnych źródłach „zgodnie z antyczną tradycją”: są nimi: praworządność, wolność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, szacunek do innych, aktywność (Wiłkomirska, 2013, s. 24).

Ewa Nowak pisze: „Jako obywatele stajemy się zdolni żyć w sposób demokratyczny dopiero wtedy, gdy dostrzegamy w demokracji nie tylko ustrój polityczny, lecz przede wszystkim moralne zadanie” (Nowak, 2009, s. 32). Autorka podkreśla oczywistą rzecz, że życie społeczne wymaga, by obywatele komunikowali się ze sobą. By jednak możliwa była prawdziwa demokratyczna debata, niezbędne są do tego kompetencje, które nazywa moralno-dyskursywnymi. Uzasadnia to tym, że „(a)rgumenty moralne są podstawowym budulcem demokratycznego dyskursu” (Nowak, 2009, s. 33). Wymienia następujący „elementarz” kompetencji moralno-dyskursywnych: 1) umiejętność mówienia i słuchania, 2) respekt i szacunek dla innych dyskutantów, 3) rezygnacja z przemocy fizycznej i werbalnej, 4) zdolność rozpoznania w danym problemie jądra moralnego, 5) zdolność samodzielnego, niezależnego formułowania argumentów moralnych, 6) zdolność zachowania jednakowych demokratycznych zasad jako wspólnych punktów odniesienia dla zróżnicowanej argumentacji (Nowak, 2009, s. 36-38).

Łatwo zauważyć, że w wielu spośród wyżej prezentowanych poglądów silnie zaznacza się obecność aspektów aksjologicznych. Warto jednak dokonać oddzielnego namysłu nad obecnością wartości w przestrzeni publicznej.

Sfera publiczna a wartości

Ewa Nowak i Karolina Cern, prowadząc rozważania o etosie życia publicznego, zwracają uwagę, że o ile u Arystotelesa polityka i etyka stanowiły nierozłączną parę, zaś polityka i ekonomia były skrajnymi przeciwieństwami, to w wyniku rozwoju kapitalizmu współcześnie mamy sytuację zupełnie odmienną — silny związek polityki z ekonomią, przy jednoczesnym zniszczeniu harmonii między polityką i etyką. W tym kontekście pojawia się na przykład dramatyczne pytanie o sprawiedliwość społeczną. Rozłączenie polityki i etyki ma jednak — zdaniem autorek — dobre strony, ponieważ „nie umiemy sobie dzisiaj wyobrazić, by rządy polityczne były rządami sumienia moralnego”. Jednocześnie jednak radykalny rozróżnienie obu tych sfer jest niebezpieczny,

choćby ze względu na oczywistą możliwość różnych nadużyć ze strony osób sprawujących władzę. Dlatego też ogromnie ważny jest „moralny głos opinii publicznej” (Nowak, Cern, 2008, s. 53). Jako dwa najważniejsze filary ładu publicznego autorki wskazują: sprawiedliwość i tolerancję (Nowak, Cern, 2008, s. 54-66). Jest to więc – wywiedziony z ducha liberalnego – swoisty program minimum.

Wychodząc z założeń społecznej nauki Kościoła katolickiego, Stanisław Kowalczyk podkreśla, że trwałą podstawę demokracji może stanowić jedynie dobro wspólne. Rozumie je jako „zespół wartości materialnych, biologicznych, naukowo-poznawczych, moralno-ideowych, artystycznych, narodowych i wielu innych, które pozwalają na wszechstronny rozwój ludzkiej osoby i równocześnie kształtują społeczną wspólnotę” (Kowalczyk, 2007, s. 18). Istotę dobra wspólnego stanowią więc, w ujęciu autora, określone wartości. W innym miejscu ten autor wskazuje na etyczne podstawy demokracji, które, jego zdaniem, powinny być wywiedzione, oprócz doświadczania wartości, z takich przesłanek, jak: godność ludzkiej osoby, prawo naturalne, fenomen sumienia, a także tradycje i etos europejskiej kultury (Kowalczyk, 2001, s. 140).

Wioletta Szymczak, po przeprowadzeniu analizy liberalnych, komunitarystycznych i socjaldemokratycznych koncepcji społeczeństwa, dokonuje zestawienia wartości ważnych dla społeczeństwa, a które są podzielane przez rzeczników wszystkich tych trzech koncepcji, chociaż nie zawsze są jednakowo rozumiane. Tymi wartościami są: wolność, pluralizm, autonomia, partycypacja, solidarność i zaufanie (Szymczak, 2007, s. 32-34). O ile dwie pierwsze mają charakter „ustrojowy” i nie zależą bezpośrednio od danej jednostki, to realizacja pozostałych leży już w gestii pojedynczych obywateli, chociaż oczywiście sposób organizacji danej wspólnoty ma tu ogromne znaczenie.

Leon Dyczewski, przyjmując za kryterium przedmiot, na który wartości są ukierunkowane, dokonuje następującego ich podziału: hedonistyczne (przyjemność), vitalne (zdrowie i wygląd zewnętrzny), materialne (dobra gospodarcze), socjocentryczne (naród, społeczeństwo, grupy społeczne), estetyczne (piękno, ład, harmonia), etyczne (dobro, wszelkie działania wzmacniające życie i rozwój osób ludzkich i innych istot żywych), poznawcze (wiedza, prawda), religijne (Bóg, świat nadprzyrodzony) (Dyczewski, 2001, s. 35-40). Autor swój katalog wartości jest skłonny widzieć pod postacią *continuum*, z wartościami hedonistycznymi jako najniższymi, zaś religijnymi jako najwyższymi. Trochę podobnie ujmuje to Stanisław Kowalczyk, który wartości wywodzi z potrzeb człowieka i wyróżnia potrzeby utylitarne, a wśród nich materialno-ekonomiczne i biologiczno-witalne, oraz transutylitarne, czyli psychiczno-duchowe, a wśród nich: poznawcze, moralne, artystyczne, ideowe, narodowe i religijne (Kowalczyk, 2001, s. 147). Różnica polega na tym, że w tej koncepcji ma miejsce raczej dychotomiczny podział na wartości niższe (utylitarne) i wyższe (psychiczno-duchowe), jednakże katalog wartości jest podobny.

Biorąc za podstawę zestawienie wartości dokonane przez Dyczewskiego, warto rozważyć, które z nich występują w omawianych wcześniej koncepcjach dobrego obywatela, a także – które z nich są szczególnie zagrożone, czy choćby tylko narażone na niemożność realizacji w sytuacji, gdy mają miejsce któreś z omawianych negatywnych dla demokracji i sfery publicznej zjawisk.

Najważniejsze dla demokracji i demokratycznej sfery publicznej wydają się te wartości, które Dyczewski określa jako socjocentryczne. Z wartościami socjocentrycznymi silnie powiązane wydają się jednak również

wartości etyczne, nastawione na dobro, trudno je więc traktować całkowicie oddzielnie. Do wartości socjocentrycznych bez wątpienia można zaliczyć niektóre „cnoty liberalne” w ujęciu Stephena Macedo, czyli przede wszystkim: tolerancję, sprawiedliwość, otwartość na innych, ale także docenianie odziedziczonych ideałów społecznych oraz przywiązywanie do współobywateli. Spośród cech wymienianych przez Marię Ossowską warto wskazać głównie: tolerancję, aktywność, odwagę cywilną oraz uspołecznienie, we wszystkich czterech wymienianych przez autorkę znaczeniach. Dorota Pietrzyk-Reeves wymieniła: uczciwość, niepodatność na korupcję, troskę o innych, bezinteresowność, działanie na rzecz dobra wspólnego, patriotyzm, nastawienie na dialog i kompromis. Anna Wilkomirska wymienia: zaangażowanie społeczne, solidarność ze wspólnotą, gotowość do działania na rzecz innych i dobra wspólnego, budowanie relacji służących dobru wspólnemu. Jako wartości etyczne jawią się: praworządność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, szacunek do innych. W znacznej mierze jako socjocentryczne i jednocześnie etyczne można postrzegać również wszystkie kompetencje moralno-dyskursywne, wymieniane przez Ewę Nowak. Które z tych wartości i w jaki sposób są zagrożone w sytuacji populizmu, manipulacji i indoktrynacji, społeczeństwa zakłamanego czy społeczeństwa dezinformacyjnego? Należy wskazać przede wszystkim na tolerancję, która staje się pierwszą ofiarą populistycznych i demagogicznych manipulacji, ponieważ jest nie do pogodzenia z „manichejskim” obrazem świata, z podziałem na „swoich” i „obcych” oraz z wrogością do tych drugich. Zagrożone są również: otwartość na innych, nastawienie na dialog i kompromis czy budowanie relacji służących dobru wspólnemu, ale także praworządność i szacunek do innych. W przypadku istnienia takiej sfery publicznej, w której nie ma miejsca na prawdziwie demokratyczną debatę, nie mają szansy urzeczywistnić się wszystkie te cnoty i kompetencje, które umożliwiają dochodzenie do kompromisu, a więc przede wszystkim wskazywane przez Ewę Nowak kompetencje moralno-dyskursywne.

Ważne miejsce wydają się zajmować wartości poznawcze, nastawione na poszukiwanie prawdy i zdobywanie wiedzy, a wśród nich: wskazywane przez Ewę Przybylską kompetencje kognitywne, podkreślane przez Johna Stuarta Milla takie cechy, jak: pewien poziom rozwoju intelektualnego, umiejętność właściwej oceny sytuacji, orientacja w rzeczywistości politycznej i jej mechanizmach, wskazywane przez Stephena Macedo: zdolność do samokrytycznej refleksji, gotowość do eksperymentowania, wypróbowywania i akceptowania nowych możliwości, wymieniane przez Marię Ossowską: otwartość umysłu, uczciwość intelektualna, brak zakłamania, krytycyzm, odpowiedzialność za słowo, wskazywane przez Kazimierza Dziubkę: wiedza o systemie politycznym, mechanizmach i zasadach jego funkcjonowania oraz kierowanie się trzeźwym sądem (rozwagą, roztropnością) w sprawach publicznych, wymieniana przez Dorotę Pietrzyk-Reeves ogląda polityczna, raczej tożsama z tym, co Anna Wilkomirska nazywa wiedzą obywatelską. Poza dyskusją jest fakt, że w społeczeństwie zakłamanym czy dezinformacyjnym, w społeczeństwie, w którym ważną rolę odgrywają stereotypy, pierwszą ofiarą staje się prawda i wszystkie z nią powiązane, wyżej wymienione, wartości. Ale prawda jest zagrożona nie tylko w obliczu populizmu, manipulacji czy indoktrynacji; zwyczajny brak zainteresowania sprawami publicznymi i słaba w nich orientacja – tak przecież typowe dla wielu naszych (nominalnie) obywateli – oznaczają rozbrat z tą wartością, jaką jest prawda.

Dla życia wspólnotowego znaczenie mają oczywiście również wartości materialne, zwłaszcza w kontekście sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego podziału dóbr. Źle funkcjonująca sfera publiczna, pozbawiona uczciwej

debaty, obecność manipulacji i indoktrynacji, liczne zakłamania i dezinformacje, fałszywa opinia publiczna – to są wszystkie zjawiska, które mogą doskonale ułatwiać „rozgrywanie” różnych interesów, mających głównie na celu bogacenie się, także nieuczciwie, kosztem innych. Tu oczywiście zagrożona jest przede wszystkim wartość zwana sprawiedliwością społeczną. Inne wymieniane przez Dyczewskiego wartości wydają się nie mieć bezpośredniego powiązania ze sferą publiczną i jej ewentualnymi schorzeniami; wyjątkiem są tu, być może, powiązania wymienianych przez niego na szczycie hierarchii wartości religijnych z życiem publicznym – ten wątek otwiera jednak nowe perspektywy, których podjęcie wydaje się już nie mieścić w nurcie prowadzonych tu rozważań.

Otwarte pozostaje pytanie, w jakiej mierze opisane dysfunkcje sfery publicznej dotyczą naszego kraju. Czytelnik zechce samodzielnie podjąć trud odpowiedzi.

Bibliografia

- Canovan M. (2007). Polityka dla ludzi. Populizm jako ideologia demokracji. W: Y. Mény, Y. Surel (red.), *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chimiak G. (2004). Motywacje społeczników działających w organizacjach pozarządowych w Polsce. Próba typologii. W: P. Gliński, B. Lewenstein i A. Siciński (red.), *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego. III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Chudy W. (2003). Indoktrynacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Chudy W. (2007). *Spółeczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie – 1*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dyczewski L. (2001). Miejsce i funkcje wartości w kulturze. W: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dziubka K. (2001). Teoria demokratycznej obywatelskości – zarys problemu. W: W. Bokajło, K. Dziubka (red.), *Spółeczeństwo obywatelskie*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Filipowicz S. (2007). *Demokracja. O władzy iluzji w królestwie rozumu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Golka M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Grabowska B. (2011). *Samotny egoista czy odpowiedzialny obywatel? Rozważania na temat liberalnego ideału człowieka i obywatela*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Koczanowicz L. (2011). *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*. Kraków: Wyd. „Universitas”.
- Kosyż Z. (2004). Manipulacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kowalczyk S. (2001). *U podstaw demokracji. Zagadnienia aksjologiczne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kowalczyk S. (2007). Ontologiczno-aksjologiczne podstawy społeczeństwa obywatelskiego. W: E. Balawajder (red.), *Spółeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*. Lublin: Wyd. KUL.
- Lewicka M. (2009). Czy jesteśmy racjonalni? W: M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Żłudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Łukaszewski W., Doliński D., Maruszewski T. i Ohme R. (2009). *Manipulacja*. Sopot: Wyd. „Smak Słowa”.
- Macedo S. (1995). *Cnoty liberalne*. Kraków: Wyd. „Znak”.
- Mair P. (2007). Demokracja populistyczna a demokracja partyjna. W: Y. Mény, Y. Surel (red.), *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mény Y., Surel Y. (2007). Zasadnicza dwuznaczność populizmu. W: Y. Mény, Y. Surel (red.), *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mouffe C. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Nowak E. (2009). Ile znaczą kompetencje moralno-dyskursywne dla demokracji? W: K.M. Cern, P.W. Juchacz i E. Nowak (red.), *Etyka życia publicznego*. Poznań: Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Nowak E., Cern K.M. (2008). *Ethos w życiu publicznym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ossowska M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin: Instytut Wydawniczy „Daimonion”.
- Papadopoulos Y. (2007). Populizm, demokracja i współczesny model rządzenia. W: Y. Mény, Y. Surel (red.), *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Pietrzyk-Reeves D. (2012). *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Popowicz E. (2009). Manipulacja. W: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Przybylska E. (2014). *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny. Istota – badania – teorie – obrazowanie – działania*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Przyszczykowski K. (1999). *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń-Poznań: Wyd. „Edytor”.
- Reykowski J. (2007). Rozwiązywanie sprzeczności ideologicznych i sprzeczności interesów w grupach społecznych – teoria i badania. W: J. Reykowski (red.), *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*. Warszawa: Wyd. SWPS „Academica”.
- Shapiro I. (2006). *Stan teorii demokracji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Szacki J. (2007). Wstęp. W: Y. Mény, Y. Surel (red.), *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztumski J. (2004). Opinia publiczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Szymczak W. (2007). Znaczenie wartości w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego. W: E. Baławajder (red.), *Spółeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*. Lublin: Wyd. KUL.
- Taggart P. (2007). Populizm i patologie polityki przedstawicielskiej. W: Y. Mény, Y. Surel (red.), *Demokracja w obliczu populizmu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Taylor C. (2010). *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Kraków: Wyd. „Znak”.
- Wiłkomirska A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Wnuk-Lipiński E. (2008). *Sociologia życia publicznego*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Wysocka E. (2006). Stereotyp społeczny. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

Summary

The axiological contexts of the public sphere weakness

The article presents a thesis statement that many conditions of the public sphere weakness should be explored in the field of axiology. The public sphere weakness is manifested, among others, in the presence of populism, manipulation and indoctrination. The negative effects of these phenomena are various social stereotypes and the occurrence of the so-called hypocritical society (Wojciech Chudy) or disinformation society (Marian Golka). All of this in turn indicates a low level of political culture of many citizens (Edmund Wnuk-Lipinski), which is primarily conditioned by the lack of civic competencies. The negative phenomena for a democracy are analyzed in the axiological context; as the basis for the analysis, the statement of values made by Leon Dyczewski has been adopted.

Keywords: pedagogical axiology, democracy, civic competencies, citizenship, populism, public sphere, social stereotype

Emocje i *edutainment*, czyli więcej pytań niż odpowiedzi

Edutainment, czyli uczenie się poprzez rozrywkę, jest paradygmatem edukacyjnym wykorzystywanym już od kilkudziesięciu lat. Systematyczna praca badawcza prowadzona nad skutecznością edurozrywki i perswazyjnym charakterem narracji realizowana jest jednakże od niedawna. W pracach poświęconych *edutainmentowi* i uczeniu się z mediów masowych dominują badania ilościowe. W artykule dokonano zestawienia teorii *edutainmentu* i socjologii emocji, wskazując na istniejące „niewiadome” w obszarze badań nad *edutainmentem*. Zasygnalizowano również ograniczenia dotychczasowych analiz wynikające z przyjętej metodologii badań.

Słowa kluczowe: *edutainment*, perswazyjny charakter narracji, uczenie się z mediów masowych, socjologia emocji

Afektywny wymiar ludzkiego funkcjonowania, po latach wyraźnej niełaski, został ponownie „wzięty pod lupę” przez badaczy reprezentujących nauki społeczne. Owocem tych refleksji jest nowa¹ dziedzina — socjologia emocji. Rozpatrywanie emocji jako kategorii regulowanych i kształtowanych społecznie jest niezwykle cenną perspektywą również dla pedagogów. Sposób, w jaki konteksty ról, relacji i miejsca generują określone stany emocjonalne i oddziałują na tożsamość podmiotu interakcji, może być rozważany na wiele sposobów i służyć wyjaśnianiu całej gamy zjawisk edukacyjnych. W niniejszym artykule podejmę próbę „skonfrontowania” problematyki emocji, jako konstruktów społecznych, z ideą *edutainmentu*.

Emocje w perspektywie socjologicznej — krótka charakterystyka

Autorzy opracowań poświęconych emocjom wskazują, że stanowiły one element rozpraw naukowych już w starożytności (Szczepański, 2011, s. 25). Ich obecność na kartach książek pisanych przez filozofów i aka-

¹ Według Teodora Kempera, emocje zostały wpisane w nowoczesną myśl socjologiczną ok. 1975 r. (jest to data ukazania się pierwszych ważnych publikacji z tego obszaru badawczego) (za: K. Scherke, data dostępu: 22.06.2015). Tradycja refleksji w tym nurcie sięga więc czterdziestu lat. W perspektywie życia ludzkiego jest to całkiem sporo, jednakże w nauce — relatywnie mało. O psychologii, której początki datuje się na koniec XIX w., wciąż mówi się, że ma krótką historię.

demików zmieniała się wraz z wartościami i specyfiką epok. W średniowieczu, ovladniętym przez duchowość i wiarę, były utożsamiane (prócz miłości duszy) z grzeszną popędlivością ciała. W oświeceniu próbowano im się przyglądać przez pryzmat „szkiełka i oka” (Szczepański, 2011, s. 23). Wraz z rozwojem medycyny, a później – psychologii, redukowano je do sfery mechanizmów neurologicznych i fizjologicznych. Perspektywa wyjaśniania emocji przez pryzmat zjawisk kulturowych wprowadziła nową jakość, związaną ze znacznym poszerzeniem spektrum przyczyn dla szeregu zjawisk zachodzących w przestrzeni relacji międzyludzkich. Zwrot w kierunku emocjonalnej sfery funkcjonowania człowieka wiązany jest z powstaniem tzw. trzeciej socjologii zajmującej się zjawiskami codzienności (Simlat-Žuk, 2012, s. 45-47) oraz odejściem od socjologii Weberowskiej, podkreślającej znacznie racjonalizacji i umniejszającej rolę emocji w funkcjonowaniu społeczeństw (Barbalet, 2004, s. 13).

Według Beaty Pawłowskiej, socjologiczne definicje emocji dzielą się na dwie główne grupy: kulturowe, ujmujące emocje jako „zależne od społecznie konstruowanych skryptów, czyli przyjętych w danej społeczności wzorów norm i wartości”, oraz interakcyjne, w których „emocje są procesami kształtowanymi poprzez interakcje społeczne” (Pawłowska, 2014, s. 44).

Pierwsza charakterystyka wiąże się z założeniem, że emocje na równi z zachowaniami podlegają procesom internalizacji, dzielą się na pożądate i niepożądane, stanowią element kontroli społecznej, a także – są udoskonalane i szlifowane (Pawlik, 2011, s. 122). Sfera emocjonalna przybliżyła się w tej deskrypcji do norm społecznych i moralnych – podlega bowiem podobnym zasadom, które zawierają reguły odczuwania i wyrażania emocji. Prawdowość w odczuwaniu obejmuje natężenie emocji (ile i jak długo) oraz ich rodzaj (pozytywne lub negatywne)². Natomiast norma wyrażania opisuje to, w jakich momentach i w jaki sposób w określonym kontekście sytuacyjnym powinna zaistnieć reakcja emocjonalna (Czerner, Nieroba, 2011, s. 55). Jak łatwo można wywnioskować, reguły odczuwania i wyrażania są zróżnicowane pod wieloma względami: np. tego, kto doznaje emocji (innym zasadom podlegają dzieci, kobiety, mężczyźni, osoby w wieku senioralnym) lub w jakim kręgu kulturowym się znajduje (znaczenie uśmiechu jako zewnętrznej ekspresji radości jest zupełnie inne w krajach zachodnich niż w kulturze Wschodu). *Feeling rules*, które można przetłumaczyć jako „zasady odczuwania”, co ciekawe, dotyczą przede wszystkim tych stanów afektywnych, które określane są jako społeczne – aby można mówić o poczuciu wstydu, dumy lub zakłopotania, wymagana jest obecności „widowni” i szereg doświadczeń społecznych (Pawlik, 2011, s. 123).

Drugie ujęcie emocji kładzie silny nacisk na ich funkcję w utrzymywaniu ładu i porządku społecznego – afekt jako pochodna relacji społecznych „organizuje publiczną świadomość” dzięki odczuwanym przez jednostki

² Użycie określenia „emocje pozytywne” lub „emocje negatywne” stanowi, w mojej opinii, ogromne uproszczenie. Emocje same w sobie nie są ani dobre, ani złe – kontekst ich pojawienia się może być w taki sposób wartościowany lub to, w jaki sposób zostaną one „spożytkowane”. Sama reakcja emocjonalna, na którą składa się, prócz kulturowego, również komponent neurofizjologiczny, nie powinna być opisywana przez pryzmat „dobra” lub „zła”. W literaturze można znaleźć wyjaśnienia takiego wartościującego określenia emocji (np. Pawłowska, 2014, s. 44), jednak pozostanę przy stanowisku, które zakłada unikanie posługiwania się podobnymi skrótami myślowymi.

emocjom, np. strachu lub wstydu (Turner, Stets, 2009, s. 124). Emocje w tej perspektywie pełnią również rolę „czujnika” wychwytyjącego różnice pomiędzy zakładanym wizerunkiem samego siebie a rzeczywistymi reakcjami innych na własną autoprezentację — motywują jednostki do zmiany i eliminacji powstałych niezgodności (Turner, Stets, 2009, s. 123).

Obie perspektywy są ze sobą ściśle sprzężone — emocje jako skrypty kulturowe regulują świadomość zbiorową społeczeństw i wspomagają utrzymanie kontroli społecznej, natomiast interakcje społeczne, których skutkiem jest określony kształt reakcji emocjonalnych, są elementem norm kulturowych.

Socjologicznych teorii emocji od momentu narodzin dziedziny powstało bardzo wiele. Ponieważ głównym celem tego artykułu nie jest dokonanie pobieżnego przeglądu ich wszystkich (lub nawet części), przejdę teraz do krótkiego zarysu *edutainmentu*, by ponownie powrócić do „porzucanych” aktualnie koncepcji, tym razem w perspektywie edurozrywki.

***Edutainment* jako „narzędzie” zmian społecznych — definicja i mechanizmy uczenia się poprzez rozrywkę**

Education-entertainment, czyli edukacja przez rozrywkę, to paradygmat edukacyjny wykorzystywany na szeroką skalę już od kilkudziesięciu lat. Korzenie *edutainmentu* są oczywiście o wiele starsze — wywodzą się z ustnych narracji — bajek, mitów i przypowieści, które miały wpływać na zachowania i kształtować pożądane społecznie postawy u słuchaczy. Biorąc pod uwagę zasięg czasowy tej tradycji, można powiedzieć, iż kolejne pokolenia niemalże od momentu przyjścia na świat są intensywnie przygotowywane do bycia odbiorcami różnorodnych historii (Murphy i in., 2011, s. 410). Choć forma przekazu jest trwała, zmianie uległy źródła, z których jest czerpany — mędrcy, uczeni i głowy rodów zastąpieni zostali szklanym ekranem telewizora, który stał się głównym „dystrybutorem” opowieści, zaspokajającym ludzką potrzebę narracji. W tej roli doskonale sprawdzają się seriale telewizyjne, o których szerzej będę pisać w dalszej części pracy.

Emily Moyer-Guse i Robin L. Nabi zwracają uwagę, iż tradycyjne ujęcie edurozrywki (E-E) opiera się na rozumieniu jej jako prospołecznie zaprogramowanych audycji rozrywkowych, mających na celu dostarczenie informacji, niwelowanie stygmatyzacji marginalizowanych grup społecznych lub promocję zachowań prozdrowotnych (Moyer-Guse, Nabi, 2010, s. 27). *Edutainment* jest również niekiedy opisywany jako strategia komunikacji masowej, będąca aprowizorem zmian społecznych (Papa i in., 2000, s. 32). Autorzy zajmujący się tematyką edurozrywki zwracają uwagę na intencjonalność implementowania treści edukacyjnych w formaty rozrywkowe, mające wywoływać zmiany w zachowaniach, postawach i wiedzy odbiorców (Papa i in., 2000, s. 32). Najczęściej, jako przykłady programów edukujących poprzez rozrywkę, wymieniane są seriale telewizyjne, słuchowiska radiowe realizowane w konwencji oper mydlanych, komiksy i muzyka popularna (Papa i in., 2000, s. 32). Teoretyczna obudowa *edutainmentu* skoncentrowana jest wokół koncepcji wyjaśniających jego skuteczność. Za bazowe uznawane są teorie Alberta Bandury: uczenia się społecznego oraz społeczno-poznawcza teoria komunikacji masowej. Pierwsza z nich dostarczając takich pojęć, jak: modelowanie, doświadczenie zastępcze i procesy symboliczne oraz empirycznych danych potwierdzających istnienie uczenia

się dzięki naśladowaniu obserwowanych zachowań, stanowiła bodziec dla dalszych badań, koncentrujących się głównie wokół zagrożeń wynikających z oglądania programów nasyconych agresją i przemocą. Stopniowo, zakres prowadzonych analiz rozszerzał się również o zachowania prospołeczne, zmianę przekonań i wierzeń.

Kolejna rama teoretyczna to E-ELM (*extended elaboration likelihood model*) autorstwa Michaela Slatera i Donny Rouner. Badacze, posilając się pracami Richarda Petty'ego i Johna Cacioppo, stworzyli model wyjaśniający skuteczność programów edurozrywkowych, która zgodnie z ich założeniami nie opiera się na wysublimowanej zawartości edukacyjnej, ale na wciągającej i przykuwającej uwagę fabule (Slater, Rouner, 2002, s. 175-176). Autorzy zakładają, że narracyjna konstrukcja programów edutainmentowych ma właściwości silnie angażujące odbiorców i tym samym — obniża ich poziom krytycyzmu, co z kolei czyni ich bardziej podatnymi na zawarte w treści subteksty edukacyjne (Moyer-Gusé, 2008, s. 413).

Inne teorie, które nie odnoszą się bezpośrednio do *edutainmentu*, lecz omawiają uczenie się i wpływ telewizji na jednostki, to m.in. teoria socjalizacji, kultywacji mediów, *agenda setting*, teoria schematu.

Pierwsza z nich opiera się na założeniu, iż dzieci, będąc narażone na częsty kontakt z mediami, są socjalizowane do roli dorosłych o wiele wcześniej, niż miało to miejsce jeszcze na początku dwudziestego stulecia. Telewizja jest tutaj ujmowana jako „okno, dzięki któremu dzieci uczą się świata dorosłych” (Harris, 2004, s. 31), który przestał być dla nich sferą tajemniczą i pełną tajemnic. Skutkiem tego jest homogenizacja faz rozwojowych — pełnoletnia widownia staje się podobna do dzieci, a przedszkolaki i adolescenci przypominają dorosłych: obie grupy odbiorców podobnie wyglądają (dorośli noszący koszulki z komiksowymi nadrukami i kilkunastoletnie dziewczynki w pełnym makijażu), mówią (przekleństwa i wulgaryzmy już dawno przestały należeć do „sfery tabu”) i uczęszczają do tych samych miejsc (np. galerie handlowe) (Harris, 2004). Podobna w wydźwięku do teorii socjalizacji jest koncepcja Georga Gerbnera, znana w literaturze jako teoria kultywacji mediów, która w rodzimej literaturze opisywana była wielokrotnie (por. Klebaniuk, 2002; Kołodziejczyk, 2007).

Idea *agenda setting* była początkowo rozwijana w ramach badań nad politycznym wymiarem komunikacji i wyjaśniana jako „zdolność mediów masowych do kształtowania sfery poznawczej widzów i wpływania na zmiany w jej obszarze” lub „tworzenia publicznej świadomości i zwracania uwagi na istotne sprawy poprzez media” (Harris, 2004, s. 35). Telewizja, jak zwracając uwagę twórcy tej teorii, nie tyle wskazuje swoim odbiorcom „o czym myśleć”, lecz raczej „co myśleć o”. Stwarza więc ramy i kierunki poznawczej aktywności widzów, nakierowuje uwagę, włącza w pamięć i tworzy asocjacje pomiędzy obrazami dzięki naświetlaniu niektórych kwestii i konsekwentnym pomijaniu innych.

Ostatnia z wymienionych, koncepcja schematu, odnosi się do struktur wiedzy lub ram, które organizują pamięć ludzi i wydarzeń. „Schemat jest ogólną konstrukcją umysłową, która oddziałuje na wszystkie formy informacji, na które wystawiona jest jednostka, niezależnie od ich formy: wizualnych i dźwiękowych, słownych lub bezsłownych” (Harris, 2004, s. 36). Przetwarzanie informacji, które dokonuje się w oparciu o schematy, zazwyczaj skutkuje wyjściem poza rzeczywistość dostarczone dane i wyciąganiem wniosków na temat osób lub zdarzeń, które pozostają spójne z uprzednio zbudowanymi przekonaniami. W przestrzeni mediów schematy mogą być wyzwalone dzięki określonym treściom lub cechom poszczególnych środków przekazu: montażem, szybkim powtórzeniom sekwencji scen etc. Przyswojenie sobie zasad interpretowania tych szczególnych wła-

ściwości tekstu telewizyjnego (filmu, reklamy, serialu) stanowi część procesu socjalizacji i nauki korzystania ze środków masowego przekazu. W przypadku telewizji mówić można o uczeniu się gotowych scenariuszy postępowania — kiedy w fabule serialu pojawia się bohater, który dowiaduje się o tym, że choruje na nowotwór, widzowie oczekują pojawienia się kolejnych elementów: radzenie sobie z chorobą, wsparcie rodziny itd. W ten sposób widzowie mogą wykorzystywać pojawiające się zdarzenia i przenosić je na kanwę własnych doświadczeń: posłużyć się sposobem przekazania informacji o chorobie najbliższemu członkowi rodziny w przypadku własnego pogorszenia stanu zdrowia lub wykształcić przekonanie o konieczności regularnych badań (Harris, 2004, s. 37). Poprzez częstą ekspozycję na wspomniane „próbki zachowań”, będących fragmentami fabuł i scenariuszy tekstów popkulturowych, stają się one ostatecznie częścią stałych doświadczeń zorganizowanych w postaci pamięci długotrwałej. Potencjalne konsekwencje uczenia się scenariuszy z mediów są szczególnie widocznie w przypadku osób, których wiedza lub uprzednie doświadczenia z własnego życia są stosunkowo niewielkie lub nie ma ich wcale. Oczywistym przykładem są dzieci, które dzięki godzinom spędzonym przed telewizorem „uczą się”, jak postępować z przestępcami, w jaki sposób radzić sobie z kryzysami w związku, na czym polega praca w szpitalu itp. Według autorów omawianej koncepcji, kultura świata zachodniego wykształciła pewien ogólny schemat scenariuszy, który określają oni mianem narracyjnego. Sposób budowania historii opiera się bowiem na triadzie stałych, „zwyczajowych” punktów opowieści: wprowadzeniu, pojawieniu się komplikacji i ostatecznie — rozwiązaniu problemu (Harris, 2004, s. 39). Nasze wbudowane od najwcześniejszych lat, oczekiwania odnośnie do konkretnej konstrukcji historii stały się jedną z przyczyn ogromnej popularności seriali telewizyjnych — *cliffhanger*, czyli zabieg „ucięcia” lub „zawieszenia” fabuły bez ujawnienia rozwiązania, powoduje, że widzowie zasiadają przed ekranami telewizorów lub komputerów przyciągani m.in. potrzebą domknięcia poznawczego, czyli uzupełnienia wstępu i skomplikowanych okoliczności sposobem poradzenia sobie z nimi, a tym samym poszerzenia swojej mentalnej „bazy scenariuszy”.

Emocje jako niezbędny element uczenia się

Serce i rozum, pasja i rozważa, uczucia i myślenie — jakby nie skonstruować punktów odniesienia, sfera poznawcza i sfera emocjonalna, według powszechnie podzielanych sądów, stanowią dwa przeciwstawne bieguny. Według Marka Szczepańskiego, dychotomizacja rozumu i emocji jest wynikiem historycznych i kulturowych procesów właściwych dla społeczeństw Zachodu, w wyniku których „te dwa pojęcia «obsadzono», kierując się celami politycznymi i społecznymi, w przeciwstawnych rolach, faworyzując przy tym — o ile nie fetyszyzując — rozum” (Szczepański, 2011, s. 24). Za „twórcę” umieszczenia emocji w opozycji do rozumu uznaje się Kartezjusza, który postulował istnienie nieskazitelnej racjonalności, oddzielonej rzeczą jasną grubym murem od emocjonalnej, a tym samym niestabilnej — cielesności (Kozłowski, 2006, s. 133).

Emocje są przypisywane tym rodzajom działania, które odznacza się pochopnością lub brakiem rozważa: „bycie pod wpływem emocji oznacza niemożność racjonalnego przetworzenia informacji, przez co szanse na sensowne i inteligentne działanie mogą zostać zaprzepaszczone” (Lutz, 2012, s. 33). Jednocześnie, „podążanie za głosem serca” jest odczytywane jako zdecydowanie bardziej prawdziwe i zgodne z rzeczywistością

intencjami niż „kierowanie się rozumem”, które traktowane jest jako nienaturalne, sztuczne i odbiegające od „ja” decydena (Lutz, 2012, s. 42). Na gruncie psychologii od lat trwa z kolei niewyjaśniony jak dotąd dyalemat – czy pierwsze pojawiają się emocje, czy ustępują one miejsca poznaniu?

W pracach polskich pedagogów poświęconych procesom nauczania i uczenia się³ odnaleźć można bezpośrednie nawiązanie do sfery emocjonalnej: jej aktywizacja według badaczy takich jak Edward Fleming czy Wincenty Okoń jest niezbędna do efektywnego i prawidłowego przyswajania nowych umiejętności i wiedzy. Pierwszy z wymienionych autorów pisze wprost, że „aktywność emocjonalna jest bardzo istotnym składnikiem procesu uczenia się. Uczeń w trakcie uczenia się może odczuwać różne pozytywne stany uczuciowe, jak zaciekawienie, zadowolenie, radość, lub stany uczuciowe negatywne jak apatię, nudę, przygnębienie, lęk” (Fleming, 1974, s. 78). Autor dokonuje podziału aktywności emocjonalnej w trakcie uczenia się na motywy (pozytywne i negatywne) oraz przeżywanie, które uaktywnia się w wyniku ekspozycji na różnego rodzaju treści. Fleming kładzie szczególny nacisk na drugi rodzaj aktywizacji emocjonalnej w przypadku poznawania dzieł sztuki, literatury lub muzyki. W jego opinii, „bez głębokiego przeżywania treści dzieła nie następuje pełne zrozumienie i przyswojenie” (Fleming, 1974, s. 10). Drugi z autorów zauważa, że przeżycie wiąże się nie tylko z aktywnością emocjonalną – w procesie tym dynamizuje się również sfera poznawcza. Obie działające płaszczyzny stają się punktem wyjścia do „określenia własnego stosunku do oceny wartości, a zarazem do wynikających z tej oceny pobudek do działania” (Okoń, 1998, s. 204). Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że emocje w procesie uczenia się są składnikiem niezbędnym, jeżeli skutkiem procesu dydaktycznego ma okazać się podjęcie czynności. Zakładam, że w ramach działania mieszczą się również zmiany w obszarze postaw, wartości i przekonań, które stanowią docelowy element programów *edutainmentowych*.

Pytania bez odpowiedzi – emocje i *edutainment*

Efektywność programów edurozrywkowych jest chętnie wyjaśniania przez badaczy tego specyficznego narzędzia edukacyjnego za pomocą wielu konstruktów teoretycznych, znanych również filmoznawcom i medioznawcom. W pracach poświęconych próbom przybliżenia fenomenu edukacji przez rozrywkę dzięki programom telewizyjnym odnaleźć można więc takie pojęcia, jak: absorpcja (*absorption*), transportacja (*transportation*), zajęcie (*engagement*), zanurzenie (*immersion*), pochłonięcie (*engrossment*), identyfikacja (*identification with character*), identyfikacja życzeniowa (*wishful identification*), spostrzegane podobieństwo (*similarity*), relacja paraspołeczna (*parasocial interaction*) i sympatia (*liking*) (Moyer-Gusé, 2008, s. 409). Wszystkie one służą przybliżeniu mechanizmów oddziaływania narracji zawartej w programach *edutainmentowych* na zachowania, przekonania i postawy odbiorców. Mimo iż każde z wymienionych pojęć jest jakościowo

³ Co ciekawe, w polskim „szkółkowym” podręczniku akademickim psychologii uczenie się jest rozpatrywane wyłącznie przez pryzmat pamięci, nie wiąże się go z emocjami, które analizowane są osobno i powiązane jedynie z uwagą i podejmowaniem decyzji (zob. Falkowski i in., 2008, s. 418-445; Maruszewski i in., 2008, s. 571-588).

różne, wyzwalane są przez ten sam komponent, jakim jest atrakcyjność fabuły. Dynamiczne charaktery głównych postaci i nieprzewidywalność zdarzeń to jedne z właściwości przesądzających o „wciągającym” charakterze narracji. Drugim z elementów łączącym powyższe konstrukty są emocje, które towarzyszą ich aktywizacji. Poniżej, za pomocą zestawienia kilku różnych teorii powstałych na gruncie socjologii emocji z wymienionymi pojęciami konstytuującymi *edutainment*, podejmę próbę wskazania białych plam w dotychczasowym stanie wiedzy o edukacji przez rozrywkę w kontekście emocji i procesów, które im towarzyszą.

Wstyd i duma jako mechanizmy kontroli społecznej

Jednym z głównych założeń idei Thomasa Scheffa jest to, że znajdujemy się w permanentnym procesie monitorowania własnej tożsamości. Szczególną wagę zaś mamy przywiązywać do nasilenia dwóch stanów emocjonalnych: dumy i wstydu. Scheff przypisuje wyróżnionym afektom wyjątkową rolę w sprawowaniu kontroli społecznej. Duma, wiążąca się z przyjemnymi doznaniem, sprzyja powstawaniu wzajemnej estymy i solidarności — jest przez autora koncepcji uznawana za kardynalny mechanizm budujący społeczną więź, „a w ostatecznym rozrachunku społeczeństwo w ogóle” (Turner, Stets, 2009, s. 174). Wstyd, z kolei, może działać w dwójnasób: w przypadku wyparcia — przyczyniać się do tworzenia i/lub pogłębiania patologii społecznych oraz uczucia alienacji, lub — będąc uświadomionym — służyć jako czynnik „ponownego zestrojenia relacji społecznej” (Turner, Stets, 2009, s. 174). *Edutainment*, podobnie jak edukacja w ogóle, również przyczynia się do utrzymania społeczeństwa w ryzach. Przekazywanie norm moralnych i społecznych, upominanie i pokazywanie negatywnych konsekwencji w przypadku ich nieprzestrzegania, to tylko nieliczne ze sposobów kontroli, jakie wykorzystywane są w programach edurozrywkowych. Która z tych dwóch emocji ma wiodące znaczenie w programach *edutainmentowych*? Scheff twierdzi, że kultura popularna zachęca do wypierania wstydu, a co za tym idzie — kanalizowania go w pejoratywnym kierunku (Konecki, 2014, s. 14). Czy ten zarzut jest również zasadny w przypadku *edutainmentu*? Jakie zabiegi w sposobie konstruowania narracji wzmagają u widzów poczucie wstydu, a które wywołują dumę? Autor w swojej koncepcji odwołuje się również do kwestii nierówności społecznych, obserwowalnych w fenomenie interakcyjnego *glamour*, które charakteryzuje klasę wyższą (dominującą) i „humoru klasowego”, czyli „wyśmiewania wad i stylu życia klasy niższej” (podporządkowanej) (Konecki, 2014, s. 18-19). Czy twórcy programów *edutainmentowych* posługują się „czarem interakcji” w celu osiągnięcia określonych zamierzeń edukacyjnych? Czy *edutainment* nie jest zakamuflowanym sposobem dominacji klas wyższych lub kultury Zachodu nad „resztą świata”?

Relacje, zmiany tożsamości i trudne emocje

Relacja paraspołeczna to konstrukt teoretyczny odnoszący się do „związków” funkcjonujących pomiędzy widzami programów telewizyjnego a jego bohaterami. Jego specyfika zbliżona jest do relacji niezapośrednionych przez medium (czyli bezpośrednich, opierających się na kontakcie „twarz w twarz”). Tym, co różni

oba typy zażyłości, jest oczywisty brak odwzajemnienia po stronie postaci z za drugiej strony szklanego ekranu (Moyer-Gusé, 2008, s. 411). Relacje, podobnie jak tożsamość, są istotnym elementem teorii Sheldona Strykera. Jaźń ma u wspomnianego autora proveniencję ponadjednostkową, a mówiąc dokładniej, jest wynikiem interakcji społecznych (Turner, Stets, 2009, s. 133). „Ogólna jaźń zorganizowana jest w wiele rozmaitych części (tożsamości), a każda część/tożsamość związana jest ze strukturą społeczną, która jest konceptualizowana jako sieć powiązanych ze sobą pozycji i ról” (Turner, Stets, 2009, s. 133). Oznacza to, że dla każdej sieci, w strukturach której jednostka ma przypisaną rolę, zawiera i podtrzymuje znajomości, istnieje osobna tożsamość. Idąc tym tropem, można mówić o odrębnej tożsamości również dla wspomnianej powyżej relacji paraspołecznej. Może być to tożsamość zaangażowanego widza, fana, wielbiciela, zwolennika lub odwrotnie: przeciwnika, opozycjonisty, nieprzyjaciela.

Rola emocji w procesie tożsamościowym może, według Strykera, przyjąć trójaką postać:

1. związaną z siłą zaangażowania jednostki w tożsamość w ramach sieci — kiedy „ja” jest szczególnie ważne, i jest lub nie jest potwierdzane przez członków danej sieci, emocje będą cechowały się dużą intensywnością i natychmiastowością;
2. wynikającą ze zgodności tożsamości z modelami kulturowymi — kiedy kształt jaźni jest oceniany jako adekwatny wobec istniejących norm społecznych i kulturowych, pojawiające się emocje są przyjemne i pożądane, wzrasta również samoocena. W przeciwnym wypadku (czyli negatywnego wartościowania tożsamości wobec standardów kulturowych) udziałem staje się doświadczanie emocji nieprzyjemnych, np. zakłopotania i poczucia winy, które jednocześnie obniżają samoocenę;
3. będącą rezultatem kontroli społecznej — akceptacja ze strony pozostałych uczestników sieci dostarcza jednostce przyjemnych emocji, co z kolei przyczynia się bezpośrednio do zwiększenia zaangażowania w określoną jaźń i pielęgnowanie jej kształtu. Doświadczanie emocji nieprzyjemnych prowokuje „zachowania związane z rolą, tak by uzyskać od innych reakcje potwierdzające artykułowaną tożsamość i jej zgodność z oczekiwaniami normatywnymi” (Turner, Stets, 2009, s. 136-137).

Pojawiające się w kontekście teorii Strykera pytania odnoszą się do dwóch rodzajów tożsamości widzów programów *edutainmentowych* — powstających na skutek relacji paraspołecznej z fikcyjnymi bohaterami i kształtujących się w toku interakcji bezpośrednich, zwłaszcza z najbliższym środowiskiem. Zakładając, że głównym celem programów edurozrywkowych jest spowodowanie zmiany w świadomości widzów, która skutkować będzie transformacją dotychczasowych sądów, działań i postaw, rodzi się pytanie, czy zmiana jest okupowana nieprzyjemnymi dla odbiorców emocjami? Czy konfrontując swoje stałe wartości z tymi, które prezentowane są przez „drugą połówkę” relacji paraspołecznej, widzowie odczuwają dyskomfort? Co się dzieje w sytuacji, kiedy negatywne emocje wywołane przez brak możliwości potwierdzenia tożsamości zgodnie z regułami kulturowymi, w odniesieniu do relacji zapośredniczonej poprzez medium, zostają skonfrontowane z ostrym sprzeciwem członków sieci bliskich, bezpośrednich? Czy istnieją zatem takie cele edukacyjne, których „przełansowanie” przy pomocy *edutainmentu* będzie zawsze kończyło się fiaskiem?

Zakończenie

Pytań, które pojawiają się w kontekście socjologii emocji i *edutainmentu*, jest znacznie więcej. Specyfika formy, jaką jest artykuł, nie pozwala na zwerbalizowanie ich wszystkich. Stoję zresztą na stanowisku, że aktualnie nie ma to większego sensu – „zasypanie się” dylematami, miało pomóc w poszerzaniu wiedzy w danej dziedzinie, może stać się metaforycznym gwoździem do trumny, skutecznie zniechęcającym do owocnych poszukiwań.

Badania nad *edutainmentem* są o wiele młodsze niż te z obszaru socjologii emocji – pierwsze systematyczne prace zaczęto publikować dopiero pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wiele do życzenia pozostawia również metodologia tychże, obecnie w znacznej mierze ograniczona do szeregu statystycznych wyliczeń. Paradygmat ilościowy, „przeniesiony” z badań nad oddziaływaniem mediów do analizy edurozrywki, jest absolutnie niewystarczający. Przy jego pomocy nie udało się odpowiedzieć na żadne, z postawionych przeze mnie w niniejszym opracowaniu, pytań. Szansą na uzupełnienie białych plam na mapie wzajemnych relacji *edutainmentu* i emocji są według mnie badania jakościowe, prowadzone w paradygmacie krytycznym, interpretatywnym lub postmodernistycznym. Pierwsza z orientacji pozwoliłaby na odkrycie i ewentualną eksplorację wspomnianych przeze mnie mechanizmów kontroli i władzy. Dwie pozostałe umożliwiłyby poznanie znaczeń, jakie nadawane są przez widzów doświadczeniom emocjonalnym wiążącym się z edurozrywką, np. w perspektywie małych grup społecznych.

W obliczu przedstawionej sytuacji, adekwatnym komentarzem podsumowującym aktualną kondycję badań nad *edutainmentem* wydają się słowa Andrzeja Zalewskiego: „jeśli teoria stawia sobie zadanie penetracji obszaru, do którego drabina własnych jej narzędzi nie sięga, to trzeba raczej wydłużyć drabinę, niż udawać, że tego obszaru w ogóle nie ma” (2003, s. 95).

Bibliografia

- Barbalet J.M. (2004). *Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czerner A., Nieroba E. (2011). Wybrane nurty teoretyczne w socjologii emocji. W: A. Czerner, E. Nieroba (red.), *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E. (2008). Procesy poznawcze. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fleming E. (1974). *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harris R.J. (2004). *A Cognitive Psychology of Mass Communication*. New Jersey-London-Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klebanik J. (2002). Efekt kultuwacji u polskich telewizjów. W: W. Jakubowski, E. Zierkiewicz (red.), *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kołodziejczyk A. (2007). Teoria kultuwacji w badaniu skutków oglądania telewizji. W: D. Kubicka, A. Kołodziejczyk, *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania*. Kraków: Wyd. „Impuls”.

- Konecki K.T. (2014). Socjologia emocji według Thomasa Scheffa. W: K.T. Konecki, B. Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kozłowski T. (2006). Ułuda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznego funkcjonowania człowieka. *Kultura i Społeczeństwo*, 1-2.
- Lutz A.C. (2012). Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa. W: M. Rajtar, J. Straczuk (red. nauk.), *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Narodowe Centrum Kultury.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2008). Emocje i motywacja. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moyer-Gusé E. (2008). Toward a Theory of Entertainment Persuasion: Explaining the Persuasive Effects of Entertainment – Education Messages. *Communication Theory*, 18.
- Moyer-Gusé E., Nabi L.R. (2010). Explaining the Effects of Narrative in an Entertainment Television Program: Overcoming Resistance to Persuasion. *Human Communication Research*, 36.
- Murphy S.T., Frank L.B., Moran M.B., Patnoe-Woodley P. (2011). Involved, Transported, or Emotional? Exploring the Determinants of Change in Knowledge, Attitudes, and Behavior in Entertainment-Education. *Journal of Communication*, 61.
- Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Papa M.J., Singhal A., Law S., Pant S., Sood S., Rogers E.M., Shefner-Rogers C.L. (2000). Entertainment-Education and Social Change: An Analysis of Parasocial Interaction, Social Learning, Collective Efficacy, and Paradoxical Communication. *Journal of Communication*, Autumn.
- Pawlik W. (2011). O emocjach związanych z łamaniem norm moralnych i religijnych. W: A. Czermer, E. Nieroba (red.), *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Pawłowska B. (2014). Emocje społeczne w teorii Theodore’a Kemptera. W: K.T. Konecki, B. Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Scherke K., *Sociology of emotions*. Zaczepnięte 22 czerwca 2015. Strona internetowa <http://www.eolss.net/sample-chapters/c04/e6-99a-11.pdf>
- Simlat-Żuk B. (2012). Emocje jako przedmiot badań socjologicznych. W: A. Figiel, Ł. Rogowski (red.), *W tym szaleństwie jest metoda. Jak można badać społeczeństwo?* Poznań: Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Slater M., Rouner D. (2002). Entertainment-Education and Elaboration Likelihood: Understanding the Processing of Narrative Persuasion. *Communication Theory*, 22.
- Szczepański M.S. (2011). Zainteresowanie emocjami w myśli społecznej. W: A. Czermer, E. Nieroba (red.), *Studia z socjologii emocji. Podręcznik akademicki*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Turner J.H., Stets J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zalewski A. (2003). *Film i nie tylko: kognitywizm, emocje, reality show*. Kraków: Universitas.

Summary

Emotions and edutainment, more questions than answers

Edutainment (education-entertainment) is an educational paradigm that has already been used for decades. However, systematic research work conducted on the effectiveness of education-entertainment and persuasive nature of the narrative has been realized since recently. In research on edutainment and learning from the mass media, the quantitative methods have generally been used. The article is a juxtaposition of the theory of edutainment and sociology of emotions pointing at the existing ambiguities in the field of edutainment research. The author of the article has also indicated limitations of the analyses to date resulting from the adopted research methodology.

Keywords: edutainment, learning from the mass media, persuasive nature of narration, sociology of emotion

Magdalena Kolber

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna

Celem artykułu jest ukazanie zwięzku pomiędzy propagowanym przez media wizerunkiem człowieka sukcesu – młodym, atrakcyjnym, spełnionym osobście i zawodowo – a jakością jego życia. Część pierwsza pokazuje, w jaki sposób człowiek sukcesu prezentowany jest w mediach, oraz omawia, jaki wpływ na jego życie codzienne wywiera ów wizerunek. Część druga streszcza wyniki badań dotyczące zdrowia psychicznego polskiej młodzieży. Ostatnia część przedstawia rozważania na temat tego, jak szkoła mogłaby przygotować młodych ludzi do funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości.

Słowa kluczowe: psychologia edukacji, media, sukces, porażka, depresja, zdrowie psychiczne, jakość życia

Wstęp

Media ze względu na swą dostępność i powszechność absorbują uwagę człowieka na każdym etapie jego życia. Oprócz negatywnych skutków fizycznych, które są wynikiem długotrwałego kontaktu młodego człowieka ze środkami masowego przekazu, stają się elementem doświadczeń indywidualnych oraz głównym nośnikiem treści w zakresie postrzegania świata, w tym głównie źródłem poszukiwań autorytetów do naśladowania. Łatwość przekazu, jego atrakcyjność oraz różnorodność powodują, że młodzież chętniej przyjmuje wyprodukowane przez mass media koncepcje życia, niż konstruuje zespół wartości na drodze własnych poszukiwań. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że tradycyjne autorytety są trudno przyswajalne w świecie ponowoczesnym, pełnym ambiwalencji i niepewności. Głównym czynnikiem sprawczym zagubienia jest przełom cywilizacyjny XX i XXI wieku. Szczególne przyspieszenie owych przemian dało się zauważyć w krajach postkomunistycznych, które weszły w fazę rewolucyjną z półwiecznym opóźnieniem (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 29). Młody człowiek, któremu przyszło żyć w społeczeństwie informacyjnym, zasypywany jest informacjami, których nie jest w stanie uporządkować. Nie potrafi też nadać im hierarchii ważności oraz oddzielić prawdy od fałszu. W myśl teorii Durkheima młodzi ludzie, przyswajając treści przekazów medialnych, traktują je jako

rzeczywistość zastaną, rzeczywistość normalną i jedyną obowiązującą. „Media stanowią najpotężniejszą, ogarniającą niemal całość ludzkiego doświadczenia instytucję edukacyjną. I dlatego właśnie — ze względu na potęgę ich oddziaływania — należy im się pedagogiczna refleksja” (Szkudlarek, 2009, s. 73).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wpływu propagowanego przez media wizerunku człowieka sukcesu na jakość życia odbiorcy owego modelu. Zmianie podlega nie tylko jego życie codzienne czy kondycja psychiczna, ale również funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Potwierdzają to wyniki badań empirycznych przytoczone w pracy.

Kult sukcesu w mediach a życie codzienne

Współczesne wzory kulturowe są owocem wymiany idei pomiędzy wieloma narodami. Analiza Michaela Eisnera dotycząca wpływów produkcji filmowych świata pokazuje, że dziesięć procent światowych filmów stanowią produkcje amerykańskie (za: Melosik, 2000, s. 22). Gdzie tkwi przyczyna atrakcyjności Ameryki? — zastanawiają się krytycy kultury. Pico Iyer daje nam odpowiedź, wyjaśniając ten fenomen w sposób następujący: „Japończycy tworzą najlepszą technologię, Francuzi — najlepsze perfumy, Szwajcarzy — najlepsze zegarki, Amerykanie — najlepsze marzenia” (za: Melosik, 2000, s. 22).

Ewa Grzeszczyk, zamieszczając w swojej monografii *Sukces: amerykańskie wzory — polskie realia* wyniki analizy tekstów, takich jak artykuły w prasie, filmy dokumentalne, poradniki, oraz obserwacji uczestniczących, odtworzyła wzory sukcesu propagowane w Polsce. Jej zdaniem najsilniejszą pozycję zajmuje amerykański *self-made man*, czyli człowiek zawdzięczający wszystko swojej pracowitości (Grzeszczyk, 2000, s. 159). W swoich wypowiedziach respondenci podkreślają, że na współczesny sukces składa się młodość, kariera, pieniądze. Pytani na temat pochodzenia owego modelu lansowanego w mediach badani upatrują jego źródła w amerykańskiej odmianie zachodniego kapitalizmu (Grzeszczyk, 2000, s. 259).

Z wypowiedzi niektórych respondentów wynika, że polskie społeczeństwo nie jest przygotowane na owe zmiany i nie zasymilowało jeszcze proponowanego modelu. Jedną z przyczyn tkwi w tradycjach prorodzinnych oraz katolickich, które są sprzeczne z ideologią sukcesu w wydaniu amerykańskim (Grzeszczyk, 2000, s. 264). Pojawiają się również głosy mówiące o tym, że model superczłowieka wydaje się całkowicie nierealny. Doskonałą egzemplifikacją takiego stanowiska jest następująca wypowiedź respondentki:

Na przykład typ kobiety sukcesu lansowany w pismach kobiecych. Lat 23-25, wysoka, zgrabna, ładna, zna dwa języki, pracuje w jakiejś tam firmie zagranicznej, skończyła jeden fakultet, zaocznie robi drugi, ma chłopaka albo męża i ma hobby, nie wiem, jazdę konną, wspinaczkę górską, no i w ogóle jest „the best”. Wszędzie. Noblistka. Superinteligentna, sama robi majonez, sama wyszywa, sama haftuje, sama zaprowadza dziecko do przedszkola, mężowi gotuje trzydaniowe obiady. Miała wspaniałych rodziców, wspaniałe dzieciństwo, w ogóle ideał chodzący, dla każdego, kto zna życie — zupełnie nierealny (Grzeszczyk, 2000, s. 264-265).

Z powodu nieprawdziwości owych standardów porównanie własnego wizerunku z wirtualnym ideałem zawsze oznacza porażkę, a tym samym zmniejsza jakość życia. Dzieje się tak z powodu fikcyjności standardów

ustanowionych przez media. Świadomość, że im nie sprostamy, może doprowadzić do niskiej samooceny i nieszczęścia (Carr, 2004, s. 54-55). Teza ta poparta jest wynikami badań przeprowadzonych przez psychologa ewolucyjnego Douglasa Kenricka dotyczących negatywnych porównań społecznych. Kobiety, którym prezentowano mężczyzn o wizerunku wskazującym na wysoki status społeczny, deklarowały mniejsze zaangażowanie w związek niż osoby, którym prezentowano mężczyzn mniej dominujących (za: Buss, 2000, s. 16). Do podobnych wniosków badacz doszedł w swoim kolejnym eksperymencie, w którym wielokrotnie prezentował wizerunki atrakcyjnych kobiet. W rezultacie badani deklarowali mniejsze przywiązanie do swoich życiowych parterek. Osłabienie zaangażowania w związku może mieć negatywny wpływ na satysfakcję małżeńską, stabilność rodziny, zdrowie i dobrostan dzieci (Buss, 2000, s. 16). Twierdzenie, iż usilne dążenie do ideału pogłębia ciemną stronę życia, potwierdza analiza charakterystyki człowieka sukcesu. Człowiek sukcesu żyje zgodnie z trendami kultury typu instant, której symbolem jest słynna triada: *fast food, fast sex, fast car*. *Fast food* to natychmiastowa forma skondensowanej przyjemności dla podniebienia. *Fast sex* to uzyskanie satysfakcji seksualnej bez wcześniejszego zaangażowania emocjonalnego. *Fast cars* symbolizuje kurczenie się czasu i przestroni. Kultura typu instant kwitnie dzięki zdobyczom technologii, takim jak telefon komórkowy, faks, e-mail, stacje MTV i CNN. Innym przykładem jest chirurgia plastyczna jako natychmiastowa forma uzyskania idealnego ciała, ponieważ wirtualny człowiek sukcesu jest piękny, a co ważne — odporny na przemijalność życia (Melosik, 2006, s. 71-72). Takie obsesyjne koncentrowanie się na wyglądzie w rezultacie prowadzi do nieustannego niezadowolenia z własnego wizerunku. Badania kliniczne Alicji Głębockiej pokazują, że ponad 80% kobiet oraz 20-60% mężczyzn niezależnie od tego, jak w rzeczywistości wyglądają, nie akceptuje swojego ciała. Przyczyn takiego stanu rzeczy badaczka upatruje w „nachalnej propagandzie wyśrubowanych standardów urody” (za: Łukaszewski, 2014, s. 20-21).

Osiągnięcia są źródłem radości, ponieważ każdy sukces to kolejna dawka energii życiowej. Jednak odczuwanie subiektywnego dobrostanu zmniejsza się, gdy uganiając się za kolejnymi sukcesami, wpadniemy w tak zwany hedonistyczny kołowrót. Człowiekowi wydaje się, że już osiągnął apogeum szczęścia, jednak za chwilę odczuwa, że moment satysfakcji minął bezpowrotnie i należy zdobywać kolejne trofea. W ten sposób wpada on w spiralę, z której nie ma wyjścia — żyje w niepokoju, w obowiązku bycia zwycięzcą, który jest stanem obowiązującym (Fortuna, 2010, s. 95-96). Życie w permanentnej ruchliwości, w pogoni za sukcesem nie sprzyja zwiększaniu czasu wolnego. Z badań realizowanych przez CBOS z 2010 roku wynika, że 50% ankietowanych brakuje czasu na odpoczynek, relaks, 22% nie ma go na przebywanie z dziećmi, małżonkiem, rodziną, a 13% skarży się na brak czasu na spotkania z przyjaciółmi, znajomymi. Psychologowie, analizując przyczyny depresji, zwracają uwagę między innymi na fakt, że to właśnie wyobcowanie, które pozbawia możliwości rozładowania napięć w naturalnych interakcjach społecznych, powoduje wzrost dolegliwości psychicznych (Seligman, 2004, s. 18-31).

Człowiek sukcesu prezentowany w mediach jest nieustannie uśmiechnięty, tak jakby narzucono mu obowiązek bycia wiecznie szczęśliwym. Zatem uśmiech, który jest propagowany przez media, to uśmiech wymuszony, uśmiech nie-Duchenne'owski, który nie odzwierciedla przeżywanych pozytywnych emocji. Uśmiech taki, w przeciwieństwie do uśmiechu prawdziwego, Duchenne'owskiego, nie angażuje mięśni wokół oczu, jest mniej

symetryczny oraz trwa krócej niż uśmiech autentyczny (Szarota, 2012, s. 25). Paul Ekman dowodzi, że szczere uśmiechy w większym stopniu niż „udawane” pobudzają pozytywne emocje u ludzi. Korzyści szczerych uśmiechów potwierdzają też badania marketingowe. To autentyczność uśmiechu, a nie częstotliwość ich występowania, kształtuje pozytywne opinie klientów (za: Szarota, 2012, s. 65).

Analiza bajek oglądanych przez współczesne dzieci pokazuje, że współczesne społeczeństwo już od najmłodszych lat wychowywane jest (bądź przygotowywane) do życia w sukcesie. Małgorzata Bogunia-Borowska zauważa ich pewne cechy wspólne (2006, s. 125). Do lamusa odeszły postacie innych dzieci, stwarki czy zwierzęta: pszczołka Maja, Żwirek i Muchomorek, Bolek i Lolek, kot Filemon, Reksio, które będąc na tym samym etapie rozwoju co dziecko, ułatwiały mu identyfikację. Współczesny świat dziecięcych bajek zdominowany jest przez dorosłych ludzi o zminiaturyzowanych postaciach, posiadających odpowiednie do wieku problemy. Bohaterowie jawią się jako osoby pracowite, które są w stanie poradzić sobie z przeciwnościami losu. Postacie męskie cechuje odwaga, wiedza i odpowiedzialność¹, a zadbane kobiety realizujące się osobiście i zawodowo wypełniają swoje zadania wzorowo, traktując je nie jako przykry obowiązek, lecz przyjemność (Bogunia-Borowska, 2006, s. 130-141).

Badania Małgorzaty Sitarczyk stanowią interesujące uzupełnienie powyższych rozważań. Analiza prac rysunkowych pozwala sądzić, że 6-letnie dzieci chętnie, często i w sposób dosłowny naśladowują bohaterów. To samo badanie pokazało również, że co czwarte badane dziecko deklaruje, że rodzice nigdy nie rozmawiają z nim na temat programów telewizyjnych. Podobny, ale bardziej negatywny obraz dotyczący interakcji rodzice — dziecko — media przedstawiły nauczycielki. Prawie co druga twierdzi, że rodzice nie rozmawiają z nimi na temat treści medialnych (Sitarczyk, 2008, s. 235). Jeżeli przyjmiemy tezę Lidii Marszałek, mówiącą o tym, że „najbardziej niebezpiecznym skutkiem oddziaływania mediów jest zniekształcenie percepcji rzeczywistości” oraz że owa wirtualna rzeczywistość prowadzi do zagubienia w realnym świecie i może być źródłem niepokoju (2008, s. 128), nie powinny dziwić wyniki badań dotyczące kondycji psychicznej polskiej młodzieży.

Zdrowie psychiczne polskiej młodzieży

„Spośród blisko pięciu milionów uczniów (...) co piąty miał lub ma poważne problemy emocjonalne z nauką. (...) Taki wynik wymaga od państwa podjęcia kompleksowego przeglądu systemu oświaty”, donosi Philip Zimbardo (Internet, 2013). Te zatrważające dane potwierdza Tomasz Wolańczyk, krajowy konsultant psychiatrii dzieci i młodzieży (*Polska szkoła niszczy dzieci*, 2013), i dodaje: „Kiedy zaczynałem pracę, próby samobójcze były domeną 16-17-latków. U 10-latków zdarzały się raz na kilka lat”, wspomina uczony. „Teraz jest ich kilka rocznie” (za: Białek, 2013, s. 109). Krystyna Szafraniewicz w raporcie *Młodzi 2011* pisze:

W Polsce na przełomie lat 90. samobójstwa stanowiły około 10% zgonów w wyniku urazów, na przełomie wieku już ponad 20%. Od roku 1991 liczba prób samobójczych wśród ludzi młodych (15-29 lat) wzrosła

¹ Hymn pochwalny dla Boba Budowniczego zaczyna się od słów „Bob Budowniczy zawsze da radę”.

dwukrotnie (...). Po krótkim okresie spadku liczby samobójstw (lata 2006-2007) nastąpił ich ponowny wzrost. Zamachy samobójcze odnotowywane są zazwyczaj po 14 r.ż., niemniej zdarzają się nawet wśród dzieci, co świadczy o wyjątkowo drastycznych przypadkach braku woli życia (2011, s. 317).

W tym samym dokumencie autorka w następujący sposób komentuje wyniki badań:

U młodych dorosłych czynnikiem odbierającym wolę życia jest pasmo niepowodzeń, na jakie napotyka się w drodze do samodzielności. Brak pracy, partnera, mieszkania (...), odporność psychiczna, która wyczerpała się w pokonywaniu wszelkich możliwych przeszkód, połączone z poczuciem braku perspektyw i pytaniem o sens życia stają się trudne do zniesienia dla pokolenia, które dorastało w przekonaniu, że „życie ma być piękne, a sukces leży w zasięgu ręki” (Szafranec, 2011, s. 318).

Wydaje się, że szkoła ze swoją obsesją sukcesów akademickich i bezgranicznej rywalizacji potęguje strach przed porażką. Jak pisze Irena Obuchowska, na wysoki poziom lęku przed niepowodzeniem wpływają dwa czynniki. Pierwszy – gdy stawia się dziecku zbyt wysokie wymagania. Drugi – wtedy gdy wymagania są zbyt małe, ponieważ pozbawia się go możliwości doświadczenia porażki (za: Guz, 2008, s. 83). Dane empiryczne z prac Paula Hewitta i Rossa Fletta wskazują, iż perfekcjonizm skierowany na siebie, który dotyczy osób mających wobec własnej osoby wysokie standardy oraz wysoki samokrytycyzm, prowadzi do zaniżonego poczucia własnej wartości, depresji, poczucia beznadziejności, osamotnienia oraz lęku przed negatywną oceną innych (za: Kozłowski, 2012, s. 58). Wyniki badań Sabiny Guz nad lękiem wśród uczniów kończących etap edukacji elementarnej skłaniają do wniosku, iż głównym czynnikiem wyzwalamym wysoki poziom lęku wśród badanych dzieci są obawy o osiągnięcia dydaktyczne (2008, s. 81-87). Chcąc uniknąć kolejnej porażki, uczniowie zaprzestają wysiłku podejmowania kolejnych prób. Taka postawa prowadzi nie tylko do lęku, lecz także do bierności, a w konsekwencji – do bezradności dziecka.

Z analizy materiału empirycznego zebranego przez Barbarę Ciżkowicz wynika, że wyuczona bezradność uczniów wzrasta wraz z poziomem kształcenia. Taki wniosek stawia polską szkołę w ogniu krytyki i sugeruje, że pewne aspekty szkolnictwa wymagają modyfikacji (Ciżkowicz, 2009). Braki oraz błędy zauważa też społeczeństwo polskie. Respondenci badania *CBOS Polska Szkoła AD 2014* zgadzają się ze stwierdzeniami, że szkoła zapewnia wysoki poziom wiedzy, uczy patriotyzmu, rozwija zainteresowania. Jednak w zakresie radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie, przeważały opinie negatywne nad pozytywnymi (*CBOS Polska szkoła AD 2014*, 2014). Oznacza to, że współczesna, zreformowana szkoła jest nadal przein-telektualizowana i nie poświęca uwagi kształceniu kompetencji społecznych.

Jak szkoła może przygotować młodych ludzi do życia we współczesnym świecie?

Bogusława Dorota Gołębiak wskazuje na problem akceptacji niepowodzeń, twierdząc, że polską szkołę cechuje niechęć do rozmawiania o tym, co nieudane (2014). Podobne poglądy reprezentuje Bogusław Sliwowski, zachęcając nauczycieli do spotkań i rozmów na temat własnych i cudzych porażek. Zdaniem uczonego:

(...) uczestnictwo we wspólnej analizie tych zjawisk pozwoliłoby — jak w społecznym zwierciadle — lepiej zrozumieć samego siebie, ujawniłoby osobiste zmagania z dydaktycznymi lub wychowawczymi trudnościami, czy wreszcie uświadomiłoby nauczycielom, że często doświadczane przez pedagogów porażki mają bardzo różny wymiar i oddźwięk społeczny (Śliwski, 2010, s. 151).

Źródłem niektórych problemów szkolnych, takich jak wypalenie, bezsilność, bezradność, depresja, jest nieumiejętność zaakceptowania porażki oraz przeżywanie jej w samotności. Omówienie ich z innymi osobami pozwala spojrzeć na porażkę z dystansu i skonfrontować własną opinię ze zdaniem osób trzecich, niezaangażowanych we własne trudności. Owe spotkania dostarczają też innych korzyści. Po pierwsze sprzyjają emocjonalnemu odreagowaniu poprzez uwolnienie negatywnych napięć, po drugie przyczyniają się do diagnozowania przyczyn porażki (Śliwski, 2010, s. 156).

Odwolując się do perspektywy pozytywnego budowania na bazie niepowodzeń, nie sposób pominąć autobiografii Józefa Kozińskiego *Moje wznosy i upadki. Psychologia z autobiografią w tle*, w której autor odnosi się do swoich porażek i sukcesów. Interesujące jest to, że Koziński wskazuje na te pierwsze jako ważny element samopoznania, dzięki któremu stał się mądrzejszym i dojrzalszym człowiekiem. Taki przykład uczenia się na błędach można wyjaśnić, odwołując się do cyklu Davida Kolba, zgodnie z którym nauka przebiega według następujących etapów: 1) konkretne doświadczenie, 2) obserwacja i analiza, 3) abstrakcyjna konceptualizacja, 4) aktywne eksperymentowanie (Kolb, 1984). Paweł Fortuna rekomenduje Kolbowski model jako kolejne stadia uczenia się na bazie porażek i zapewnia, że gdyby nauka przebiegała zgodnie z założeniami tej koncepcji, szkoła dzięki ukształtowanej otwartości na porażkę byłaby miejscem pełnym fascynujących odkryć, również samego siebie, i przyczynkiem do pogłębienia mądrości życiowej (2013, s. 148-213).

Nie oznacza to, że sukces nie powinien być tematem omawianym w trakcie nauki. Jednak warunkiem wstępnym podjęcia takiej dyskusji jest przededefiniowanie tego słowa. Według *Słownika języka polskiego* sukces to „osiągnięcie tego, do czego dąży większość ludzi, np. wysokiej pozycji i autorytetu w jakiejś dziedzinie, popularności i pieniędzy” (s. 717). Podobny przekaz częsty jest w mediach — sukces to coś, co jest podziwiane przez ludzi. Zdaniem Hanny Hamer pojęcie sukcesu powinno mieć wymiar subiektywny. Za niewątpliwý sukces należy uznać pokonanie własnych słabości, pokonanie lęku, stawienie czoła czemuś czy podjęcie żmudnej pracy (2014, s. 80-82). Ważnym punktem w dyskusji z uczniami powinna być wymiana myśli na temat tego, jakie czynniki stanowią przeszkodę, a jakie pomoc w osiągnięciu osobistych sukcesów. I tak do czynników utrudniających należą między innymi: rozpacz po serii porażek, apatia i niechęć do ponawiania wysiłków, koncentrowanie się tylko na błędach, brak motywacji do rozwoju, brak celu, wyznaczanie nierealistycznych celów, nieumiejętność zmiany celu, pragnienie odniesienia dużego sukcesu od razu lub wielu sukcesów jednocześnie. Do czynników ułatwiających zalicza się: jasną wizję celu, realistyczne wymagania wobec siebie, energia, wytrwałość, odwaga w podejmowaniu ryzyka i jednocześnie umiejętność radzenia sobie z przegraną oraz uczenia się na błędach. Nie bez znaczenia jest też umiejętność znajdowania w ludziach oparcia, wspieranie innych oraz dbanie o własny organizm (Hamer, 2014, s. 81-82).

Druga grupa czynników znalazła się w kręgu zainteresowań psychologii u progu XXI wieku. W roku 2000 prywatny uniwersytet Princeton powołał do życia Centrum Zdrowia i Dobrego Samopoczucia (*The Centre for*

Health and Wellbeing), w ramach którego do chwili obecnej prowadzone są prace badawcze nad determinantami tzw. dobrego życia. Marcus Buckingham i Donald Clifton twierdzą, że człowiek osiągnie satysfakcję życiową dzięki wykorzystaniu swoich mocnych stron, odkrywaniu tego, co w nim niepowtarzalne i najlepsze, a na pracy nad słabościami należy skupić się tylko w sytuacji, kiedy ograniczają one całkowity rozkwit potencjału jednostki. Rodzice, nauczyciele, nieustannie koncentrujący się na słabościach swoich podopiecznych, mogą doprowadzić do tego, że dziecko zaprzepaści swój unikalny talent. Młodzi ludzie intuicyjnie rozpoznają talenty, nie zawsze jednak potrafią je zwerbalizować. Istotna wydaje się rola nauczyciela-tutora, który pomoże odkryć i nazwać pokłady talentów oraz pokieruje indywidualną pracą. W czasach zaostrej konkurencji, w czasach „nadprodukcji intelektualnej” (Wysocka, 2014) nie liczy się, aby „być sobą”, ale by być „niepodobnym do innych” (Bauman, 2011, s. 159). „To różnica, ale nie *takożsamość*, sprzedaje się najlepiej” (Bauman, 2011, s. 159). Posiadanie wiedzy i umiejętności prezentowanych przez innych w dzisiejszych czasach jest nie jest wystarczające. Potrzeba natomiast wyjątkowych pomysłów oraz „umiejętności chadzania własnymi ścieżkami” (Bauman, 2011, s. 159).

Ponieważ sukces utożsamia się ze sławą, uzasadniony jest w tym kontekście cytat z Leszka Kołakowskiego, który w swojej rozprawie pt. *Sława* pisze: „sława jest rozdzielana niesprawiedliwie” oraz często bywa „wynikiem przypadku — nawet wygrana głównego losu na loterii, bez żadnej przecie zasługi i pracy, może uczynić człowieka sławnym na chwilę” (2009, s. 19). Przeniesienie na grunt szkolny twierdzenia, że pozytywny efekt wysiłków może być sprawą nieprzewidywalnych wypadków, skłania zapewne niejednego pedagoga do refleksji nad sposobami przeciwdziałania depresji. Na obszarze dydaktyki istnieją już środki pedagogiczne, które zapobiegają takim sytuacjom. „Uczyć się i cieszyć” to stwierdzenie, które lapidarnie streszcza serię skutecznych środków motywujących. W obliczu rozzarowania ucznia, który nie widzi rezultatów w nauce, nauczyciel może pokazać mu radość szukania i znajdowania rozwiązań, dochodzenia do wiedzy, osiągania małych celów (Zorraquino, 2002, s. 138). W gestii nauczyciela jest udzielenie pomocy uczniom w odkryciu sił sprawczych, które umożliwią im samodzielne podejmowanie decyzji. Szczególnego znaczenia nabiera wrażliwe nauczanie, które odnosi się do budowania przestrzeni dla samodzielnego myślenia, zachęty do zadawania pytań, udzielania emocjonalnego wsparcia (Filipiak, 2012, s. 53).

Ukształtowanie takiej postawy jest nie tylko środkiem zaradczym depresji, lecz także otwiera uczniowi furtkę do doświadczenia uczucia przepływu (*flow*) — maksymalnego stanu zadowolenia. „Przepływ”, pisze twórca teorii Mihály Csikszentmihályi, to „słowo, jakim ludzie opisują stan swego umysłu, kiedy świadomość jest harmonijnie kierowana i kiedy chcą nadal robić to, co aktualnie robią, dla czystej satysfakcji wykonywania czynności” (1996, s. 24). Badacz przekonuje, że uczucie owej radości osiągamy wtedy, kiedy czynność oceniamy jako ważną i wymagającą, i wykonalną, więc wtedy, kiedy cele odpowiadają możliwościom.

Aby pokonać niepokój i depresję, jakie towarzyszą nam w życiu, ludzie muszą uniezależnić się od środowiska społecznego — w takim stopniu, aby przestać reagować wyłącznie na nagrody i kary rozdzielone przez społeczeństwo. By osiągnąć taką autonomię, dana osoba musi nauczyć się wynagradzania samej siebie. Musi wypracować zdolność znajdowania zadowolenia i celu niezależnie od warunków zewnętrznych (Csikszentmihályi, 1996, s. 41).

Podsumowanie

Kończąc i podsumowując rozważania podjęte w niniejszej pracy, chciałabym odwołać się do publikacji Stefana Chwina pt. *Tyrania optymizmu*, w której autor porusza problem wychowania do sukcesu. Współczesny obraz człowieka sukcesu jest paliwem kapitalizmu podsycanym przez media wołające: „Jeżeli nie odniesiesz sukcesu, jesteś nikim” (Chwin, 2001, s. 1). Zdaniem Chwina kult sukcesu jest „niepisanym dogmatem dzisiejszej szkoły polskiej” (...) „Ma to oczywiście swoje uzasadnienia, bo młodych ludzi należy mobilizować do nauki, jak się da. Tyle tylko, że w każdej klasie na dwudziestu pięciu uczniów sukces odniesie dwóch albo trzech. Nie ma rady: resztę czeka w najlepszym razie umiarkowana wegetacja. (...) Kultura nastawiona na «edukację dla sukcesu» uczy żyć w kłamstwie (...), zmusza do wstydu z niespełnienia”, pisze autor i dodaje, że presja sukcesu ciąży nie tylko na kwestiach zawodowych, lecz także na układach rodzinnych, małżeństwie czy rodzicielstwie (Chwin, 2001, s. 1). „Przecież on [młody człowiek — M.K.] — tak, jak my wszyscy — na pewno w jakiejś chwili zostanie zdradzony przez kogoś, kogo będzie kochał, oszukany przez kogoś, komu zaufa, poniżony przez kogoś, przed kim się otworzy, odepchnięty, wyrzucony z pracy, bezsilny, upokorzony” (Chwin, 2001, s. 1). Autor nie apeluje o zastąpienie „edukacji dla sukcesu” przez „edukację dla klęski”, ale o rozsądną równowagę, o kształtowanie u dzieci i młodzieży otwartości na porażkę, tak aby przygotować pokolenie nie tylko do tego, jak żyć w sukcesie, lecz także w razie jego braku, co uznaje za główne zadanie dla współczesnej humanistyki.

Bibliografia

- Bańko M. (red.) (2002). *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Białek B. (2013). Po co polskiej szkole medytacja. *Psychologia w Szkole*, 4(40), 107-116.
- Bogunia-Borowska M. (2006). Bohaterowie medialnej rzeczywistości filmów dla dzieci. Na przykładzie Boba Budowniczego i Marty oraz innych współczesnych bohaterów dziecięcych. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Buckingham M., Cliford D.O. (2001). *Now, discover your strengths*. London: „Pocket Books”.
- Buss D.M. (2000). The Evolution of Happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15-23.
- Carr A. (2004). *Psychologia pozytywna*. Poznań: Wyd. „Zysk i S-ka”.
- CBOS Polska szkoła AD 2014 (2014). CBOS. Zaczepnięte 27 listopada 2014. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF.
- Chwin S. (2001). Tyrania optymizmu. *Plus-Minus*, 28.
- Ciżkowicz B. (2009). *Wyczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Csikszentmihályi M. (1996). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Warszawa: Wyd. Studio „Emka”.
- Czapiński J. (2004). Psychologiczne teorie szczęścia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Czas wolny Polaków. (2010). CBOS. Zaczepnięte 27 listopada 2014. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SP1-SKOM.POL/2010/K_133_10.PDF.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Fortuna P. (2013). *Pozytywna psychologia porażki*. Sopot: GWP.
- Gołębiak B.D. Wykład wygłoszony na Sesji Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego dnia 16 czerwca 2014 roku.
- Grzeszczyk E. (2003). *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Guz S. (2008). Nauka szkolna źródłem lęku dzieci. W: S. Guz (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hamer H. (2014). W pogoni za sukcesem. *Psychologia w Szkole*, 4(45), 80-81.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kenrick D.T., Gutierrez S.E. i Goldberg L. (1989). Influence of erotica on ratings of strangers and mates. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 159-167.
- Kolb D. (1984). *Experimental learning: Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kotakowski L. (2009). *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków: Wyd. Znak.
- Kozielecki J. (2010). *Moje wzloty i upadki. Autobiografia z psychologią w tle*. Gdańsk: GWP.
- Kozłowski W. (2012). *Motywacja samoistna a strategie uczenia się*. Warszawa: IBE.
- Łukaszewski D. (2014). Bądźcie piękni i nie lękajcie się, *Charaktery*, 7(210), 18-27.
- Marszałek L. (2008). Kult bogactwa i sukcesu a prostytucja nieletnich. W: S. Guz (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Melosik M. (2000). Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańizacją i fundamentalizmem. W: R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik Z. (2006). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Myers D.G. (2001). *The American paradox: Spiritual Hunger in an age of plenty*. New Haven: Yale Nota Bene & Yale University Press.
- Polska szkoła niszczy dzieci. (2013). Rzeczpospolita. Zaczepnięte 27 listopada 2014. Strona internetowa <http://www.rp.pl/arttykul/1044039.html>.
- Seligman M. (2004). Psychologia pozytywna. W: J. Czapieński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sitarczyk M. (2008). Interakcja dziecko-telewizja w ocenie dzieci, rodziców i nauczycieli. W: S. Guz (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szafranec K. Raport *Młodzi 2011*. (2011). Zaczepnięte 10 listopada 2014. Strona internetowa http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf.
- Szarota P. (2012). *Uśmiech. Instrukcja obsługi*. Gdańsk: GWP.
- Szkudlarek T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Śliwowski B. (2010). *Mysleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Wysocka E. (2014). *Kto nam dał skrzydła? O młodym pokoleniu: „wielkich nadziei” i „wielkich rozczarowań” (drogowskazy)*. Wykład wygłoszony dla studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego dnia 27 października 2014 roku.
- Zorraquino J. (2002). *Depresja u dzieci i młodzieży*. Kraków: Wyd. eSPe.

Summary

Virtual concept of a man of success – daily life – school reality

The aim of the article is to show the relationship between endorsed by the media a man of success: young, attractive, fulfilled both personally and professionally and the quality of his life. The first part describes how a man of success is presented in the media and discusses its impact on a daily life. The second part summarizes the results of research on the mental health of Polish youth. Last but not least, the article presents some reflections on how the school could prepare young people to function in the contemporary world.

Keywords: psychology of education, media, success, failure, depression, mental health, quality of life

(Nie)Zaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu*

Homeschooling jako zjawisko edukacyjne cieszy się rosnącą popularnością, jednak dla przeciętnego członka społeczeństwa wciąż jawi się jako coś nowego, wręcz egzotycznego. Samodzielność edukacyjna rodziców w *homeschoolingu* jest kluczowa dla powodzenia tego przedsięwzięcia i stanowi jego fundament. Artykuł traktuje kolejno o zaufaniu i niezaufaniu w społeczeństwie, samodzielności jako działaniu edukacyjnym oraz przejawach zaufania lub niezaufania społeczeństwa do samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu* poprzez prowadawstwo, media czy zachowanie.

Słowa kluczowe: edukacja, *homeschooling*, rodzice, samodzielność edukacyjna, zaufanie

Wprowadzenie

Człowiek współistnieje z innymi dzięki pewnym wartościom. One przybliżają bądź dzielą ludzi – w zależności od tego, jaki nada się im sens i jaki mają status co do ważności. Jedną z kluczowych, choć często niedostrzeganą wartość w społeczeństwie jest zaufanie. Jej ukrycie świadczyć może o oczywistości występowania w relacjach międzyludzkich. To zaufanie warunkuje przecież powstawanie relacji międzynarodowych, różnego typu relacji w społeczeństwach czy w końcu na mniejszą skalę – rodzinach lub między osobami. Zaufanie społeczne jako szczególny rodzaj zaufania staje się również kluczem do akceptacji nowych idei oraz zjawisk. *Homeschooling* (edukacja domowa) wydaje się dobrym przykładem, aby zaobserwować, jak jest przyjmowane przez społeczeństwo takie nowatorskie podejście do edukacji – w jakim stopniu można mówić o zaufaniu obywateli do tej części rodziców, którzy decydują się przejąć od szkoły odpowiedzialność za edukację własnych dzieci. To przejęcie odpowiedzialności nierozzerwalnie łączy się z samodzielnością, jako jedną z kategorii działalności edukacyjnej. I to ta samodzielność *homeschoolersów*¹ może budzić wśród społeczeństwa wątpliwości

¹ Przyjęło się, że *homeschoolersami* nazywa się dzieci uczone w ramach edukacji domowej (por. Budajczak, 2004a). W niniejszej rozprawie nazywani będą w ten sposób rodzice widziani jako główni odpowiedzialni w procesie kształcenia i wychowania oraz ci, którzy go organizują.

w sprawie udzielenia (lub nie) zaufania społecznego względem tego, czym i jak chcą się zająć ci rodzice. Niniejsza rozprawa dotyczy pewnego rozstrzygnięcia tej kwestii, tzn. będzie ona próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu rodzice w *homeschoolingu* mogą cieszyć się zaufaniem społecznym względem samodzielności edukacyjnej podejmowanej wobec ich własnych dzieci.

Spółeczeństwo a idea/wartość (?) zaufania

Rozumienie społeczeństwa w obrębie socjologii, dla której jest ono kluczowym pojęciem (por. Giddens, 2012, s. 734), przeszło przez wiele zmian. W nowoczesnych paradygmatach socjologicznych skupionych nie wokół samych „organizmów społecznych”² (Sztompka, 2007, s. 27), a ludzi i ich (pojedynczych) działań³ czy wreszcie zdarzeń z życia codziennego⁴ społeczeństwo jawi się jako „system ustrukturuowanych relacji społecznych, które łączą ludzi w ramach jednej kultury” (Giddens, 2012, s. 734). To przeniesienie środka ciężkości z bezosobowych bytów na wręcz osobiste relacje w nowoczesnym społeczeństwie stanowi dowód na to, że członkowie życia społecznego chcą być odbierani podmiotowo, a fakty, zdarzenia czy idee ich spajające wyrażać będą ich wzajemną bliskość. Stąd ważne obecnie wydaje się skupianie się na takich wartościach w życiu społecznym, jak: akceptacja, nadzieja czy zaufanie. Zdarza się bowiem, że to one wyznaczają zasady, którymi dane społeczeństwo ma się kierować. Za jedną z takich wyznaczonych przez wartości zasad uznać można zasadę *zaufania społecznego*.

Zaufanie należące do dyskursu ludzkiego (por. Sztompka, 2007, s. 62), a występujące w społeczeństwie jako pewnego rodzaju zdarzenie czy postawa stanowi fundament życia jego członków (por. Eistenstadt, Roniger, 1984, s. 16-17; Turner, 2002, s. 137; Seligman, 1997; s. 13, za: Sztompka, 2007, s. 11-12). Jest ono tak ważne, ponieważ zachodzące w określonym środowisku społecznym zjawiska charakteryzują się różnym stopniem nieprzewidywalności oraz niemożliwością ciągłej ich kontroli⁵ (por. Sztompka, 2007, s. 63). Samo zaufanie będzie zatem wychodziło naprzeciw tym nieprzewidywalnym i trudnym w kontroli sytuacjom, umożliwiając ludziom wzajemną i zarazem pokojową egzystencję poprzez „prawidłowe przewidywanie działań innych ludzi” (Dasgupta, 1988, s. 51, cyt. za Sztompka, 2007, s. 71) dodatkowo opartą na konkretnych oczekiwaniach ze strony ufającego. To zaś przywodzi na myśl, że grupy społeczne (tak jak pojedyncze osoby) dla dalszego przetrwania potrzebują wzajemnych, wewnętrznych związków na poziomie świadomym (por. Toulemon, 1989, s. 77), a więc również zaufania rozumianego jako „przekonanie, plus oparte na nim działanie, a nie tylko samo przekonanie” (Sztompka, 2007, s. 71)⁶. Rzeczywiste podjęcie decyzji o zaufaniu

² Jak uprawiali to Comte czy Spencer.

³ Tak widzą sprawę przedstawiciele m.in. fenomenologii w socjologii, jak R. Toulemon.

⁴ Na przykład E. Goffman.

⁵ Wynika to z faktu niedostatecznej umiejętności antycypowania ludzkich działań uczestników życia społecznego, w tym przez nas samych.

⁶ Takie rozumienie zaufania kwalifikuje je do kręgu „dyskursu aktywistycznego” (Sztompka, 2007, s. 71).

komuś względem *czegoś* nie może być zatem aktem biernym i pozbawionym świadomości — dlatego wydaje się ono ważnym czynnikiem regulującym poniekąd życie społeczne i funkcjonowanie odmiennych względem siebie członków tej ogromnej zbiorowości, jaką stanowi społeczeństwo.

Ci, którym społeczeństwo zaufało, biorą na siebie pewien ciężar — by nie zawieść, spełnić ewentualną obietnicę czy pozostać wiarygodnym i ocalić swój lub czyjś wizerunek (por. Sztompka, 2007, s. 151-222). I tu pojawia się kolejna kategoria, która jest towarzyszką zaufania, tj. odpowiedzialność⁷.

Co do zaufania, to składa się na nie akt decyzji. Należałoby zatem uznać, że ta decyzja może wyrażać się także w formie zaprzeczenia jako *nieufność* czy *brak zaufania*. P. Sztompka rozumie *brak zaufania* jako swoistą, neutralną sytuację zawieszenia zaufania (por. Sztompka, 2007 s. 73), którą dodatkowo można określić jako postawę: *ani ufam, ani nie ufam*. Oznacza to, że w świadomości osoby podejmującej decyzję nie doszło do jednoznacznego wartościowania przedmiotu czy podmiotu oceny.

Inaczej rzecz ma się z *nieufnością*, która staje się aktywnym zaprzeczeniem tego, co składa się na zaufanie (jawiąc się jako niemożliwość przewidzenia sytuacji, zachowań innych ludzi), choć podporządkowanym temu samemu celowi co zaufanie, czyli „połączeniu wolnych woli dążących do wspólnego celu” (Toulemont, 1989, s. 77).

Podjęcie decyzji pojedynczej osoby czy całego społeczeństwa co do udzielenia zaufania, zawieszenia go czy wyrażenia nieufności wobec *czegoś* czy *kogoś* niesie ze sobą wiele skutków, które moglibyśmy określić jako pożądane ze strony osoby czy społeczeństwa (choć często stojące w sprzeczności z interesem drugiej strony). Dzieje się tak ze względu na funkcję zaufania, jaką pełni ono w grupie społecznej, a jest nią wzbogacanie sieci więzi, interakcji, kontaktów międzysobowych łączących się ze wzajemną komunikacją oraz wartościami (takimi jak np. tolerancja). To zaś przyczynia się do przełamывania pewnego rodzaju hegemonii oraz wpływa na poczucie tożsamości czy szerzej — solidarności, które to pozwalają na szeroko rozumianą współpracę w społeczeństwie (por. Sztompka, 2007, s. 307-308). Ze względu na to należałoby również uświadomić sobie konsekwencje decyzji podjętej na rzecz *nieufności* lub *obojętności* wobec kogoś/czegoś. Jednak decyzja ta nie musi być korelowana pejoratywnie — wymaga jedynie bliskiego przyjrzenia się powodom, dla których takie rozstrzygnięcie miałyby być podjęte. Warto również wskazać na możliwość zmiany owych decyzji z jakiegoś powodu (np. ze względu na zdobycie nowych informacji, zmianę światopoglądową itd.).

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że społeczeństwo jest zobligowane do podejmowania arbitrażu związanego z *przekazaniem zaufania* lub *niezgodą na to zaufanie*. W związku z tym podjęło się ono stworzenia różnego rodzaju narzędzi umożliwiających mu to trudne zadanie oceniania osoby czy sytuacji. Zaliczyć do tych narzędzi można: ustanawianie prawa, kontrolę społeczną, wyznaczanie odpowiedzialności odpowiednim osobom czy instytucjom (i rozliczanie ich z teźże odpowiedzialności w określonym zakresie). Dodać tu można również swoistą odpowiedzialność mediów, stowarzyszeń czy naukowców za upo-

⁷ Nie będzie ona tu szerzej omawiana, aczkolwiek jej istotność i związek z zaufaniem zostaną zapewne zauważone w treści pracy.

wszechnianie informacji dotyczących konkretnego zagadnienia, aby społeczeństwo mogło podjąć się debaty na dany temat i wówczas udzielić lub nie udzielić swojego zaufania.

Odnosząc się do powyższych informacji, należałoby zadać pytanie, jaki status względem zaufania społecznego ma *samodzielność edukacyjna* rodziców w *homeschoolingu*? Na ile (o ile) członkowie życia społecznego są w stanie zaakceptować taką możliwość, jaką jest edukacja domowa i odnieść się do niej przymiotami należnymi zaufaniu, jak akceptacja, tolerancja czy ewentualne udzielanie wsparcia i pomocy?

Samodzielność jako kategoria możliwości działań edukacyjnych

Edukacja i działania z nią związane są nierozłącznie rozpatrywane z procesami, które zwykle się uważać za jej składniki, czyli kształcenie i wychowanie w ramach szeroko rozumianej oświaty (por. Okoń, 1981, s. 66). Obecnie *edukacja* w nowym sposobie rozumienia jawi się jako proces prowadzący do konstruowania własnego modelu rzeczywistości na drodze obserwacji i doświadczeń, który prowadzi do odpowiednich dla każdego podmiotu interpretacji⁸ (por. Klus-Stańska, 2010, s. 277). Podkreśla się w nim zatem indywidualność przebiegu tego procesu i aktywność podmiotu interpretującego.

Działania w obrębie praktyki edukacyjnej mogą opierać się na wielu kategoriach. Jedną z takich kategorii niewątpliwie jest samodzielność, która podkreśla dążenie człowieka jako podmiotu do niezależności od wszelkich warunków, wychodzenie poza to, co mu znane (por. Andrukowicz, 1994, s. 11, za: Świrko-Pilipczuk, 2001, s. 139). Wydaje się zatem słuszne twierdzenie, że działanie samodzielne musi być świadomym aktem względem wyznaczonych przez podmiot celów, zadań oraz ich przebiegu i kontroli dotyczącej tegoż przebiegu, nie zapominając o jego rezultatach (por. Świrko-Pilipczuk, 1990, cyt. za: Świrko-Pilipczuk, 2001, s. 139). Jak jednak rozumieć samą samodzielność czy może samo-dzielność?

W języku polskim wyraz „samodzielność” tworzą przedrostek „samo” oraz rdzeń „dzielność” (por. Świrko-Pilipczuk, 2011, s. 11), które w połączeniu znaczą tyle, co dawanie sobie rady, niepotrzebowanie pomocy (por. *Słownik języka polskiego*, hasło: *Samodzielność*, online). Osobna analiza przedrostka i rdzenia wskazuje na połączenie w samodzielności cech, takich jak: odwaga, moc, waleczność, czynność oraz odporność wobec przeszkód (por. Świrko-Pilipczuk, 2011, s. 9-10). W tej sytuacji dla zaakcentowania istoty znaczeniowej samodzielności proponuje się nawet pisanie jej w formie parazytycznej, tzn. samo-dzielność (por. Świrko-Pilipczuk, 2011, s. 11).

Aby móc określić działania jako samodzielne, należałoby spełnić warunek wspomnianej wyżej świadomości. Przy tym nie można pominąć faktu, że samodzielność wykształca się podczas czy przy okazji czynności, działań i poprzez nie się wyraża (por. Parafiniuk-Soińska, 1988, s. 39-46, za: Świrko-Pilipczuk, 2001, s. 139). Dzięki temu nabiera ona procesualnego charakteru⁹, który można wyrazić w schemacie: autonomiczny

⁸ Przywołany sposób rozumienia właściwy jest dla stanowiska konstruktywistycznego, którego autorka jest zwolenniczką.

⁹ Proces dochodzenia do osiągnięcia samodzielności nazywa się usamodzielnianiem.

wybór — działanie (czynności) — samodzielność — autonomiczny wybór — działanie (czynności) itd. Ma to zasadnicze znaczenie dla wyodrębniania się osób jako podmiotów podejmujących decyzje, którym należy się respektowanie ich wyborów przez innych. Inaczej ten proces autonomicznego wyboru zostanie zaburzony.

Samodzielność edukacyjna rodziców w *homeschoolingu*

Wiele rozpraw traktuje o samodzielności czy usamodzielnianiu się ucznia w procesie edukacji (podejmujący to zagadnienie badacze to m.in.: M. Jakowicka, E. Jaroni, A. Łukawska, W. Okoń, J. Parafiniuk-Soińska, J. Świrko-Pilipczuk, W. Andrukowicz, K. Sośnicki, M. Czerepaniak-Walczak i inni). Zajęcie się uczniem w kontekście samodzielności wydaje się o tyle zrozumiałe, o ile myślimy o uczestniczeniu w procesie edukacji głównie dzieci i młodzieży, którzy są objęci przez prawo (przynajmniej polskie) przymusem spełniania obowiązku szkolnego. Jeżeli zaś weźmiemy pod uwagę kształcenie całożyciowe (*Life Long Learning Programme* czy *Lifelong Education*), to możemy do procesu analizowania samodzielności edukacyjnej włączyć osoby dorosłe, w tym seniorów. Wszyscy oni są bowiem uczestnikami/odbiorcami działalności edukacyjnej nauczycieli (choć nierzadko wspomina się kategorię samodzielności w uczeniu się czy studiowaniu właśnie samych uczestników edukacji) (por. Parafiniuk-Soińska, 1976; 1988; Pieter, 1968; Świrko-Pilipczuk, 1999; 2002). Oprócz tego samodzielność jest też określana jako kompetencja nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do jego podmiotowości (por. Sack, Czemińska, 2001) lub bardzo ogólnie jako dyspozycja człowieka (por. Parafiniuk-Soińska, 1988, s. 39-46, za: Świrko-Pilipczuk, 2001, s. 139).

Wzięcie pod uwagę samodzielności uczniów i nauczycieli jako podstawowych podmiotów procesów edukacyjnych wymusza w tym miejscu pytanie o możliwość znalezienia się w tej perspektywie również rodziców, jednak nie jako osób wspierających, jak ich chce się zwykle widzieć (por. Dzierżgowska, 2000, s. 27), ale jako **mentorów** też. W ramach tradycyjnej szkoły nie wydaje się to możliwe, ale już w ramach *szkoły domowej*¹⁰ (por. Ciechanowska, 2002, s. 67) — tak. Dlaczego?

Homeschooling stanowi:

(...) względnie nowe zjawisko pedagogiczne, to bardzo dynamiczny w kilku krajach ruch społeczny, bazujący na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjny los własnych dzieci, przyjmują na siebie całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowanie i uspołecznianie, przejmując tę odpowiedzialność od państwa, jako zobligowanego przez prawo międzynarodowe i krajowe gwaranta prawa do edukacji i strażnika obowiązku jej spełniania (Budajczak, 2004, s. 12).

Wybór tego sposobu rozumienia edukacji domowej wynika z ujmowania go w perspektywie socjologiczno-pedagogicznej, co odpowiada propozycji spojrzenia na samodzielność edukacyjną rodziców w *homeschoolingu*

¹⁰ Taką propozycję polskiego odpowiednika *homeschoolingu* proponuje D. Ciechanowska, by — jak twierdzi — oddać rzeczywisty charakter tegoż fenomenu.

poprzez pryzmat zaufania społecznego. Temat wydaje się interesujący i aktualny, mimo że *homeschooling* wciąż znajduje się na marginesie rozważań w przestrzeni publicznej, jednocześnie ciesząc się zainteresowaniem poszczególnych rodzin czy kręgów naukowych.

W niniejszej pracy pojęcie *homeschoolingu* będzie stosowane zamiennie z polskim terminem *edukacja domowa* dla uniknięcia zbyt wielu powtórzeń jednego terminu, jednocześnie z propozycją ich równoważnego rozumienia. Użycie polskiego odpowiednika motywuje się również faktem, iż pojęcie edukacji domowej w polskiej literaturze pedagogicznej rozpropagowała H. Zielińska, a pojawiło się ono za sprawą A. Nałaskowskiego (por. Budajczak, 2004, s. 19)¹¹.

Pozostało jeszcze wyjaśnić, w czym, a może – w jaki sposób będzie się przejawiać samodzielność edukacyjna rodziców w *homeschoolingu*? Jak wskazuje przedstawiona w tej rozprawie propozycja rozumienia samodzielności, to stanowić o niej będzie wolność rodziców od pomocy placówek edukacyjnych w realizacji nie tylko podstawy programowej nauczania określonego przez odpowiednie rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej względem danego szczebla formalnej edukacji, ale również w realizacji własnej oferty edukacyjnej. Nie znaczy to jednak, że ta pomoc ma być niechciana, odrzucana czy celowo negowana. Chodzi raczej o wolność od tej pomocy – niekonieczność z niej korzystania w jakiejś zamaskowanej formie przymusu bycia zależnym od niej i uzależnienia od niej swoich decyzji co do edukacji. Oczywiście wydaje się przy tym, że zachodzi potrzeba wzajemnej otwartości rodziców i szkoły (rozumianej ogólnie jako instytucja).

Biorąc pod uwagę specyfikę działalności edukacyjnej rodziców w obrębie *homeschoolingu*, samodzielność ujawnia się w przejęciu całkowitej odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie własnych dzieci (por. Budajczak, 2004, s. 12). Opiekunowie w swojej decyzji opowiadają się za tym, aby wybrać sposób, metody, formy kształcenia zgodne z ich przekonaniami i indywidualnymi preferencjami.

Ten balast odpowiedzialności jest brany całkowicie świadomie (w 88% przez matki – por. Budajczak, 2004a, s. 353), wymaga bowiem podjęcia stosownych starań określonych przez odpowiednią ustawę dla danego państwa, które w swojej legislacji przewiduje (bądź nie przewiduje) takiej formy spełniania obowiązku szkolnego¹².

Nie można byłoby pominąć konsekwencji wynikających z samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu*. Przede wszystkim jest to satysfakcja płynąca z oplatności podejmowanego trudu, który objawia się często wysokimi nakładami finansowymi rodziców czy potrzebą przewyższania różnych przeciwności (por. Budajczak, 2004a, s. 351). Można też mówić o wysokim poczuciu sprawstwa, efektywności tegoż nauczania (por. Budajczak, 2004a, s. 351). Do tego dochodzi również gruntowanie się pozycji ojca i matki oraz wizerunku i znaczenia ich ról dla wychowania dziecka (por. Zakrzewska, 2013; Zakrzewski, 2013).

¹¹ Dodatkowo poza terminami zapożyczanymi z języka angielskiego edukacja domowa wydaje się pojęciem obowiązującym w polskiej literaturze naukowej.

¹² Wyraża się on w różny sposób dla różnych państw (np. w Wielkiej Brytanii będzie to *compulsory attendance*, rozumiany jako obowiązek uczęszczania na zajęcia edukacyjne) (por. *Education Act*, 1996, sekcja 7, s. 3, za: Budajczak, 2006, s. 187).

Zaufanie społeczne do samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu*

Przy ocenianiu zachodzenia (lub nie) zaufania społecznego względem samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu* wybrano do analizy takie narzędzia społeczne, jak: ustawodawstwo, kontrolę społeczną oraz upowszechnianie wiedzy o pluralistycznych sposobach spełnianiu obowiązku szkolnego.

Rozważania o zaufaniu społecznym względem samodzielności edukacyjnej rodziców, którzy podejmują się *homeschoolingu*, można rozpocząć od przyjrzenia się jego (pra)początkom, a następnie przeanalizowaniu narzędzi, jakie stanowią ustawy w kilku państwach europejskich.

W zasadzie historia edukacji domowej sięga daleko w przeszłość — od zarania dziejów to właśnie rodzice troszczyli się o moralny, poznawczy czy kulturowy rozwój swoich dzieci. I choć nie był to typowo ten *homeschooling*, o którym dziś myślimy (nazywany raczej *domową paraedukacją*) (por. Budajczak, 2004a, s. 349), to można mówić o powszechnej, wzajemnej akceptacji takiego stylu życia przez wszystkie rodziny oraz przez państwo. W tej swoistej *domowej paraedukacji* rodzice samodzielnie decydowali o doborze treści kształcenia, formach i sposobach wychowania czy przekazywanych dzieciom wartościach i tradycji. Nie zawsze jednak sami rodzice dostatecznie ufali swoim możliwościom edukacyjnym. Zdarzało się, że po wyposażeniu swoich dzieci w podstawowe umiejętności (niekoniecznie związane z alfabetyzacją¹³) rodzice porzucali dalsze ich kształcenie na rzecz ich samouctwa albo powierzali swoje dzieci w inne, obce już ręce. W Europie bowiem i innych częściach świata rozpowszechniony był tzw. *tutoring*, czyli włączanie prywatnych nauczycieli w proces edukacji dzieci i młodzieży w rodzinach należących do tzw. elit społecznych (por. Budajczak, 2004a, s. 350).

W międzyczasie zaczęły powstawać odpowiednie ministerstwa edukacji, które w trosce o interes państwa i wyedukowanie obywateli początkowo zachęcały do uczestniczenia dzieci i młodzieży w nauce szkolnej, następnie zaś ich do tego obligując. To swoiste tąpnięcie w zaufaniu co do kompetencji rodziców w sprawie kształcenia dzieci nastąpiło wraz z wprowadzeniem pierwszego obowiązku szkolnego. Od tej pory ustawodawcy zaczęli rościć sobie prawo do decydowania o tym, kto, czego i w jakim zakresie będzie nauczał. W Europie rozpoczęło się to od XVII w., zaś na terenie Polski wiązało się to z decyzją podjętą przez Prusaków w roku 1825, gdy Polska była jeszcze pod zaborami (por. Bartosik, 2009, s. 19). Po odzyskaniu niepodległości siedmioletni obowiązek szkolny wprowadził Program oświatowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 18.12.1918 roku, gdy ministrem był Ksawery Prauss (por. Możdżeń, 2000, s. 70). Realizacja tegoż obowiązku wiązała się z wejściem w życie dekretu Naczelnika Państwa, J. Piłsudskiego z lutego 1919 roku i „postępowała stopniowo i nierównomiernie na różnych terenach, przeciętnie jednak biorąc, robiła ona szybkie postępy tam, gdzie obowiązkowi przedtem nie było” (Możdżeń, 2000, s. 79). Dalej, obowiązek szkolny wydłużył się do ośmiu lat reformą Jędrzejewicza z 1932 roku (por. Możdżeń, 2000, s. 113), zmienił się przez lata, aż mamy go w obecnej formie i obejmuje on dzieci i młodzież od ukończenia piątego do ukończenia osiemnastego roku życia (por. *Ustawa o systemie oświaty* z dn. 07.09.1991, art. 14, pkt 3, art. 15).

¹³ Często chodziło o przekazywanie wiadomości związanych z pracą w/przy domu.

Trudno byłoby oceniać jednoznacznie negatywnie działania poszczególnych państw, jeśli chodzi o konsekwentne wprowadzanie przymusu uczenia się w szkołach — sytuację tę tłumaczono wysokim stopniem analfabetyzmu oraz umożliwieniem rozwoju poznawczego ludności wiejskiej, ubogiej (por. Możdżeń, 2000, s. 70-79). I choć początkowo rodzice sprzeciwiali się *edukacyjnym represjom* ze strony organów władzy (por. Richardson, Zirkel, 1991, za: Budajczak, 2004a, s. 350), to w końcu tym naciskom ulegali i do nich przywykli. Przełom nastąpił wraz z nowoczesną falą krytyki, która dotyczyła szkoły i sposobu jej funkcjonowania w drugiej połowie XX w. (patrz np. Illich, 1976). Wówczas bowiem zaczął się formować ruch *homeschoolingu* w wydaniu współczesnym — począwszy od USA, Wielkiej Brytanii aż po niemal cały świat (por. dane stowarzyszenia HSLDA¹⁴).

Na podstawie historii zjawiska *homeschoolingu* można stwierdzić, że zaufanie społeczne wyraża się właśnie w obecnym prawodawstwie, które prezentuje się inaczej w różnych częściach świata, w tym w Europie. Można ustalić, że istnieją podstawowe trzy formy państwowych reakcji prawnych na edukację domową.

Pierwsza wyraża się w penalizacji edukacji w ramach *homeschoolingu*, co jest jednoznaczne z podkreśleniem w odpowiednim akcie prawnym, że oto właśnie edukacja domowa jest zabroniona. Często jest to po prostu ominięcie tej kwestii w ogóle, które w konsekwencji zamyka drogę rodzinom na podjęcie samodzielnej edukacji własnych dzieci. Do krajów prezentujących taką politykę należą m.in.: Turcja, Niemcy czy Bułgaria (por. Home School Legal Defense Association, *Homeschooling Status & Contact Information*, online). W takim podejściu jasno odnajdujemy niezaufanie społeczne względem samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu* dlatego, że monopol na edukację mają jedynie instytucjonalne placówki edukacyjne, które podlegają kontroli przeróżnych kuratoriów oświaty. Ponadto dysponują one innymi odpowiednimi narzędziami sprawdzającymi i — co oczywiste — ustalonymi z góry (np. w ministerstwie). Pozostałe podejścia ustawodawcze nie dyskredytują edukacji domowej, zezwalając na nią w większym lub mniejszym stopniu.

Drugą postawę w reakcji prawnej na *homeschooling* można określić jako całkowicie zezwalającą, ponieważ regulacje prawne nie formułują żadnych wymagań wobec *homeschoolersów*. W tej sytuacji rodzicom pozostawia się zupełną swobodę w zakresie decyzji, co do wyboru formy edukacji ich dzieci do tego stopnia, że nie kontroluje się przebiegu nauczania. Tutaj wymienić można ustawodawstwo na terenie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii, gdzie szacuje się, że *homeschooling* może realizować od 20 000 do 100 000 dzieci (por. HSLDA, *International*, online). W tych społeczeństwach można mówić zatem o wysokim stopniu zaufania, który przejawia się w porzuceniu kontroli i pozostawieniu całkowitej wolności rodzicom co do ich pomysłu na edukację domową dzieci.

Trzecia forma reakcji ustawodawczej na edukację domową stanowi jakby wypadkową dwóch powyższych. Znaczący to tyle, że *homeschooling* nie jest „uwolniony” prawnie, ale dozwolony pod pewnymi warunkami,

¹⁴ Stowarzyszenie *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) prowadzi stronę internetową <http://www.hslda.org/>, na której m.in. aktualizuje dane dotyczące statusu prawnego *homeschoolingu* w wielu państwach świata i stara się informować na bieżąco zainteresowanych w tym temacie.

które są jasno i zasadniczo określone, a ich spełnienie jest konieczne. Tak na przykład w Polsce *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 roku, wraz nowelizacjami, pozwala rodzicom pod pewnymi warunkami realizować ideę *homeschoolingu*, ale zaufanie do nich jest ograniczone, bowiem są zobowiązani do:

- zawniaskowania o udzielenie pozwolenia do realizowania obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki do dyrektora szkoły, do której dziecko zostało przyjęte. Do wniosku należy dołączyć „opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia oraz zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, o których mowa w ust. 11” (*Ustawa o systemie oświaty* z dn. 07.09.1991, art. 16, pkt 8, 10);
- uzyskania zgody dyrektora tejże szkoły na edukację domową przed lub w trakcie konkretnego roku szkolnego. Przy tym dyrektor podejmuje tę decyzję bez konkretnych wskazówek, trudno więc przewidzieć, od czego może ona zależeć oprócz złożenia prawidłowego wniosku wraz z załącznikami;
- rzeczywiste zdawanie przez dziecko/ucznia rocznych egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu przypisanej do jego szczebla edukacji podstawy programowej, które są przeprowadzane w szkole (por. *Ustawa o systemie oświaty* z dn. 07.09.1991, art. 16, pkt 8, 10), która – co należy dodać – jest dla dziecka edukowanego domowo środowiskiem zewnętrznym i obcym.

Wymagania te na pierwszy rzut oka nie wydają się zbyt wygórowane, jednak zawierają pewną dozę niejasności – poczynszy od tego, jaki sposób podejmowania decyzji prezentuje konkretny dyrektor, poprzez kształt i wygląd testów, aż po formułę jego oceniania. Polska *ustawa* zdradza też szereg wątpliwości dotyczących udzielenia zaufania rodzicom co do ich samodzielności edukacyjnej – chce jasno i konkretnie wiedzieć, jakie osiągnięcia szkolne (*sic!*) osiąga dziecko, a ocenę tego mają zająć się „profesjonaliści”. Tu zatem wylania się typ zaufania społecznego względem samodzielności edukacyjnej rodziców w ramach *homeschoolingu*, który można nazwać umiarkowanym czy do pewnego stopnia.

Widząc te różne podejścia co do prawnego uznania edukacji domowej, należałoby podkreślić, że przez lata ustawodawstwo w wielu państwach Europy zmieniało się na korzyść *homeschoolersów*, ostatecznie zezwalając na edukację domową, co świadczy o zwiększaniu się poziomu zaufania społecznego względem samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu*. Wyrażają to konkretne ustawy umożliwiające podjęcie się tej formy kształcenia (nie powinno jednak w tym miejscu zabraknąć uwagi, że niektóre państwa wycofują się ze swojej przychylności dla edukacji domowej, jak to się stało w 2011 r. w Szwecji – por. HSLDA, *International*, online). Można wnioskować zatem, że wiąże się to ze wzrostem liberalizacji prawa względem jego obywateli i zmniejszeniem kontroli społecznej oraz wzrostem dostępu do informacji o pluralistycznych sposobach spełniania obowiązku szkolnego. Zanim jednak przejdę do analizowania zaufania społecznego względem samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu* w oparciu o wyżej wymienione narzędzia, pozwolę sobie na sformułowanie jeszcze jednego wniosku odnoszącego się do prawodawstwa i jego zmiany na rzecz edukacji domowej. Niewątpliwie można wspomnieć o tym, że zauważa się w Europie pewien trend ujednolicania systemów prawnych – wszędzie można mówić o demokracji (trudno byłoby oceniać w tym miejscu zasadność

używania przez niektóre kraje takiej formy ustrojowej), wprowadza się podobne ustawy (np. dotyczące tzw. małżeństw homoseksualnych czy eutanazji) czy podobne regulacje dotyczące edukacji (do których z całą pewnością należy proces boloński). Można uznać tę swoistą prawną globalizację za szansę dla edukacji domowej w tym sensie, że społeczeństwa, obserwując siebie nawzajem, będą ułatwiać rodzicom dostęp do *homeschoolingu*. Z drugiej zaś strony trudno przewidzieć, czy pod wpływem jakiejś sytuacji międzynarodowej tendencja ta może się odwrócić.

Podsumowując kwestię podejścia prawnego do *homeschoolingu* analizowanego w kontekście zaufania społecznego, zauważyć można, że występuje między nimi pewna proporcjonalność: gdzie liberalne ustawy – tam wysoki stopień zaufania społecznego, gdzie umiarkowana zgoda na edukację domową – tam umiarkowane zaufanie co do samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu*, a gdzie całkowita penalizacja zjawiska – tam brak zaufania.

Kolejnym aspektem, który zostanie wzięty pod uwagę, jeśli chodzi o narzędzia, jakimi dysponuje społeczeństwo w arbitrażu dotyczącym udzielenia zaufania społecznego, jest kontrola społeczna. Rozumiana ona będzie jako próba sankcjonowania ze strony społeczeństwa postępowania, które w określonym społeczeństwie jest akceptowane kulturowo (por. Sztompka, 2012, s. 467, 473). Pozytywne lub negatywne sankcje będą wiązały się z określonymi agendami, którym społeczeństwo udziela władzy w wykonywaniu sankcji formalnych lub rozproszonych (por. Sztompka, 2012, s. 473, 474) albo z postępowaniem członków danej społeczności na rzecz dyscyplinowania poszczególnych osób w przestrzeganiu przyjętego wzoru (por. Wódz, 2000, s. 45, 46). Do tego wykorzystywane są m.in.: teoria stygmatyzacji, negatywna reakcja społeczna, odrzucenie przez społeczeństwo, wpojenie poczucia obowiązku (por. Sztompka 2012, s. 469-470). Jak zatem ma się ona do podejmowania przez rodziców parających się edukacją domową samodzielności edukacyjnej?

Szkolę można uznać w pewnym sensie za aparat wykonawczy kontroli społecznej – jej zadaniem jest informowanie, czy i w jaki sposób dziecko realizuje (lub nie) obowiązek szkolny (czy obowiązek nauki): jakie są jego – ucznia osiągnięcia, niedostatki itd. A przez to, że robi to skrupulatnie i właściwie wszystko ma udokumentowane, to mimo niezadowolenia, jakie budzi, cieszy się zaufaniem społecznym. W czasie gdy uczeń jest w szkole, rodzice są niejako zwolnieni z odpowiedzialności za własne dziecko, a tę odpowiedzialność przejmują nauczyciele i inni pracownicy placówki. Być może rodzi to nawet pewną wygodę związaną z przelewaniem własnych pretensji za niepowodzenia dziecka na innych i uwalnia od rodzicielskiego poczucia winy, tak jakby to szkoła miała załatwić wszystko. Do tego dochodzi też świadomość, że wszyscy przecież chodzą do szkoły lub do niej uczęszczali.

Niewątpliwie zaufanie budzą rzeczy czy osoby już znane (jak ma to miejsce w przypadku szkoły), dlatego istotne wydaje się promowanie informacji o edukacji domowej i wiadomości o rodzinach, które ją podejmują, oraz sposobu, w jaki to robią. Obecnie w Polsce w ten sposób realizuje obowiązek szkolny ponad 2000 uczniów (por. Moryń, 2013, online). Jak jednak wskazuje M. Mendel, edukacja domowa zawsze pozostanie „na marginesie szkolnictwa powszechnego”, choć jej siła będzie wzrastać (Mendel, 1998, cyt. za: Marek, 2010, s. 50). Jak ma się to jednak do niskiego progu „świadomości społeczeństwa, w tym także profesjonalnych pedagogów” (Olszewska, 2007, s. 239) odnośnie do tego zjawiska?

Niezrozumienie dla *Innego* zawsze budziło i nadal budzi sprzeciw społeczny (patrz: Wlazło, 2011). Podobnie za *Innego* można uznać *homeschoolersów*. Społeczeństwa przywykły już do realizowania obowiązku szkolnego (por. Wlazło, 2011), stąd odstępstwa od tej *normy* budzą pewien niepokój i niezrozumienie. Wyraża się on m.in. w słowach jednej z komentatorek artykułu z 06.03.2014 roku na portalu internetowym www.gosc.pl, pt. *Cud u prześladowanych homeschoolersów*. Dotyczył on sytuacji niemieckiej rodziny Romeike¹⁵, a komentarz ten brzmi następująco:

A po co właściwie jest nauczanie domowe? Trzeba się stosować do prawa danego kraju i tyle. Jest coś złego w chodzeniu do szkoły? Ja chodziłam, moje dzieci chodzą i jest dobrze. Nie wyobrażam sobie mieć dzieci w domu 24h i jeszcze być ich nauczycielką z różnych przedmiotów, od tego są fachowcy. Moim zdaniem ta rodzina sama stworzyła sobie problemy. Nie wiem o co ten szum. Wydaje mi się, że rodziny wielodzietne mają po prostu logistyczny problem z odwożeniem do i odbieraniem dzieci z placówek edukacyjnych i dlatego chcą to nauczanie domowe (<http://gosc.pl/doc/1910070.Cud-u-prześladowanych-homeschoolersow>).

Wyłania się tu obraz kompletnego niezrozumienia, po pierwsze — czym jest edukacja domowa, po drugie — czemu i komu ma ona służyć oraz — w jaki sposób w ogóle może to funkcjonować. Sama sytuacja wspomnianej wyżej rodziny Romeike też wydaje się dla czytelniczki i zarazem komentatorki artykułu niejasna. Można domniemywać, że w tej sytuacji najlepszym wyjściem okazało się oskarżenie tej swoistej samodzielnej decyzji niemieckich rodziców o błędność co do niej, powołując się na problemy z logistyką w wydaniu rodziny wielodzietnej i tym, że zastany porządek powinien zostać podtrzymany. Jest to jednostkowa opinia, którą nie można się sugerować. Czy aby na pewno?

Jak pokazywały badania podjęte w USA w 1997 roku, aż 57% Amerykanów twierdziło, że *homeschooling* nie jest dobry (por. Lubiński, 2000, za: Budajczak 2004, s. 115). Pamiętajmy, że działo się to w kraju, gdzie edukacja domowa jest rzeczywiście uwolniona prawnie w większości stanów! Co dopiero można byłoby usłyszeć w społeczeństwie Estonii, gdzie w ten sposób edukuje się około setki dzieci (por. HSLDA, *Estonia*, online)? Nieświadomych w tej kwestii obywateli podburza się także negatywnymi informacjami płynącymi z prasy czy TV, nierzadko próbując ukazać *homeschoolersów* jako fanatyków religijnych lub niezrównoważonych psychicznie, a nawet posuwając się do poszukiwania sensacji tam, gdzie jej nie ma, oraz tworzenia fikcyjnych informacji na temat edukacji domowej i jej podmiotów (por. Budajczak, 2004, s. 117). Zatem, to jakie informacje są i będą propagowane, takie jest i będzie zaufanie społeczne. Wiele mogłoby wnieść przedstawianie nagiach faktów, tak by czytelnicy sami mieli możliwość wyrobienia sobie opinii na temat edukacji domowej.

¹⁵ W 2008 r. ta rodzina zdecydowała się uczyć swoje dzieci w domu, przy czym w tamtym czasie regulacje prawne w Niemczech, gdzie zamieszkiwali, nie przewidywały takiej formy edukacji. Doprowadziło to do tego, że rodzicom groziły wysokie kary pieniężne oraz... utrata praw rodzicielskich, zwrócili się więc o azyl polityczny do władz USA. Na początku 2010 r. sędzia federalny ds. imigracyjnych udzielił im tegoż azylu, a pod petycją w obronie rodziny Romeike podpisało się ok. 100 000 Amerykanów (por. *Niemcy: rodzina chciała nauczania domowego, uciekli do USA, grozi im deportacja*, online).

W tym miejscu trudno byłoby pominąć aspekt nieufności. Jeśli chodzi o *homeschooling*, to jest o czym mówić. Chodzi przede wszystkim o wątpliwości społeczne co do procesu socjalizacji dzieci, społeczną izolację rodzin, paranie się przez nie indoktrynacją, działanie na szkodę dziecka¹⁶. Sami *homeschoolersi* mogą być winni niezufaniu społecznemu poprzez otwartą krytykę szkoły (np. poprzez określanie szkoły jako dziennego więzienia, narzekanie na niekompetencję nauczyciela, przekonanie o ponadprzeciętności swoich dzieci, które nie zasługują na skazanie na szkołę oraz... własne nieprzyjemne wspomnienia z okresu szkolnej edukacji) (por. Meighan, 2000, s. 1; Wesołowski, online), z której korzysta lub korzystała znacząca większość obywateli i jej właśnie powierza swoje dzieci.

Wątpliwości budzi również brak profesjonalizmu rodziców – nauczyciele przecież są wykształceni w zakresie prowadzonego przedmiotu, a także mają pewne doświadczenie edukacyjne (por. Wiewior, 2003, s. 50). Prowadzone badania w tym zakresie nie potwierdzają jednak tych obaw, wykazując, że poziom wykształcenia rodziców podczas edukacji domowej nie miał wpływu na osiągnięte przez ich dzieci ponadprzeciętne wyniki, a realizacja programu szkolnego szła rodzicom sprawniej i ciekawiej (por. Swann, 1994, za: Ciechanowska, 2002, s. 70-71 czy Ray, 1997, za: Budajczak, 2004, s. 354).

Oczywiście, edukacja domowa wykracza „poza standard społeczny” (Budajczak, 2004a, s. 351), ale wydaje się, iż wymagania rzetelności w przekazywaniu informacji na temat *homeschoolersów* i ich działalności oraz rzetelności badań na ten temat jest jak najbardziej uzasadnione. Siła, jaką jest informacja i sposób jej przedstawienia będzie wpływał na to, jak dana sytuacja czy zjawisko będą odbierane przez społeczeństwo. Co więcej – będą kreować zdania i opinie na ich temat. Stąd wydaje się konieczne przede wszystkim generowanie informacji na temat edukacji domowej w ogóle. Niewątpliwie ogromną wartość będą miały same „relacje” z domów *homeschoolersów* lub tych, którzy im pomagają, jak to ma miejsce w USA czy Wielkiej Brytanii (patrz: <https://simplycharlottomason.com/>, <http://www.moorefoundation.com/>). Ma to służyć nie tylko samym edukatorom domowym, ich sympatykom, ale całemu społeczeństwu, które „ma prawo wiedzieć”. Ukrywanie zjawiska, przedstawianie go w sposób jednoznaczny czy piętnowanie bez uzasadnienia wydaje się działać na szkodę społeczną – w tym pojedynczych rodzin, a nawet osób.

Podsumowanie

Społeczeństwo bez zaufania traci ważny fundament wzajemnego bytowania jego członków. Wartość ta jest niczym sól dla pluralistycznego porządku, który cechuje nasze czasy. Zasadność udzielenia zaufania wymaga podjęcia pewnych kroków, które mogą wyrażać się poprzez odpowiednio skonstruowane prawodawstwo, zainteresowanie społeczne (naturalnie powiązane z kontrolą) oraz dzielenie się rzetelnie przedstawioną informacją, co przyczyni się do tworzenia samodzielnych, niezależnych poglądów i sądów.

¹⁶ Te i podobne wady edukacji domowej określali studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej w badaniach ankietowych, prowadzonych przez autorkę w ramach pracy licencjackiej pt. *Zalety i wady edukacji domowej w świadomości studentów Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej* napisanej pod kierunkiem J. Świrko-Pilipczuk na Uniwersytecie Szczecińskim w 2010 r.

Budowanie zaufania społecznego względem idei samego *homeschoolingu* wymaga tego, aby prawo jasno stanowiło o możliwości (lub nie) jego realizacji i warunkach tejże. Nie obędzie się jednak bez generowania odpowiednich informacji budujących wiedzę społeczeństwa i pojedynczych osób przez: media, odpowiednie stowarzyszenia, samych *homeschoolersów*. Wydaje się również, że szczególnie odpowiedzialność zostaje złożona w ręce badaczy, pracowników naukowych uczelni wyższych na całym świecie. Obserwowanie zjawiska, opisy, wreszcie badania i relacjonowanie ich mogą wnieść najwięcej, choćby z powodu powszechnego zaufania do tzw. wiedzy naukowej i opierania się na autorytecie naukowców (por. Sztompka, 2012, s. 365-373). Spełnienie powyższych warunków przez społeczeństwo, czyli tworzenie prawa i pozwolenie na działalność badawczą, a przez to budowanie wiedzy na temat opisywanego zjawiska powinny prowadzić do troskliwej kontroli społecznej, aby uniknąć konstruowania jej na zasadzie niechęci i nieznaności tematu.

Jeśli chodzi o (nie)zaufanie społeczne do samodzielności edukacyjnej rodziców w *homeschoolingu*, to należy podkreślić wolność rodziców w kierowaniu kształceniem i wychowaniem swoich dzieci, które gwarantuje im prawo (por. *Konstytucja RP*, art. 53, ust. 3) oraz rzeczywistą odpowiedzialność, jaką rodzice ci na siebie biorą. Wydaje się, że udzielanie takiego zaufania prowadzić będzie do zwiększenia aktywności obywatelskiej rodziców poprzez ich wpływanie na to, czego i w jaki sposób będą uczyć swoich dzieci – jakie postawy będą je charakteryzowały jako przyszłych obywateli. Do profitów zaliczyć można rozwój społeczeństwa w ogóle – pozwolenie na pluralizm i wzajemna tolerancja podmiotów przyczynić się mogą do tworzenia nowych rozwiązań, których społeczeństwo jeszcze nie знаło, a to z kolei spowodować może wzrost komfortu podmiotów z powodu ulepszenia dotychczasowych rozwiązań. Póki co trudno mówić o wysokim poziomie zaufania społecznego (nie wspominając już o całkowitym) względem samodzielności rodziców w *homeschoolingu*. Powodów jest wiele – od niszowości zjawiska, poprzez (nie)uzasadnione obawy społeczne, niedostatek informacji i badań naukowych oraz niewiarę we własne kompetencje samych rodziców (znamienne jest, że wielu edukatorów domowych to zawodowi nauczyciele), aż po ignorancję i niechęć wynikającą z lęku przed innością. Wyzwanie, jakie stawia edukacja domowa (czy może jest to tylko tak odbierane?) szkole i państwu, zapewne nie ułatwia tego zadania.

Bibliografia

- Bartosik P. (2009). Edukacja domowa własnych dzieci, *Edukacja i Dialog*, 2.
- Budajczak M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: GWP.
- Budajczak M. (2004a). Historyczne „wymiar” edukacji domowej. W: K. Jakubiak, M. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od VIII do XX w.* Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Budajczak M. (2006). Edukacja domowa w Polsce. Dokonania i wyzwania. *Ethos*, 3.
- Ciechanowska D. (2002). Koncepcja „home schooling” – alternatywa współczesnej szkoły. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 18.
- Dueholm N. (2004). Obyś cudze dzieci uczył: rodzice jako nauczyciele – niewykorzystane bogactwo. *Najwyższy Czas*, 18.
- Dzierżgowska I. (2000). *Rodzice w szkole*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Fundacja Moore (2015). Zaczepnięte 22 maja 2015. Strona internetowa <http://www.moorefoundation.com>

- Giddens A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Home School Legal Defense Association (2015). *Four Years in Prison for Homeschooling? Wunderlichs Fined and Warned of Prison Sentence*. Zaczepnięte 22 maja 2015. Strona internetowa: <http://www.hslda.org/hs/international/Germany/201505010.asp>
- Home School Legal Defense Association (2015). *Homeschooling Status & Contact Information*. Zaczepnięte 22 maja 2015. Strona internetowa <http://www.hslda.org/hs/international/default.asp>
- <http://simplycharlottesmason.com/> Zaczepnięte 22 maja 2015.
- Illich I. (1976). *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 2 kwietnia 1997*, DzU 1997 nr 78, poz. 483. Zaczepnięte 12 czerwca 2015. Strona internetowa <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483>
- Małek E. (2010). *Zalety i wady edukacji domowej w świadomości studentów Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej*. Niepublikowana praca licencjacka. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Marek E. (2010). Edukacja domowa w wybranych krajach na początku XXI wieku. W: B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Wyd. Volumina.pl Daniel Krzanowski.
- Meighan R. (2000). *Learning From home – based education. An Educational Now Special Report, Educational*. Nottingham: Heretics Press.
- Moryń S. (2013). *Homeschooling coraz modniejszy*. Zaczepnięte 26 maja 2015. Strona internetowa <http://www.fronda.pl/a/homeschooling-coraz-modniejszy-w-polsce,29018.html>
- Możdżeń S.I. (2000). *Historia wychowania 1918-1945*. Kielce: Wyd. Stachurski.
- Niemcy: rodzina chciała nauczania domowego, uciekli do USA, grozi im deportacja*. Zaczepnięte 23 maja 2015. Strona internetowa http://pl.radiovaticana.va/storico/2013/04/28/niemcy_rodzina_chcia%C5%82a_nauczania_domowego,_uciekli_do_usa,_grozi_im/pol-
- Okóń W. (1981). *Słownik pedagogiczny (hasło: Edukacja)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Olszewska B. (2007). Przeszłość i przyszłość edukacji domowej. W: T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*. T. 2. Szczecin: Wyd. Print Group – Daniel Krzanowski.
- Parafiniuk-Soińska J. (1976). *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Parafiniuk-Soińska J. (1988). *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Pieter J. (1968). Samodzielność w uczeniu się. *Chowanna*, 1.
- Sack B., Czerniawska M., Poczucie podmiotowości nauczycieli szkół niepublicznych. W: *EDUKACYJNE DYSKURSY*. Zaczepnięte 22 maja 2015. Strona internetowa http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp*
- Słownik języka polskiego (hasło: Samodzielność)*. Zaczepnięte 22 maja 2015. Strona internetowa <http://sjp.pwn.pl/szukaj/samodzielno%C5%9B%C4%87.html>
- Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wyd. Znak.
- Świrko-Pilipczuk J. (1999). Samodzielność jako cel i zasada kształcenia oraz przedmiot świadomości nauczycieli. W: K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Szczecin: Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne.

- Świrko-Pilipczuk J. (2001). Usamodzielnianie w praktyce edukacyjnej. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk J. (red.), *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*. Szczecin: Wyd. Kwadra.
- Świrko-Pilipczuk J. (2002). Samodzielność ucznia w procesie kształcenia w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin: Wyd. Kwadra.
- Świrko-Pilipczuk J. (2011). *Samo-dzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka – implikacje pedagogiczne*. Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol Dmochowski.
- Toulemont R. (1989). Społeczeństwo ludzkie. W: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 07.09.1991*. Zaczepnięte 12 czerwca 2015. Strona internetowa <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>
- Wesołowski P. (2015). *Rodzice przeciwko polskiemu systemowi oświaty, czyli homeschooling po polsku*. Zaczepnięte 25 maja 2015. Strona internetowa <http://natemat.pl/80829,rodzice-przeciwko-systemowi-edukacji-sami-biora-sie-za-nauke-dziecka-czyli-homeschooling-po-polsku>
- Wiewior A. (2003). Uwaga na entuzjazm. *W drodze*, 11.
- Wlazło M. (2011). *Tożsamości i różnice. Inny w wybranych kontekstach analizy socjopedagogicznej*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wódz J. (2000). *Socjologia dla prawników i politologów*. Warszawa: Wyd. Prawnicze PWN.
- Zakrzewska M. (2013). *Rola wychowawcza matki w edukacji domowej*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Zakrzewski P.M. (2013). *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Ziętek M. (2013). *Rodzina Romeike może zostać w USA*. Zaczepnięte 22 maja 2015. Strona internetowa <http://www.myslkonserwatywna.pl/wiadomosci/rodzina-romeike-moze-zostac-w-usa/>

Summary

Social (dis)trust towards parents' educational independence in homeschooling

Homeschooling is becoming more popular, but for some people it still seems to be something new or even exotic. Parents' educational independence in homeschooling is a crucial element. The article shows how society may and indeed relates to this issue regarding law, social media or behavior.

Keywords: educational activity, homeschooling, parents, independence, trust

II. Z BADAŃ

Z jakich źródeł wiedzy korzysta student pedagogiki?

Tekst jest komunikatem z badań prezentującym jeden z wymiarów zaangażowania studentów w proces studiowania, jakim jest dobór oraz sposób wykorzystania określonych źródeł wiedzy przez studentów ostatniego roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika. Problem badawczy sprowadzony został do pytania: Jaką wiedzę posiadają studenci studiów magisterskich? Odpowiedź była możliwa dzięki analizie wypowiedzi respondentów na pytania kwestionariusza ankiety, które ograniczone zostały do następujących obszarów: źródeł wiedzy, ich doboru/selekcji, jakości oraz zastosowania, czasu przeznaczonego na studiowanie wybranych źródeł wiedzy. Wnioski wskazują na niepokojące zjawiska (kultura ksero, pozorowanie studiowania, łamanie norm etycznych) i stawiają pod znakiem zapytania realne efekty kształcenia studentów. Kultura studiowania jest na niskim poziomie, w wielu przypadkach ograniczona do pozorowania, jest swoistą grą, w której liczy się tylko efekt – zaliczenie studiów. Zjawisko to niesie za sobą poważne konsekwencje natury etycznej, ale także społecznej, kulturowej.

Słowa kluczowe: pedagogika szkoły wyższej, efekty kształcenia, kultura studiowania, pozorowanie, student, źródła wiedzy

Wprowadzenie

W dobie rosnącej medializacji wszelkich sfer życia szczególnego znaczenia nabiera zręczność w doborze i wykorzystaniu informacji. Generacja Y traktuje Internet jako główne źródło informacji, szczególnie ceniąc najprostsze komunikaty mające bezpośrednie zastosowanie w praktyce. Przechodzą od informacji do informacji, nie zagłębiając się w jedno zagadnienie. Zdaniem Douglasa Ruskoffa, „nastąpił upadek linearnego myślenia, a w jego miejsce zagościł chaos. W kulturze popularnej nastąpiło odejście od świata uporządkowanego w stronę holistycznej odmiany chaosu” (za: Goban-Klas, 2011, s. 243).

Niesie to za sobą konsekwencje w postaci wymogów określonego funkcjonowania w świecie przetwarzania informacyjnego. „Znika wartość encyklopedycznej wiedzy, rośnie natomiast znaczenie umiejętności nawigacji po zasobach globalnego hipertekstu” (Goban-Klas, 2011, s. 245). Niezbędne jest zatem przygotowanie

młodego pokolenia do odbioru i zarządzania informacją (wiedzą), jak również selektywnego korzystania z różnych źródeł. Jest to także jednym z priorytetów Krajowego Programu Reform.

W punkcie 3.4. *Cele w zakresie edukacji* wskazuje się, że:

Ważne jest doskonalenie podstawy programowej tak, aby była ona bardziej zbliżona do wymagań gospodarki opartej na wiedzy. Absolwenci powinni być wyposażeni w umiejętności i kompetencje pożądane na rynku pracy. Oznacza to m.in. odpowiednie rozłożenie akcentów między nauczaniem teoretycznym a praktycznym. W tym aspekcie istotne jest także zwrócenie uwagi na rozwijanie tzw. kompetencji miękkich, takich jak przedsiębiorczość, komunikatywność, kreatywność czy współpraca (Krajowy Program Reform. Europa 2020, 2013, s. 39).

Jednak doradcy biznesowi, analitycy przedsiębiorstw zwracają uwagę na fakt, że „w większości firm brakuje pracowników obeznanych z analityką danych” (Shah, Horne, Capellá, 2012, s. 20). Na tym tle pojawia się pytanie o źródła wiedzy wykorzystywane przez studentów w procesie studiowania, wszak to oni w bliskiej przyszłości będą tworzyć fundamenty społeczeństwa wiedzy.

Skąd czerpią wiedzę studenci? — koncepcja badań

Pytania o źródła wiedzy, z jakich korzystają studenci, przygotowując się do zajęć na studiach, były jedynie częścią szerszego projektu badawczego, którego głównym celem było dokonanie diagnozy zaangażowania studentów w proces studiowania. W ramach tego badania sondażowe ograniczone były do trzech obszarów (zmiennych szczegółowych): źródeł wiedzy, które studiują studenci; czynników wzmacniających zaangażowanie; czynników ograniczających zaangażowanie studentów. Z uwagi na obszerność uzyskanego materiału empirycznego oraz podjętą problematykę, w tekście koncentruję się na pierwszym obszarze badań, w ramach którego analizie poddałam wypowiedzi respondentów związane z doбором/selekcją studiowanych przez nich treści, ich jakością, zastosowaniem oraz czasem przeznaczonym na studiowanie treści.

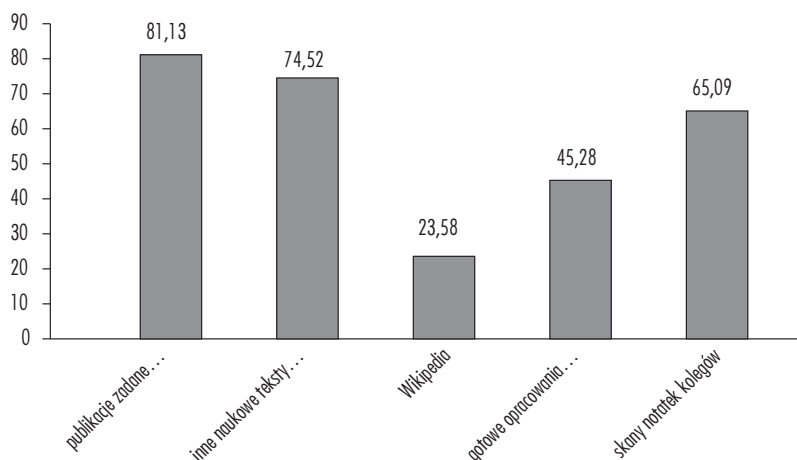
Do analizy zebranego materiału empirycznego brałam pod uwagę następujące zmienne różnicujące: średnią ocen za ostatni semestr, wykształcenie rodziców, miejsce pochodzenia (duże miasto, małe miasto, wieś). Znaczące okazały się jednak głównie dwie zmienne: wykształcenie matki oraz średnia ocen za ostatni semestr.

Badania zrealizowałam w okresie kwiecień-maj 2014 roku za pomocą kwestionariusza ankiety wśród studentów ostatnich lat studiów magisterskich (stacjonarnych) wszystkich specjalności pedagogicznych w jednej ze szczecińskich uczelni wyższych (publicznej). Łącznie w badaniu wzięło udział 106 studentów. Liczba ta nie jest wskazaniem faktycznego stanu wszystkich studentów pedagogiki (stacjonarnych) tego rocznika. Taki wynik jest efektem absencji niektórych studentów na zajęciach uczelnianych, podczas których przeprowadzałam badania sondażowe.

Wybór tej grupy młodzieży studenckiej pokierowany był faktem, że są to osoby, które w krótkiej perspektywie czasu będą podejmować pracę zawodową. Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest poznanie, w jaki sposób realizowali studia przyszli pedagodzy i z jakimi realnymi efektami kształcenia wchodzą na rynek pracy.

Skąd i co wiedzą studenci pedagogiki? – rzeczywistość edukacyjna

Współcześnie studenci korzystają zarówno z oferty mediów, jak i z tradycyjnych źródeł informacji. Chcąc poznać, co stanowi podstawę wiedzy studentów, zadałam im pytanie: „Z jakich źródeł wiedzy w wersji elektronicznej korzystasz, przygotowując się do zajęć na studiach?”. Badani mieli do wyboru kilka gotowych odpowiedzi wraz z kategorią „inne”. Rozkład procentowy odpowiedzi prezentowany jest na wykresie 1.



Wykres 1. Źródła wiedzy w wersji elektronicznej (dane w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analizując rozkład danych na wykresie, można dojść do wniosku, że studenci pedagogiki korzystają z wielu źródeł wiedzy, przygotowując się do zajęć. Korzystają głównie z „tekstów poleconych przez nauczycieli akademickich”, realizujących z nimi określony przedmiot oraz „innych tekstów naukowych” zamieszczonych w Internecie. Wysokie wskazania mają, jako jedno z wielu źródeł, także „notatki kolegów/koleżanek” oraz „gotowe opracowania zamieszczone w Internecie”. *Wikipedia* – wolna encyklopedia tworzona przez społeczność sieciową jest również istotnym źródłem wiedzy dla znaczącej grupy studentów. Te trzy ostatnie wskazania to gotowe opracowania, na ogół niewiadomego autorstwa, o wątpliwej jakości, zawierające często niepotwierdzone naukowo informacje, nieposiadające także opisu bibliograficznego. Korzystanie z nich nie wymaga większego wysiłku intelektualnego. Wystarczy wpisać hasło w wyszukiwarkę informacji i wykonać operację *kopiuj – wklej*. Okazuje się, że jest zjawisko powszechne.

Badania prof. Mariusza Jędrzejko ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego potwierdzają, że „studenci wybierają najmniej skomplikowane źródła jak *Wikipedia.pl* czy *Ściąga.pl*. (...) Przeklejanie tekstów z *Wikipedii* nie jest tak częste, ale już korzystanie i pisanie prac na jej podstawie tak” (Niewińska, Młocka, 2010).

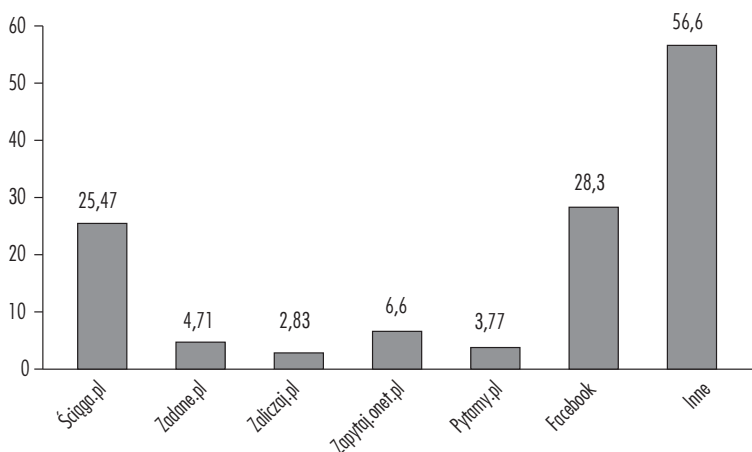
Nasuwać się w związku z tym pytania: Z których źródeł faktycznie korzystają? Istnieje podejrzenie, że w wielu przypadkach (zwłaszcza studentów o miernych osiągnięciach) to właśnie te trzy ostatnie źródła są podstawowymi w przygotowaniu się do zajęć akademickich.

Ten fakt wymaga jednak komentarza. Byli to studenci ostatniego roku studiów, którzy wieńczyli pisanie prac dyplomowych i tuż przed egzaminem magisterskim. Być może taka sytuacja sprawia, że na ostatnim roku studiów, aby pogodzić przygotowanie się do zajęć z opracowaniem materiałów egzaminacyjnych, ratują się „podziałem pracy” z kolegami i koleżankami z grupy. Wiem, że studenci często stosują taką strategię, dzieląc się zagadnieniami do opracowania na egzamin dyplomowy. Istnieje jednak ryzyko wiedzy nierzetelnej, powierzchownej, a sam fakt takich praktyk studenckich pociąga za sobą poważne konsekwencje natury etycznej.

Warto w tym miejscu poruszyć jeszcze jedną kwestię, a mianowicie istnienie zjawiska presji grupowej wśród studentów. Elżbieta Wołodźko, realizując trzyletni projekt badawczy wśród studentów dotyczący autonomii studiowania, ujawniła, że:

(...) wielu studentów demonstruje lekceważący stosunek do uczenia się i działa w myśl dewizy *żeby przy jak najmniejszej włożonej własnej pracy, zaliczyć jak najlepiej*. Wstyd przed ujawnieniem pasji poznawania stanowi (...) szkodliwe zjawisko, tworzące niesprzyjającą doświadczaniu i rozwojowi autonomii kulturę studiowania (Wołodźko, 2013, s. 239).

Te wskazane tendencje mogą sugerować, że pewna grupa młodzieży akademickiej nie korzysta selektywnie z zasobów Internetu, a raczej czerpie z czegokolwiek, co tematycznie może „pasować” do danego tematu zajęć. Wydają się to potwierdzać wskazania odpowiedzi respondentów na pytanie o korzystanie ze stron WWW.

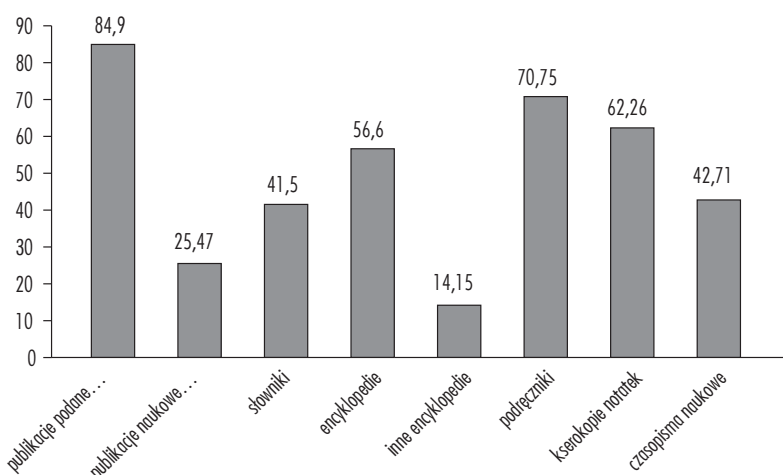


Wykres 2. Strony WWW, z których korzystają studenci (dane w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Okazuje się, że ta grupa młodzieży akademickiej przyjmuje odmienne strategie korzystania z zasobów sieci. Różnicuje je średnia ocen za ostatni semestr oraz wykształcenie matki. Studenci z niższą średnią ocen (3,0-4,0), których matka legitymowała się podstawowym i zawodowym wykształceniem, korzystają głównie ze stron WWW, na których znajdują się gotowe opracowania tematyczne wątpliwej jakości, niewiadomego autorstwa. Odpowiedzi „inne” różnicowała również średnia ocen studentów i wykształcenie matki. Ci z najniższymi osiągnięciami wskazywali na przypadkowość korzystania ze stron WWW. Typowe były opisy: „wpisuję hasło i wchodzę na stronę, na której jest to co mi jest potrzebne, np. Ściąga.pl.”.

Studenci z kolei ze średnią ocen powyżej 4,0 wskazywali na konkretne strony, np. Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, akty prawne, strony udostępniające publikacje naukowców, czyli korzystają głównie z wiarygodnych i rzetelnie opracowanych tekstów, analiz, statystyk, tekstów źródłowych. Te wskazania potwierdzają hipotezę „różnic wiedzy”¹. Okazuje się, że selektywnie „z bogactwa informacji udostępnianych przez media w znacznie większym stopniu korzystają osoby z wyższym wykształceniem i o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym” (Gajda, 2005, s. 37). Osoby te częściej „potrafią też lepiej wybierać odpowiadające im programy oraz wykorzystać w życiu codziennym zdobyte informacje” (Goban-Klas, 2011, s. 200).



Wykres 3. Źródła w wersji papierowej stosowane przez studentów pedagogiki (dane w %)

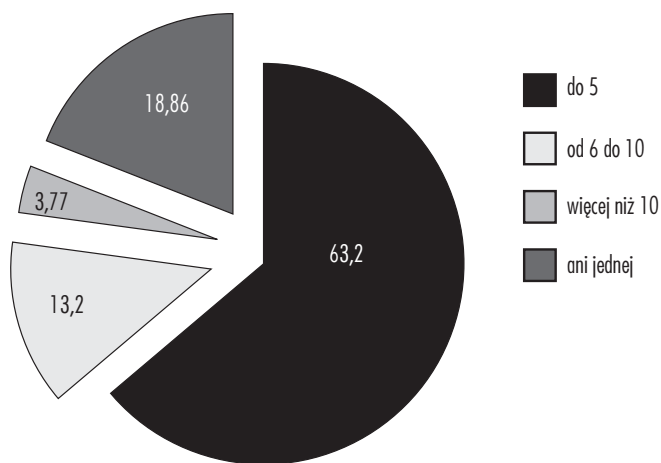
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

¹ *Różnica wiedzy* uwarunkowana jest wieloma czynnikami, między innymi umiejętnościami odbiorczymi (szybkość czytania, pojmowania tekstu mówionego, rozumienia pojęć abstrakcyjnych), przygotowaniem do dostrzegania problemów, ich analizy i oceny. Istotne są także kontakty społeczne, dzięki którym można dyskutować sprawy publiczne. Czwartym czynnikiem są „psychologiczne mechanizmy selektywnego korzystania, przyswajania i zapamiętywania” (Goban-Klas, 2011, s. 199-200).

Źródła internetowe to tylko jedno z wielu, które studiują studenci. Nadal wykorzystywane są także tradycyjne źródła wiedzy, chociażby w wersji papierowej. Potwierdzają to zaznaczone odpowiedzi respondentów.

Studenci pedagogiki, analogicznie jak w przypadku źródeł elektronicznych, podają liczne publikacje w tradycyjnym wydaniu, z których korzystają. Są to głównie publikacje wskazane przez nauczyciela akademickiego i podręczniki. Znacznie mniejsza grupa respondentów dodatkowo korzysta z publikacji naukowych spoza „listy lektur”, encyklopedii pedagogicznych i innych, czasopism naukowych, słowników. Z tego rozszerzonego, urozmaiconego pakietu informacji najliczniej korzysta młodzież akademicka z najwyższą średnią ocen. Zastanawiające jest jednak to, że ta grupa studentów dodatkowo równie licznie korzysta z gotowych opracowań kolegów/koleżanek (60,6% ze średnią 4,5-5,0).

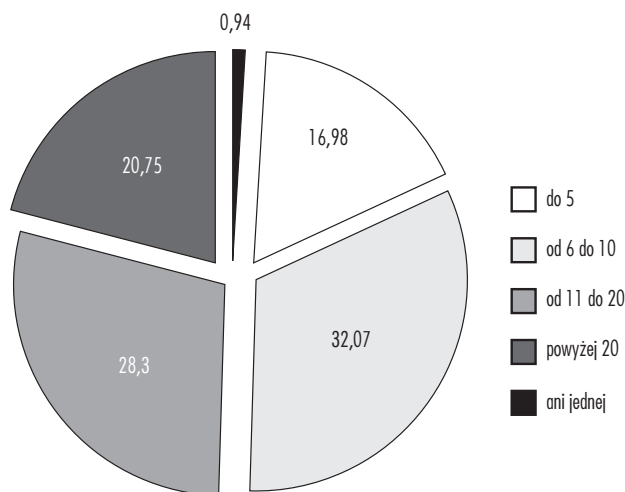
Rozkład danych zaprezentowanych na poprzednich wykresach nasuwa podejrzenie o nieuczciwość w odpowiedziach pewnej części studentów. Zaznaczali oni gotowe odpowiedzi do wyboru. Jest wysoce prawdopodobne, że zaznaczali te odpowiedzi, dzięki którym mogli lepiej zaprezentować się, jednak które niekoniecznie mają potwierdzenie w ich rzeczywistym studiowaniu. Nasuwa się wobec tego pytanie: Co faktycznie czytają studenci, przygotowując się do zajęć akademickich? Ile publikacji przeczytali? Zapytałam o to studentów pedagogiki. Były to pytania otwarte. W tym miejscu chcę dodać, że te pytania sprawiły sporo trudności respondentom. W trakcie udzielania odpowiedzi było duże poruszenie, studenci próbowali konsultować się ze sobą szczególnie w zakresie tytułów publikacji naukowych, które czytali. Rozkład odpowiedzi wydaje się oddawać rzeczywisty stan czytelnictwa studentów i związany z tym stopień ich zaangażowania w aktywne i odpowiedzialne studiowanie.



Wykres 4. Liczba książek przeczytanych w ciągu ostatniego miesiąca (dane w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Jest zastanawiające, że zdecydowana większość studentów końcowego rocznika studiów magisterskich w ciągu ostatniego miesiąca przeczytała tylko do pięciu publikacji. Ci studenci przecież wieńczyli pisanie prac magisterskich, wymagających erudycji, posługiwania się wieloma źródłami wiedzy. Czyżby koniec studiów wieńczył koniec zaangażowanego studiowania? Na tym tle konieczne jest poznanie w takim razie stanu czytelnictwa studentów w ciągu ostatniego roku akademickiego? Rozkład odpowiedzi na to pytanie jest już zupełnie inny, choć mocno zastanawiający.



Wykres 5. Liczba książek przeczytanych w ciągu ostatniego roku (dane w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Przy analizie rozkładu odpowiedzi nasuwa się pierwszy wniosek: znaczna część studentów pedagogiki w ostatnim roku studiów przeczytała niewiele książek. Biorąc pod uwagę średnią liczbę przedmiotów (około 10), jaką miała w tym okresie (w ciągu ostatniego roku akademickiego), to wygląda na to, że średnio do jednego przedmiotu niektórzy korzystali tylko z jednego źródła. Są to mocno niepokojące wskazania, a w przypadku pewnej części (16,98%), która podaje, że przeczytała do 5 książek, wręcz szokujące. Wskazania czytelnictwa różniące mocno po raz kolejny średnia ocen. Najwięcej publikacji (powyżej 20 książek) przeczytali studenci z najwyższą średnią ocen (30%).

Znaczna część studentów (47,16%), poproszona o wymienienie kilku tytułów i autorów publikacji naukowych, które czytali, pozostawiła to pytanie bez odpowiedzi bądź podawała odpowiedzi: „nie wiem”. Wyjaśnieniem tej sytuacji są wnioski prof. Mieczysława Malewskiego, którego zdaniem:

Studenci posługują się wieloma podręcznikami, ale efektywnie korzystają z pojedynczych rozdziałów, a nierzadko jedynie z ich fragmentów. W tej sytuacji zakup podręcznika staje się niecelowy. Wystarczą kopie

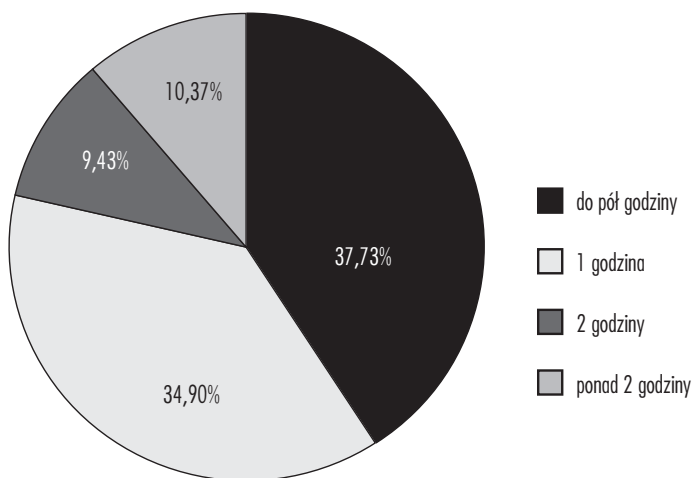
jego wymaganych fragmentów. Skopiowane strony krążą wśród studentów, którzy często nawet nie wiedzą, z jakiego podręcznika one pochodzą i kto jest jego autorem. Tak przebiega proces „obiektywizacji wiedzy” w akademickiej „kulturze ksero” (Malewski, 2008, s. 98).

Spśród tych, którzy wymieniali, spora część podawała najczęściej jako autora publikacji Bogusława Śliwskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego. Najbardziej znane są dwutomowe podręczniki *Pedagogika* autorstwa tychże osób. Nieliczni studenci podawali całe listy znanych im publikacji i autorów (głównie studenci z najwyższą średnią ocen).

Taki stan czytelnictwa nasuwa poważne wątpliwości co do samodzielności pisania prac magisterskich, a także pytania o realne efekty kształcenia uzyskane w toku studiów. Na tym tle rysuje się kolejny wniosek: znaczna część studentów pedagogiki w ogóle nie studiuje, a jedynie pozoruje studia. Zjawisko upozorowania studiowania staje się powszechne zarówno w uczelniach niepublicznych, jak i publicznych (zob. Kwieciński, 2007, s. 72).

Potwierdzają to także moje doświadczenia w pracy ze studentami. Z każdym rokiem pracy obserwuję na zajęciach obniżającą się motywację do studiowania (pomimo chęci ukończenia studiów i zdobycia dyplomu akademickiego) i jednocześnie rosnącą bierność intelektualną (a w niektórych przypadkach wyuczoną bezradność) u studentów.

Na tym tle nasuwają się oczywiste pytania: Jak te fakty mają się do wcześniejszych wypowiedzi studentów, wskazujących na korzystanie z wielu źródeł wiedzy do zajęć? (patrz wykres 1 i 3). Czy faktycznie je czytają? Ile czasu zajmuje im przygotowanie się do zajęć? Obrazuje to kolejny wykres.



Wykres 6. Przeciętny czas przygotowania się do zajęć z jednego przedmiotu

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Rozkład danych pozwala na wniosek, że znaczna część studentów przeciętnie poświęca do pół godziny i godzinę na studiowanie jednego przedmiotu. To mocno podrywa zaufanie do udzielanych wcześniej informacji przez respondentów i oznacza, że studiowanie określonych tekstów jest mocno ograniczone bądź żadne.

Jeśli zestawimy te dane z informacjami wcześniejszymi, dotyczącymi korzystania przez studentów z różnych źródeł wiedzy (elektronicznych i papierowych), zachodzi wysokie prawdopodobieństwo, że znaczna grupa tych studentów pedagogiki korzysta, lecz niekoniecznie czyta/studiuje, głównie ze źródeł wiedzy w postaci elektronicznej, często wątpliwej jakości (gotowe opracowania, streszczenia zamiast tekstów źródłowych).

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, mediatyzacja życia jest jedną z epidemii środowiska akademickiego. „Polega na tym, iż za autentyczne uznawane jest tylko, to co w internecie i w telewizji” (2007, s. 73). Ponadto na powszechność tego zjawiska składa się łatwa i szybka do nich dostępność.

Istnieje zatem ryzyko, że w dobie powszechnego dostępu do informacji dzięki mediom masowym może pogłębiać się luka informacyjna. Jest to hipoteza wysuwana przez badaczy mediów, sugerująca, że „przyrost informacji zwiększa nierówność społeczną, powoduje dysproporcje w wiedzy i niepożądane społecznie skutki, pogłębia różnice między zasobnymi w informacje — poinformowaną elitą a niedoinformowaną większością” (Gajda, 2005, s. 38).

Absolwenci każdego studiów powinni stanowić dobrze poinformowaną grupę społeczną, jednak charakterystyka dotycząca źródeł wiedzy przyszłych pedagogów pozwala na przypuszczenie, że część z nich będzie w tej *niedoinformowanej większości*. W dalszej konsekwencji zagrożona jest ona analfabetyzmem funkcjonalnym. „Nieumiejętność selekcjonowania i przetwarzania informacji to współczesny analfabetyzm” (Gajda, 2005, s. 66). To wszystko niesie ryzyko niepowodzeń życiowych i rozczarowań na rynku pracy.

Zastanawiająca jest jednak pewna dojmująca naiwność znacznej części studentów pedagogiki. Zdecydowana większość przyszłych pedagogów (86,96%) chce pracować w zawodzie związanym ze studiowanym kierunkiem. Czyżby zabrakło tu świadomości odpowiedzialności zawodowej, wyobrażenia o zawodzie pedagoga? Warty podkreślenia jest fakt, że część tych studentów (absolwenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej) otrzyma dyplomy uprawniające ich do pracy z dziećmi w przedszkolach i klasach I-III szkoły podstawowej. Być może, w ich mniemaniu, praca z dziećmi nie wymaga specjalnego, rzetelnego przygotowania do zawodu?

Konkluzje

Nakreślone obrazy kultury studiowania studentów pedagogiki nasuwają oczywistą konieczność zadania pytania: jakie efekty kształcenia uzyskują ci bierni studenci, niedocierający do źródeł naukowych, nieczytający, pozorujący studiowanie?

Efekty kształcenia, jakie ma uzyskać absolwent określonego stopnia studiów na danym kierunku, określają rozporządzenia MNiSW. Wzorce efektów kształcenia dla studiów pedagogicznych opracowane zostały w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku. Efekty podzielone są na trzy obszary: wiedza, umiejętności i kompetencje. Wczytując się w listę efektów kształcenia, trudno mi określić faktyczne osiągnięcia szczególnie absolwentów, którzy pozorowali studiowanie. Z bogatej

listy efektów kształcenia wątpliwe jest stwierdzenie, że ci absolwenci studiów drugiego stopnia: mają „pogłębiającą i uporządkowaną wiedzę”; potrafią „wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań praktycznych”; mają „pogłębiającą świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego”; są gotowi „do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w podejmowaniu indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki; angażuje się we współpracę” (załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku).

Być może dla uświadomienia, trzeba na starcie w studia odczytać studentom efekty, jakie mają osiągnąć. Ja osobiście praktykuję to w I semestrze studiów licencjackich. Moim zdaniem w wielu przypadkach, założone efekty kształcenia przewidziane dla kierunku pedagogika są nierealne do spełnienia wobec miernego zaangażowania studenta w procesie studiowania.

Co jest źródłem tych minimalistycznych strategii wielu studentów? Czy stoi za tym umasowienie studiów i związana z tym deprecjacja dyplomu? Analizy strategii edukacyjnych młodzieży doprowadzają do wniosku, że „system kształcenia stracił swą funkcję nadawania statusu. (...) dyplomy i kwalifikacje wystarczają coraz mniej, jednocześnie są coraz bardziej konieczne, aby osiągnąć wyjątkową pozycję społeczno-zawodową, która staje się dobrem rzadkim” (Szafranec, 2011, s. 90). Prawdziwość tych strategii potwierdzili studenci uczestniczący w Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat *Media – Codziennosc – Edukacja* zorganizowanej w dniu 30 września 2014 roku na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Po przedstawieniu przeze mnie wyników i wniosków z badań wśród studentów szczecińskich, uczestnicy – zupełnie tym niezaskoczeni – podsumowali: „My musimy przecież mieć dyplom. Bez niego nie będziemy mogli zdobyć pracy, choć i z nim jest trudno o pracę”.

Ta wypowiedź ujawnia trudne położenie życiowe młodzieży. Jest ona pod presją społecznych oczekiwań (uzyskania określonego wykształcenia, posiadania określonych kompetencji i wiedzy), ale jednocześnie przeżywa wiele niepokojów egzystencjalnych związanych z brakiem gotowości do podjęcia zadań osób dorosłych. Studia w związku z tym nie dla wszystkich są czasem osiągnięcia autonomii i dojrzałości osobowej. Dla pewnej grupy młodzieży mogą natomiast stanowić kolejny etap kształcenia przedłużający moratorium. W konsekwencji postawy takich studentów będą sprowadzać się do instrumentalnego podejścia do studiów, które obrazuje swoisty język: „przyjść po papier” (uzyskać dyplom uczelni), „zaliczyć przedmiot”, „chodź na studia”, „uczyć się”, „napisać pracę”. Konsekwencją jest to, że student ma określone oczekiwania względem warunków studiowania przy jednoczesnym mocno ograniczonym wkładzie własnym.

Potwierdzają to również w swoich wypowiedziach studenci pedagogiki, biorący udział w sondażu. Praktyka studiowania przedstawia się następująco: znaczna część studentów jest często nieprzygotowana do zajęć (31,13%), przygotowuje się tylko do zaliczeń i egzaminów w sesji (29,24%). Przekłada się to na aktywność studentów, wielu z nich podaje, że na zajęciach jest zazwyczaj bierna (38,68%). Są to studenci głównie z niską średnią ocen.

Z drugiej strony inne są także oczekiwania studentów względem wiedzy, jaką mają nabyć w toku studiów. Młodzież akademicka oczekuje wiedzy i umiejętności, które mogą bezpośrednio zastosować w praktyce. Wobec czego koncentrują się w wielu przypadkach na tym, co uznają za użyteczne *tu i teraz*.

Wiedza staje się zatem towarem, „zapakowana w gotowe i łatwe do przyswojenia *paczki* czy *pigułki*. (...) edukacja wyższa upowszechnia głównie wiedzę i kompetencje, które mają wartość rynkową i dzięki temu mogą stać się dla studenta *kredencjałem*” (Winter, za: Melosik, 2008, s. 109).

Na tym tle, istotne jest pytanie postawione przez prof. Marię Czerepaniak-Walczak: „na ile dydaktyczne zachowania nauczycieli akademickich i sposób funkcjonowania instytucji zmienia lub utrwała doświadczenia studentów określone jako podmiotowe, przedmiotowe i ukryte?” (1997, s. 32).

Przytoczone w tekście fakty obrazujące stan rzeczywistej kultury studiowania (kultura ksero, pozorowanie studiowania i związana z tym nieuczciwość) wśród studentów odsłaniają ukryte obszary akademickiej rzeczywistości. Studiowanie niektórych studentów przypomina typową grę komputerową, w której, aby wejść na wyższy *level* (poziom), należy przedsięwziąć określoną strategię zebrania *bonusów* (nagród, punktów, etc.), trzeba wykaazać się *refleksem* i *sprytem*, kogoś/coś pokonać. Przekładając to na zachowania studentów: *level* to otrzymanie zaliczenia roku akademickiego i wstępu do kolejnego roku studiów; *bonusy* to uzyskanie zaliczeń, zdanie egzaminów, *refleks* obrazuje natychmiastowe uzyskanie pozytywnego wyniku, *spryt* – niekoniecznie uczciwe praktyki – plagiatowanie, kopiowanie, ściąganie, gotowe opracowania tematów, wpasowanie się w klucz odpowiedzi akceptowany przez danego nauczyciela akademickiego (o którym studenci wiedzą od kolegów/koleżanek ze starszych roczników). Dzięki temu pokonują (pozornie i na jakiś czas) system kształcenia.

Uświadomienie sobie przez nauczycieli akademickich źródeł *ukrycia rzeczywistości* może sprawić, że „odkryjemy nowe przestrzenie i wymiary relacji studentów z nauczycielami, kolegami oraz szkołą wyższą jako specyficzną instytucją” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 32).

Innym wyjaśnieniem minimalistycznego podejścia do edukacji części studentów mogą być ich rozczarowania nią i niepowodzenia już na niższych szczeblach kształcenia. Młodzież ucząca się do *klucza* niekoniecznie potrafi zastosować tę wiedzę w praktyce. Doświadczając zupełnie odmiennych wymogów kształcenia akademickiego, może być bezradna. Potwierdzeniem tego są wyniki tegorocznych matur. Według wskazań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w maju 2014 roku maturę zdało 71% absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (Wstępne wyniki egzaminu maturalnego, 2014, s. 8). Te wyniki budzą wątpliwości co do efektywności kształcenia na niższych szczeblach edukacji.

Współczesna młodzież określana jest jako pokolenie *kopiuje – wklej*, które żyje w zalgorytmizowanym świecie. Wiedza jest *przekazywana*, a nie *nabywana* w toku krytycznej refleksji. Coraz częściej wskazuje się na szkołę jako miejsce *pozoru* (zob. Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska, 2013). W wielu miejscach edukacji, poczynwszy od najniższego szczebla szkolnego marnowany jest potencjał intelektualny młodzieży.

Pozostaje jeszcze do refleksji pytanie: co wobec tak nakreślonego stanu wiedzy studentów można zrobić, aby odwrócić tę negatywną tendencję? Moim zdaniem należy przeprowadzać odważne zmiany w kierunku podnoszenia jakości kształcenia.

Wskazują na to sami studenci, którzy na pytanie: „Jakie czynniki, Twoim zdaniem, mogłyby wpłynąć na zaangażowanie studenta w proces studiowania?” – wymieniali między innymi: „egzekwowanie wiedzy; atrakcyjniejsze formy zajęć”; „bardziej przygotowani wykładowcy”; „zwiększona selekcja studentów”; „tematy adekwatne z przedmiotem studiowania, dobór tematów potrzebnych w przyszłej pracy, bardziej przyjazna postawa prowadzącego”; „Regularne wejściówki na zajęcia, odpytywanie, zajęcia praktyczne”. Wypowiedzi te sugerują, że ci studenci, którzy są autentycznie zaangażowani w studia, oczekują określonej jakości kształcenia i poczucia elitarności studiów. Kształcenie uniwersyteckie powinno być ukierunkowane na rozwijanie umiejętności krytycznej refleksji, zdobywania wiedzy (informacji) i jej zastosowania.

Konkludując, mocy nabiera stwierdzenie Tomasza Gobana-Klasa: „Informacja staniała, rozum podróżał!”². Podkreślał tym samym wagę walki „o właściwą selekcję informacji, poszukiwanie wiedzy i mądrości” (Goban-Klas, 2011, s. 71). Ten wniosek jest istotny w kontekście konsekwencji, jakie z tego wynikają dla stanu wiedzy przyszłych pedagogów i społeczeństwa.

Nakreślone obrazy charakteryzujące kulturę studiowania określonych źródeł wiedzy studentów pedagogiki wskazują także na poważne następstwa natury etycznej. Czy te strategie przetrwania – w wielu przypadkach nieuczciwe – nie zostaną utrwalone i zastosowane w innych obszarach funkcjonowania społecznego? Jeśli student może zdobyć dyplom akademicki, pozorując studiowanie, to także prawdopodobnie w podobny sposób zdobędzie inne dokumenty, dające mu przeróżne uprawnienia. Pod każdym dokumentem ktoś się podpisuje, ktoś nadaje uprawnienia, innymi słowy odpowiedzialność leży po obu stronach. Niezauważanie tego zjawiska, bagatelizowanie go, niepodjęcie aktywnych działań przeciwdziałania mu może sprawić, że nawet ci ambitni, zaangażowani zaczną naśladować pozorantów. Po co wkładać tyle energii, skoro inni uzyskują podobne efekty przy minimalnym wysiłku? Na tym tle ujawnia się konieczność podjęcia ogólnospołecznej debaty nad ujawniającą się kulturą pozoru.

Bibliografia

Publikacje książkowe:

- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych edukacji szkolnej*. Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Gajda J. (2005). *Media w edukacji*. Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Goban-Klas T. (2011). *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „UNIVERSITAS”.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wyd. DSWE TWP.
- Melosik Z. (2008) *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty*. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.

² To parafraza uwagi Artura Sandauera rzucanej do koniunkturalnych dziennikarzy i intelektualistów: „Odwaga staniała, rozum podróżał” (Goban-Klas, 2011, s. 71).

Szafranec K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Wołodźko E. (2013). *Ku autonomii studiowania. Procesy. Znaczenia. Konteksty. Zmiana*. Olsztyn: Wyd. UWM.

Artykuły:

Czerepaniak-Walczak M. (1997). Student i zmiana: podmiot, przedmiot czy... ukryta rzeczywistość?. *Pedagogika Szkół Wyższej*, 9/10.

Malewski M. (2008). Czy koniec podręczników akademickich? *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 4 (44).

Shah S., Horne A., Capellá J. (2012). Dobre informacje nie są gwarancją dobrych decyzji. *Harvard Business Review Polska*, 112, 20-24.

Źródła internetowe:

Wstępne wyniki egzaminu maturalnego w maju 2014 r. CKE. Warszawa, 27 czerwca 2014 r. Zaczepnięte 14 lipca 2014. Strona internetowa <http://www.cke.edu.pl/index.php/aktualnosci-left/334-wyniki-egzaminu-maturalnego-w-2014-roku>

Krajowy Program Reform. Europa 2020 (2013). MNiSW. Zaczepnięte 2 lipca 2014. Strona internetowa http://www.mg.gov.pl/files/upload/18224/PL_NRP%202013-2014_pl.pdf

Niewińska A., Młocka M. (2010). *Magister dzięki Wikipedii*. Rzeczpospolita 20 marca 2010. Zaczepnięte 3 lipca 2014. Strona internetowa <http://www.rp.pl/artykul/449751.html>

Akty prawne:

Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku, w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, DzU 2011, nr 253, poz. 1521.

Summary

What sources of knowledge are used by pedagogy students?

This paper is a research report presenting one of the dimensions of student's involvement in the process of studying, namely the method of selection and use of specific sources of knowledge by last year MA students of pedagogy. The research problem regards the question: What is the knowledge of MA students? The answer to this question was possible thanks to the analysis of respondents' answers to the questionnaire, which has been limited to the following areas: sources of knowledge, their selection, quality and application, and the time devoted to the study of selected sources of knowledge. Conclusions indicate alarming phenomena (culture of copying, pretending to study, violations of ethical standards), and question the educational results of MA students. The culture of studying is at a low level, and in many cases, it is a kind of game where all that matters are results — completing the studies. This phenomenon gives rise to serious ethical implications, but also social and cultural consequences.

Keywords: university education, educational effects, culture of studying, pretending, student, sources of knowledge

Joanna Nowak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

„Zanim rozpocznie się szkoła...” – wyobrażenia studentów wczesnej edukacji o pracy nauczyciela – wychowawcy uczniów pierwszej klasy

Wspieranie rozwoju dzieci to jedno z najważniejszych zadań nauczyciela – wychowawcy. Artykuł prezentuje wyobrażenia studentów wczesnej edukacji o pracy nauczyciela – wychowawcy uczniów klasy pierwszej. Podstawą analizy są narracje – listy (21) studentów do rodziców przyszłych uczniów. Wyodrębniono cztery wątki tematyczne: I. Zasady, wartości, II. Współpraca, III. Wymagania, IV. Sposoby pracy i dokonano analizy jakościowej uzyskanego materiału badawczego. Na zakończenie sformułowano wnioski.

Słowa kluczowe: pedagogika, narracja, nauczyciel – wychowawca, uczeń, rodzice, szkoła

Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych zadań nauczycieli, wychowawców, opiekunów w procesie wczesnej edukacji jest wspieranie rozwoju dzieci, łączenie wszystkich obszarów i tworzenie holistycznej perspektywy rozwojowej. Edukacyjny kontekst rozumienia pojęcia „wspieranie” wprowadził C. Rogers, a na gruncie antypedagogiki rozwinął H. Schoenebeck. Autorka artykułu daleka jest od przyjęcia w pełni argumentów antypedagogiki dotyczących rozumienia pojęcia wychowanie czy wsparcie. Przyjmuje natomiast tezę, że proces wychowania nie jest równoznaczny z zakazami, dyrektywą i indoktrynacją dziecka. Wspieranie zatem rozumiane jest jako niesienie pomocy dziecku w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, doświadczenia, umiejętności, które przyczynią się do zmiany rozwojowej na każdym etapie rozwoju. Wspieranie dążeń edukacyjnych dziecka polegające na zrozumieniu i porozumieniu z dzieckiem daje poczucie odpowiedzialności zarówno dziecku, jak i dorosłemu.

W koncepcji pedagogiki humanistycznej „każdy z nas jest podmiotem – istotą z natury twórczą, konstruktywną, dążącą ku harmonii z sobą i światem” (Dauber, 1997, s. 7) i w tym kontekście nauczyciel – wychowawca powinien pomagać wzrastać, wspierać proces kształtowania podmiotowości dziecka, jego integracji ze światem (Dauber, 1997, s. 13). Jak zauważa W. Puślecki, postulaty pedagogiki humanistycznej dotyczące wspierania rozwoju ucznia można określić jako: wspieranie, podmiotowość, partnerstwo, emancypacja i łączyć

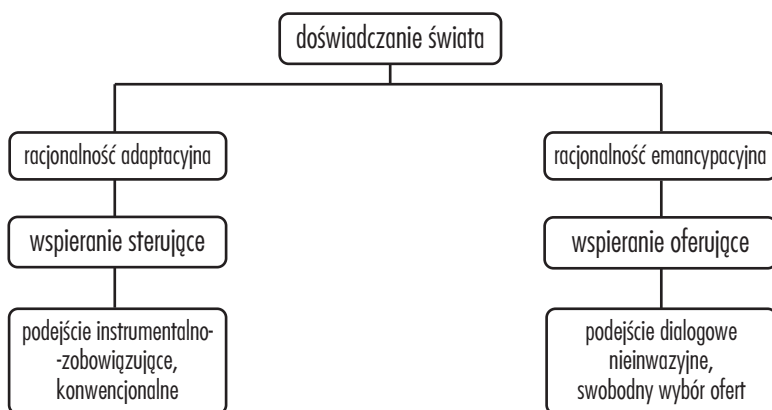
je w całość. Jednocześnie autor wskazuje, że stanowią one część innej całości w procesie edukacyjnym, a mianowicie wychowania, kształcenia, opieki. Dopiero takie rozumienie wspierania „posiada potencjalne i realne możliwości realizacyjne w głównych kategoriach i ogniwach (...) procesu edukacyjnego” (Puślecki, 2008, s. 17). Do pedagogiki humanistycznej C. Rogers wprowadził również pojęcie „facylitator” (łac. *facilitare* – wspierać, pomagać), jako określenie nauczyciela nowego typu. Nauczyciel – facylitator pomaga uczniowi w jego samodzielnym rozwoju myślenia, działania, buduje poczucie odpowiedzialności, autentyczności, zaufania i rozumienia empatycznego (Puślecki, 2008, s. 18).

W procesie edukacyjnego wspierania rozwoju dziecka działania koncentrują się na dziecku i jego doświadczeniu świata. Od najmłodszych lat posiada ono swoją indywidualność, ma potrzeby, doświadczenia, zdobywa wiedzę, umiejętności i buduje swój obraz świata. Pomagają mu w tym oczywiście czynniki środowiskowe, dlatego pewne rzeczy potrafi wykonać lepiej, a z innymi radzi sobie gorzej. Dzięki radości z odkrywania i doświadczenia świata oraz umiejętnemu wspieraniu dziecko stworzy, według L. Wygotskiego, „strefę najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1971, s. 531-547).

Realizacja tego celu jest możliwa tylko wtedy, gdy dzieci poczuć się zaproszone do samodzielnego działania, kiedy będziemy je do tego zachęcać i inspirować. Musimy przy tym pokierować nimi w taki sposób, żeby z jednej strony czuły się kochane, [akceptowane – przypis autorki], z drugiej zaś trzymały się jasno określonych granic zawsze wtedy, gdy na samodzielnie obranej drodze same dla siebie stają się przeszkodą albo gdy istnieje niebezpieczeństwo, że pobiądzą (Hüther, Hauser, 2014, s. 99).

W ten sposób rozwijane indywidualne możliwości kształtują autonomię dziecka i jego potencjał.

W koncepcji doświadczenia świata R. Kwaśnica wyodrębnił świat rozumu instrumentalnego (racjonalność adaptacyjna) i świat rozumu komunikacyjnego (racjonalność emancypacyjna) (Kwaśnica, 2007, s. 83). Założenia tych podziałów można odnieść do wspierania rozwoju ucznia.



Ryc. 1. Doświadczenie świata według R. Kwaśnicy

W zorganizowanym procesie edukacyjnym, powołując się na R. Kwaśnicę (Kwaśnica, 1994, s. 11-16), wyodrębnia się pięć sposobów wspierania rozwoju dziecka i są to: wspieranie laudacyjno-motywacyjne, sterujące, semisterujące, sterująco-oferujące i oferujące. Wszystkie sposoby wspierania wymagają od nauczyciela – wychowawcy postawy podmiotowego, empatycznego traktowania dziecka, uwzględnienia jego potrzeb i poszanowania godności. Wspieranie laudacyjno-motywacyjne to chwalenie dziecka za podejmowanie działania, ocenianie pozytywne i akceptowanie. To również zachęcanie do twórczego, swobodnego, ale odpowiedzialnego realizowania swoich zamierzeń. Wspieranie takie zaspokaja potrzebę uznania i samorealizacji. Wspieranie sterujące podejmuje nauczyciel, narzucając dziecku sposoby pomocy, w ściśle określonych problemach rozwojowych. Opiera się na triadzie: kierowanie – egzekwowanie – ochranianie, jest typowym sposobem stosowanym w praktyce pedagogicznej. Wspieranie semisterujące to połączenie dwóch wyżej opisanych sposobów pomocy dziecku. Do ustalonego, obowiązującego planu wsparcia dziecka nauczyciel włącza elementy aprobaty, uznania za wykonanie określonych działań. Wspieranie sterująco-oferujące łączy podejścia konwencjonalne, zobowiązujące, z podejściem dialogowym, swobodnym wyborem ofert. Wsparcie rozwoju dziecka w procesie wychowania, kształcenia, opieki spełnia się w działaniach dyrektywnych i niedyrektywnych nauczyciela. Wspieranie oferujące to pomoc w postaci ofert, propozycji, możliwości rozwiązania problemu i podejmowania różnych decyzji przez dziecko. Ten sposób wsparcia opiera się na paradygmacie humanistycznym i podkreśleniu wartości „wolności osoby do dokonywania wyborów” tak charakterystycznej dla pedagogiki emancypacyjnej. Wspieranie oferujące występuje bardzo rzadko, w pomocy dziecku w rozwoju, we wczesnej edukacji jako praktyce pedagogicznej (Puślecki, 2008, s. 19-21).

Różne sposoby wspierania pedagogicznego identyfikuje D. Klus-Stańska i podkreśla, że wybór oferty powinien opierać się na polisemii znaczeń. Odmienne strategie myślenia pedagogicznego, określone paradygmaty i ich krytyczna rekonstrukcja dają możliwość tworzenia otwartych sposobów wsparcia pedagogicznego (Puślecki, 2008, s. 40). Autorka wymienia pięć podejść: funkcjonalistyczno-behawiorystyczne, humanistyczno-adaptacyjne, konstruktywistyczno-rozwojowe, konstruktywistyczno-społeczne, krytyczno-emancypacyjne (Klus-Stańska, 2009, s. 46-68). Są one charakterystyczne dla współczesnych dyskursów pedagogicznych, jednocześnie ukazują podstawowe założenia, które towarzyszą lub powinny towarzyszyć nauczycielowi w projektowaniu wspierania rozwoju dziecka.

Głównym zadaniem nauczyciela w edukacji wspierającej rozwój, zdaniem J. Uszyńskiej-Jarmoc, jest „pomoc dziecku w poznawaniu i coraz lepszym rozumieniu świata i samego siebie” (Puślecki, 2008, s. 83). Działania nauczyciela wobec dziecka prowadzą się do czterech najważniejszych aktywności poprzez organizowanie, inspirowanie, stymulowanie, kierowanie aktywnością (Puślecki, 2008, s. 83). Dostosowanie tych aktywności do indywidualnych oczekiwań dziecka jest podstawą wspierania rozwoju. Uwzględnianie aktywności dziecka, jego odmienności nie pozbawia nauczyciela nadawania temu dziecku subiektywnych znaczeń, wyobrażeń o nim. Na podstawie dostępnych danych tworzy wyobrażenia o uczniu, klasie, szkole, swojej pracy.

Wyobrażenia definiowane są jako „wywołany w świadomości obraz przedmiotu, osoby lub sytuacji, opierający się na uprzednio poczynionych spostrzeżeniach i fantazji; gdy mają charakter wspomnieniowy to są to wyobrażenia odwrotne, (...) gdy dotyczą treści nierzeczywistej, bez charakteru wspomnieniowego określane

są jako twórcze” (pozyskano z <http://sjp.pwn.pl/lista/W;313.html>). „Wyobrażenia odtwórcze cechują się dużą wiernością wobec właściwości realnie istniejących obiektów. (...) Możemy je przywołać niezależnie od materialnej obecności obiektu, (...) jednak do powstania wyobrażenia odtwórczego konieczne jest najpierw spostrzeżenie danego obiektu. Dopiero po utrwaleniu obiektu w pamięci potrafimy go stamtąd przywołać, to znaczy stworzyć wyobrażenie” (Strelau, 2000, s. 186). „Wyobrażenia twórcze są efektem intencjonalnych działań podmiotu, (...) odnosi się on do całości wyobrażenia, a nie jego elementów składowych” (Strelau, 2000, s. 186).

Według Ulrica Neissera, twórcy teorii spostrzegania, dzielenie od siebie wyobrażeń odtwórczych i twórczych traci coraz bardziej na znaczeniu. W bardzo dużym uproszczeniu spostrzeganie i wyobrażenie można opisać jako proces cykliczny, który obejmuje dostępne dane, informacje pobierane przez jednostkę z otoczenia. Dzięki temu jednostka modyfikuje schematy pamięciowe i dzięki procesowi eksploracji uruchamiany jest dostęp do nowych danych, który modyfikuje schemat poznawczy (za: Strelau, 2000, s. 187-188). Założony schemat uczniowskich zdolności, zainteresowań, zachowań, relacji pedagogicznych ma chyba każdy nauczyciel, zwłaszcza przyszły, niedoświadczony.

Metodologia badań własnych

Celem podjętych badań jest poznanie wyobrażeń studentów wczesnej edukacji o pracy nauczyciela – wychowawcy klasy pierwszej w kontekście wspierania i tworzenia perspektywy rozwoju dzieci. Obraz konstruowany był w oparciu o wcześniej poczynione spostrzeżenia pracy nauczyciela – wychowawcy w klasach pierwszych podczas praktyk nauczycielskich oraz własne intencjonalne działania studentów. Sformułowano problem: jak studenci wyobrażają sobie swoją przyszłą pracę nauczyciela – wychowawcy w klasie pierwszej?

W badaniach wykorzystano metodę narracyjną, formę listu do rodziców przyszłych uczniów. Narracja dotyczyła określonej sfery życia jednostki, odwoływała się do nabytych drogą postrzeżeń doświadczeń i działania, które w przyszłości, w określonych intencjach podejmie jednostka. Narracja, czyli „opowiadanie jest przechowywaną w pamięci reprezentacją poznawczą zdarzeń w przyszłości. Jego treść może być rekonstruowana ze śladów pamięciowych i brać udział w rozumieniu toczących się aktualnie zdarzeń” (Trzebiński, 2002, s. 23). Celem przyjętej metody analizy narracji (tekstu) jest „zrozumienie kategorii” (Silvermann, 2012, s. 150), jakimi posługują się badane osoby i „dowiedzenie się, jak są one (kategorie) używane w konkretnych działaniach” (Silvermann, 2012, s. 150).

Badania przeprowadzono w styczniu 2015 roku. Obejmowały grupę 25 studentów III roku pedagogiki. Do analizy zakwalifikowano 21 narracji o rodzinie. Pozostałe wykluczono z powodu zbyt krótkich tekstów, przyjętej niewłaściwej formy, stosowania równoważników zdań. Studenci zostali poproszeni o przygotowanie listu do rodziców, z myślą nawiązania kontaktu z rodzicami swojej przyszłej pierwszej klasy, zapoznania, przed jakimi wymaganiami staną ich dzieci. List do rodziców miał zawierać określone zagadnienia, które nauczyciel – wychowawca wyjaśnia rodzicom. Obejmowały one zasady, wartości panujące w klasie, współpracę z rodzicami, wymagania wobec uczniów, sposoby pracy z dziećmi. Czas przygotowania pracy wynosił dwa

tygodnie, objętość obejmowała co najmniej jedną stronę formatu A4. Przyjęto schemat procedury analityczno-interpretacyjnej F. Schutze. Przebieg procesu analizy zgromadzonego materiału został uproszczony w wybranych etapach (ze względu na ilość narracji). Nadano tytuły poszczególnym wątkom.

Interpretacja danych narracyjnych

Po przeczytaniu tekstów określono w nich wątki tematyczne i poszczególnym fragmentom nadano tytuły: I. Zasady, wartości, II. Współpraca, III. Wymagania, IV. Sposoby pracy.

I. Zasady, wartości

Wyobrażenia studentów na temat zasad, które wprowadzą w klasie były następujące: *Od momentu rozpoczęcia nowego roku szkolnego w naszej klasie będą obowiązywały żelazne zasady, które chciałabym Państwu przedstawić: obowiązkowy, nienaganny, estetyczny strój do szkoły, zadbane, schludny wygląd, obuwie na zmianę (L1). Drodzy Rodzice dzieciom należy się przerwa podczas zajęć i za zgodą nauczyciela dziecko może w każdej sytuacji skorzystać z toalety, uczeń powinien być grzeczny, słuchać wychowawcy (L7). W szkole obowiązują pewne zasady, którymi uczeń będzie musiał się podporządkować tzn. zachowanie porządku na swoim stanowisku pracy, kulturalnego zachowania się, na lekcjach picie i jedzenie jest zabronione. Będę się starała nauczać do wartości patriotyzmu, prawdy (L8). W szkole zakazane jest malowanie się i noszenie biżuterii (L11). Strój obowiązujący w szkole: dziewczynki schludnie uczesane – kucyk. Chłopcy – spodnie długie, koszulka z długim rękawem. Raz w tygodniu (piątek) obowiązuje strój galowy (L13). Wszystkie dzieci w naszej klasie są Polakami, a więc sprawimy by poczuli się z tego dumni (L18).*

Są to przykłady wyobrażeń o przystosowawczym, nakazowym charakterze szkoły. Praca nauczyciela – wychowawcy ogranicza się ustalania zasad „z góry”, są one dyrektywne, narzucające określone zachowania dzieci w klasie. Wyobrażeń o wspieraniu dziecka w rozwoju „do wartości” jest niewiele, a te ujawnione brzmiały nacjonalistycznie. Kontrola ucznia przez nauczyciela dotyczy fryzury, a zasady ubioru reguluje nawet płeć ucznia. Przykłady te wydają się mieć niewiele wspólnego z przyjętym rozumieniem wsparcia, partnerstwa. W wyobrażeniach tych dominuje obraz wszechwładnej roli nauczyciela – wychowawcy, a nie wyobrażenie o procesie obustronnych, poprawnych relacji.

Kolejne fragmenty narracji są to opisy o charakterze argumentacyjnym. *Przed dziećmi i przed Wami Rodzice otwiera się nowy etap – rozpoczęcie nauki w szkole. To okres nowych wyzwań, przygód, znajomości. Pragnę, aby przy naszej współpracy dzieci w ten etap weszły uśmiechnięte, pozytywnie nastawione i otwarte na nowe doświadczenia. Wejście w świat społeczności szkolnej jest okazją do rozwoju pod względem emocjonalnym i społecznym (L3); W klasie chciałabym wprowadzić zasady, które będą opierały się na wzajemnym szacunku, odpowiedzialności i bezpieczeństwie. Realizować zamierzam to poprzez wyznaczanie dzieci do pełnienia funkcji dyżurnego oraz stymulowanie poprzez gry i zabawę, ponieważ dzieci z tego zapamiętują najwięcej (L21).*

Analizując kolejne wyobrażenia o pracy nauczyciela – wychowawcy, można stwierdzić, że narratorzy tych listów prezentują postawę akceptującą wobec uczniów i rodziców. Swoją postawę opierają na życzliwości, zachęce, a jednocześnie konsekwencji działania. Sygnalizują pomoc w trudnym dla ucznia i rodzica czasie, ale jednocześnie budzą w nich radość i możliwość tworzenia nowej rzeczywistości. Rozumienie zmian rozwojowych w tym okresie, związane z funkcjonowaniem dzieci w grupie społecznej, pozwala na tworzenie wyobrażenia o klasie jako drużynie.

II. Współpraca

Wyobrażenia badanych o współpracy z rodzicami uczniów klasy pierwszej to fragmenty o charakterze opisowym, narracyjno-argumentacyjnym. *O tym, w jaki sposób mogą się Państwo angażować będą kolejno informować na zebraniach. Państwa pomoc będzie mile widziana w między innymi organizowaniu wyjazdów klasowych (L15); Będę prosiła Państwa o współpracę, zaangażowanie, m.in. w organizowanie wycieczek szkolnych. Będą tworzone różnego rodzaju konkursy, dziecko+rodzic. Musimy pokazać, że my jako rodzice jesteśmy zainteresowani tym co dzieje się w szkole (L14); Rodzice dysponujący wolnym czasem w ciągu dnia mogą włączyć się w pomoc przy różnego rodzaju zajęciach plastycznych, przy prowadzeniu biblioteki szkolnej, czy przy organizowaniu zajęć sportowych (L13); W naszej szkole mile widziane są wszelkie wysiłki, zainteresowania rodziców i zaangażowanie się w życie klasy poprzez pomoc nauczycielowi w opiece podczas organizowania wycieczek szkolnych, wyjść do kina, pomoc w przygotowywaniu i organizowaniu spotkań okolicznościowych i imprez, np. dzień dziecka, dzień sportu (L1). Chciałabym Państwa prosić, do 15.09. o zgłoszenie się do trójki klasowej rodziców, będzie to dla mnie jako wychowawcy stanowiło duże wsparcie, przede wszystkim w organizacji wyjść pozaszkolnych. Proszę o zgłaszanie przez Państwa pomysłów związanych z życiem szkolnym, każda propozycja będzie dla mnie cenna (L2); Na stronie internetowej szkoły będzie utworzone forum naszej klasy, co ułatwi kontakt między mną a Państwem. Będziemy poruszać kwestie, które będą problematyczne oraz takie, z których będziemy dumni. Bardzo Was proszę o zaangażowanie się w życie szkoły, szczególnie teraz, gdy Wasze dzieci stawiają pierwsze kroki na tym etapie. Mam nadzieję, że Państwa pomysły będą inspiracją do kształcenia dzieci w przyjemny i dostępny sposób. Zachęcam do kontaktu we wszystkich kwestiach (L3).*

Wyobrażenia o współpracy z rodzicami dotyczą w większości spraw związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom podczas zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych. W narracjach często pojawia się określenie „dla mnie ważne” sugerujące indywidualną odpowiedzialność nauczyciela za współpracę z rodzicami. Efektywna współpraca w wyobrażeniach studentów dotyczy najczęściej dwóch podmiotów, podmiot najważniejszy uczeń i jego harmonijny rozwój, dobro jest „gdzieś obok”.

III. Wymagania

Oczekiwania, wymagania wobec rodziców to wyobrażenia o charakterze cyklicznym, raczej odtwórczym, łączącym się z wyobrażeniami o zasadach i wartościach. Wymagania w stosunku do uczniów to określone za-

chowania: jaki uczeń powinien być, co musi przynosić do szkoły. Powtarzające się w listach wyobrażenia wymagań w stosunku do rodziców są następujące: „odrabianie prac domowych”, „odbieranie dzieci po zajęciach”, „pilnowanie gotowości dzieci do podjęcia nauki we wrześniu”. W wyobrażeniach tych studentów nauczyciel – wychowawca ma władzę, wymaga zarówno od dzieci, jak i rodziców, dyscypliny, posłuszeństwa, działania zgodnego z określonymi wskazówkami.

Moje wymagania w stosunku do dzieci to: nie jemy na lekcji, uczeń powinien być grzeczny, słuchać wychowawcy, podstawową rzeczą jaką wymagam od dzieci, ale również od rodziców to odrabianie pracy domowej. Aby dzieciom ułatwić naukę należy zaopatrzyć je w tornister (najlepiej sztywny), w piórniku powinny się znaleźć dobra temperówka, kredki, (...), zeszyty, papier kolorowy. Przybory, które przedstawiłam są wymagane (L7); Na początku powiem, co będzie nam potrzebne w klasie I. Oczywiście zestaw podręczników i ćwiczeń, zeszyty, przybory szkolne, Pozwoliłam sobie spisać wszystko na kartkach, które Państwu rozdam (L8); Krótko chciałbym przedstawić Państwu wymagania wobec dziecka. Po pierwsze 50% frekwencji ucznia na zajęciach, obowiązek odrabiania prac domowych, stosowanie się do regulaminu. Od Państwa wymagam dyspozycyjności jeżeli chodzi o odbieranie dzieci po zajęciach (L10); Mam nadzieję, że od września każde dziecko będzie gotowe do podjęcia nauki w szkole, wyposażone w podstawowe przybory szkolne, podręczniki, strój gimnastyczny oraz odpowiednie obuwie (L21).

IV. Sposoby pracy

Sposoby pracy rozumiane są bardzo różnie przez badanych studentów. Wyobrażenia niżej zaprezentowane to opisy odtwórcze, edukacja rozumiana jest jako adaptacja do istniejących warunków. *Postaramy się, z naszej strony, aby dziecko nabyło wiedzę w zakresie czytania, pisania, liczenia, wykonywania różnych prac plastycznych (L 20); (...) również wprowadzone zostaną dla dzieci edukacje artystyczne i różnego rodzaju zajęcia w plenerze, edukacja muzyczna, granie na instrumentach, turnieje sportowe, wycieczki, wyjścia do kina, teatru (L12); W nowym roku szkolnym dzieci będą poznawały litery i cyfry. Będą się uczyły edukacji przyrodniczej, plastycznej, technicznej, muzycznej poprzez pogadanki, gry, dramę zabawy ruchowe, wycieczki (L13).*

Wyobrażenie pracy nauczyciela – wychowawcy wiąże się przede wszystkim z przekazem wiedzy i realizacją obszarów edukacyjnych podstawy programowej, wykorzystując metody podające, aktywizujące, problemowe.

Rozumienie sytuacji edukacyjnych to istota sposobu pracy nauczyciela – wychowawcy w kolejnych narracjach. Wyobrażenia te mają charakter twórczy. Przyszły wychowawca ma świadomość poszukiwań sposobów pracy z dziećmi, wsparcia ich ze strony rodziców. Sytuacje edukacyjne łączy z obszarami rozwojowymi dziecka i pragmatyką działań. *W pierwszej klasie dzieci będą kontynuowały to co poznały w przedszkolu o treści rozszerzone. Skupimy się bardziej na czytaniu, pisaniu i liczeniu. Będziemy dbać o rozwój społeczny dziecka, aby umiało działać w grupie bez konfliktów, poruszać się i zachowywać odpowiednio do danej sytuacji (L14); W klasie I dzieci opanują sztukę czytania, pisania i liczenia. To będzie intensywny okres w ich życiu, w którym potrzebne jest im wsparcie i pomoc z naszej strony. Liczę na owocną współpracę, żeby pomóc każdemu uczniowi. Pragnę także zauważyć, iż będzie to czas uspołeczniania dziecka, (...) każde dziecko powinno nauczyć się funkcjonować w społeczeństwie, klasie szkolnej (L21).*

Wnioski

1. W analizowanym wątku Zasady, wartości wyobrażenie pracy nauczyciela – wychowawcy w zdecydowanej większości opiera się na wspieraniu sterującym i polega na kierowaniu działaniem dziecka, egzekwowaniu regulaminów i ogólnie wprowadzanych zasadach. Dyrektywy i nakazy przestrzegane bezwzględnie przez dzieci postrzegane są przez studentów prawdopodobnie jako ochranianie dziecka, dbanie o jego bezpieczeństwo.
2. Współpraca z rodzicami w wyobrażeniach studentów jest ściśle określona, również poprzez wytyczne, podstawowe założenia. Obraz współpracy twórczej w wyobrażeniach studentów spotykany jest rzadko. Współpraca z rodzicami ma charakter adaptacyjny. Doświadczenie świata szkolnego przez rodziców jest wyznaczone przez nauczyciela – wychowawcę, to schemat tematów i form współpracy.
3. Wątek Wymagania, podobnie jak Zasady, wartości, łączy język opisu technologicznego: wdrażać, wyrabiać, kształtować, dyscyplinować. Kontekst wsparcia, wspomaganie, pomocy w trudnych sytuacjach edukacyjnych pierwszoklasisty w większości wyobrażeń studentów nie został opisany.
4. Wyobrażenia o sposobach pracy w klasie pierwszej są zarówno twórcze, jak i odwrotne. Umiejętność przewidywania, modyfikowania działań edukacyjnych wymaga doświadczenia, praktyki, znajomości siebie i swoich możliwości, kreatywności, znajomości uczniów i sposobów odkrywania ich potencjału. Te kompetencje wydają się słabo rozwinięte wśród badanych studentów. Być może jest to efekt kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli do szkoły uwikłanej między wolnością a przymusem, adaptacją a dialogiem i refleksją. Przywiązany do metodyki szkolnej, technologii: program, podręcznik, efekt nauczania, a za mało ukierunkowany na praktyczne rozwijanie kompetencji, w zróżnicowanych sytuacjach edukacyjnych?

Kontekst szkolny, a w tym pomocy pedagogicznej, w wyobrażeniach studentów wczesnej edukacji, można podsumować, wskazując na trzy najważniejsze sposoby wspierania rozwoju ucznia. Bardzo często obecne jest w narracjach badanych wspieranie sterujące, pojawia się tylko nielicznie wspieranie laudacyjno-motywacyjne i wspieranie jako połączenie tych dwóch sposobów z przewagą sterującego. Racjonalność adaptacyjna, jako doświadczenie świata (szkolnego), o której pisał R. Kwaśnica, pozostawiła ślad w pamięci, w mentalności studentów, pewne utrwalone nawyki, być może szkoły, do której sami chodzili i dlatego w wyobrażeniach podobnie „budują”, „konstruują” myślenie o współczesnej szkole i podmiotach w niej funkcjonujących. Z obserwacji etnometodologicznych dotyczących praktyk socjalizacyjnych w kontekście budowania tożsamości dziecka, które prowadziła M. Nowicka w szkole na poziomie edukacji początkowej, wśród nauczycieli z pewnym stażem pedagogicznym również „wynika, że na zajęciach obowiązuje dość sztywny schemat komunikowania się, umacniający dyrektywną władzę nauczycielską, wzory działania w roli ucznia są zamknięte, niedyskutowane, a procesy samoidentyfikacji silnie zaburza ograniczanie dziecięcego sprawstwa” (Nowicka, 2015, s. 185). W przypadku zaprezentowanych badań, są to osoby młode, które będą dopiero zdobywały doświadczenie zawodowe, być może doświadczając świata w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości, postawią na rozwój osobistych, interpretacyjnych i komunikacyjnych kompetencji.

Bibliografia

1. Publikacje książkowe:

- Dauber H. (1997). *Podstawy pedagogiki humanistycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hüther G., Hauser U. (2014). *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.) (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP.
- Kwaśnica R. (1994). *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywna komunikacja*. Wrocław: WOM.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: DWS.
- Nowicka M. (2015). Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi? W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Puślecki W. (2008). *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław: DSW.
- Rogers C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Schoenebeck H. (1994). *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa: J. Santorski&Co.
- Silvermann D. (2012). *Analiza danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Strelau J. (2000). *Psychologia*. T. II. Gdańsk: GWP.
- Trzebiński J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

2. Źródła internetowe:

Słownik języka polskiego. Zaczepnięte 8 kwietnia 2015. Strona internetowa <http://sjp.pwn.pl/lista/W;313.html>

Summary

“Before school starts...” – students’ ideas about the work of early childhood education teachers – first-grade students’ tutors

Supporting the development of children is one of the most important tasks of a teacher – tutor. The article presents the ideas of students about the work of an early childhood education teacher – a first-grade students’ tutor. The analysis is based on 21 narratives – students’ letters to the parents of prospective students. The article is divided into four thematic parts: I. Principles, values, II. Cooperation, III. Requirements IV. Ways of working. A qualitative analysis of the obtained research material has been carried out and the conclusions have been drawn.

Keywords: pedagogy, narrative, teacher – tutor, student, parents, school

Maria Deptuła

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie?

Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami¹

Celem artykułu jest charakterystyka społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego w klasach czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie. Punktem odniesienia do jego oceny jest poczucie bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa oraz poczucie wsparcia i bycia docenianym. Wnioskowanie przeprowadzono na podstawie analizy treści swobodnych, anonimowych wypowiedzi uczniów. Dotyczyły one pożądaných przez nich zmian w klasie szkolnej i traktowania ich przez rówieśników. Dane pochodzą z badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego na reprezentatywnej grupie dla uczniów klas IV, V i VI szkół podstawowych w Bydgoszczy w roku szkolnym 2015/2016 wybranej na drodze losowania warstwowego. Trzy grupy szkół wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskiwanych w nich przez uczniów w sprawdzianach na zakończenie klasy VI przeprowa-

¹ Badanie jest związane z realizacją Strategii Rozwoju Edukacji dla miasta Bydgoszczy i prowadzone było przy współpracy z Wydziałem Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz oraz Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli, którym autorka składa serdeczne podziękowania. Badaniami kierowała dr Wioletta Junik. Autorka artykułu była członkiem trzysobowego zespołu, w którym każda z osób odpowiadała merytorycznie za przygotowanie koncepcji badań wybranych zjawisk i problemów. Badania uczniów w okresie od lutego do maja 2016 roku przeprowadzał zespół złożony z kierownika zespołu, autorki artykułu oraz dwóch przeszkolonych na potrzeby tych badań pedagogów niezwiązanych z żadną ze szkół objętych badaniami. Uczniowie wypełnili w ciągu kilku dni pięć kwestionariuszy ankiet, po jednej na danej lekcji. Procedurę umożliwiającą łączenie odpowiedzi każdej badanej osoby zawartych w wypełnionych przez nią kwestionariuszach przy jednoczesnym zachowaniu anonimowości badanych opracowały dr Wioletta Junik i autorka tego artykułu (patrz Deptuła, 2015). Ankietę, o której mowa w tym artykule, uczniowie wypełnili podczas pierwszego spotkania. Jej wypełnienie zabierało uczniom klas IV nie więcej niż 20 minut, a uczniom starszych klas nieco mniej. W większości klas IV i w części klas V pytania były dzieciom czytane na głos przez osobę prowadzącą badanie. Na prośbę uczniów ankietę czytano na głos także w kilku klasach VI. Starano się zapewnić uczniom warunki do nieskrępowanego udzielania odpowiedzi. W zdecydowanej większości klas uczniowie z dużym zrozumieniem odnosili się do prośby osoby prowadzącej badanie, żeby nie zaglądać do kartki kolegi/koleżanki z ławki, bo jedynie szczere odpowiedzi mają w tych badaniach znaczenie. W wielu klasach każdy uczeń siedział sam w ławce w czasie wypełniania ankiety.

dzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w ciągu ostatnich trzech lat poprzedzających badanie. Pozwoliło to kontrolować pośrednio znaczenie statusu socjoekonomicznego rodziny pochodzenia. Analizowano też rolę płci i klasy, do której uczęszczali badani. Na pytanie otwarte odpowiedziało 301 badanych (1/3 z 901 uczniów, którzy wypełnili skategoryzowaną ankietę dotyczącą relacji z rówieśnikami). Uzyskane wyniki prowadzą do wniosku, że kontekst społeczny w klasie szkolnej może utrudniać rozwój psychospołeczny około 1/3 uczniów. Częściej ma to miejsce w szkołach o przewadze dzieci z niskim SES oraz w klasach młodszych. Zagrożone jest przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, dobrego kontaktu emocjonalnego i więzi z powodu agresji, zwłaszcza fizycznej. Płeć różnicuje istotnie tylko częstotliwość formułowania życzeń dotyczących wzrostu więzi w klasie i wykluczenia z klasy uczniów agresywnych i zakłócających porządek na lekcjach. Chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta wyrażają życzenie usunięcia z klasy pojedynczych osób.

Słowa kluczowe: społeczny kontekst rozwoju psychospołecznego, relacje rówieśnicze w klasach IV-VI, pożądane przez uczniów zmiany w relacjach rówieśniczych

Celem artykułu jest charakterystyka społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego w klasach czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie. Podstawą do wnioskowania o nim są pożądane przez uczniów zmiany w ich klasie. Wiedza o nich pochodzi z ilościowo-jakościowej analizy treści dobrowolnych anonimowych wypowiedzi uczniów na temat pożądanych przez nich zmian w klasie².

Artykuł jest pierwszym sprawozdaniem z badań nad warunkami rozwoju psychospołecznego uczniów klas czwartych, piątych i szóstych przeprowadzonych przez jego autorkę³. Koncepcja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w różnych środowiskach, którą rozwija autorka tego artykułu, opiera się na społecznej psychologii rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej (2000; 2005), pracach Jej Uczniów i Współpracowników, m.in. Karoliny Appelt (2005), Błażeja Smykowskiego (2012), Piotra Wilińskiego (2005). Prezentowany tam sposób myślenia o rozwoju człowieka integruje wiele wcześniejszych koncepcji dotyczących rozwoju człowieka i jego uwarunkowań (między innymi Erika H. Eriksona, Jerome'a Brunera, Lwa S. Wygotskiego, H. Rudolpha Schaffera). Wyprowadza z nich nowe wnioski dotyczące roli środowiska i jednostki w rozwoju przez całe życie. Zwracając szczególną uwagę na interakcje rozwijającej się jednostki i jej otoczenia, otwiera nowe perspektywy dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Autorka tego artykułu przyjęła założenie, że o warunkach rozwoju psychospołecznego można wnioskować przez pryzmat możliwości zaspokojenia w danym środowisku, w tym przypadku w klasie szkolnej, potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa, które Brzezińska (2005) nazywa

² Taką możliwość stwarzało badanym polecenie: *Jeśli jest coś, co chciałabyś/chciałbyś zmienić w swojej klasie, napisz o tym w tym miejscu*. Zamieszczono je na końcu ankiety zawierającej 21 zamkniętych pytań dotyczących rzeczywistych i spodziewanych zachowań rówieśników wobec badanego dziecka w różnych sytuacjach, które zdarzają się w szkole. Konstrukcję skali przedstawiono w innej publikacji (Deptuła, 2015), a wyniki pochodzące z odpowiedzi na pytania zamknięte zostaną przygotowane do druku w roku 2017.

³ Badano również warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z nauczycielami.

warunkami niespecyficznymi, bo istotnymi przez całe życie człowieka. Drugim kryterium oceny jest możliwość realizacji zadania życiowego przypadającego na dany okres rozwoju, zgodnie z koncepcją Eriksona. Warunki z tym związane Brzezińska (2005) nazywa specyficznymi, bowiem są one szczególnie istotne w danym okresie życia. W przypadku uczniów w klasach IV-VI jest to zadanie budowania poczucia kompetencji (Erikson, 1997; Smykowski, 2012), dla którego ważne jest między innymi doświadczanie wsparcia i poczucie bycia docenianym przez znaczące osoby dorosłe i rówieśników.

Sposób diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego istniejących w klasie szkolnej przyjęty przez autorkę tego artykułu znajduje też uzasadnienie w społecznej psychologii środowiskowej Augustyna Bańki (2002). Bańka zwraca uwagę, że zależność między człowiekiem i środowiskiem można analizować poprzez pryzmat jego wewnętrznego doświadczenia – percepcji, odczuć, emocji, motywacji, wartości. „Indywidualne mechanizmy odbioru środowiska nadają mu określone *znaczenia*, a te z kolei wyznaczają kierunek aktywności człowieka” (Bańka, 2002, s. 27). Tak więc wnioskowanie o tym, jakie warunki rozwoju w relacjach z innymi ludźmi ma dana osoba, można przeprowadzić na podstawie analizy jej wypowiedzi na temat własnych doświadczeń w tych relacjach, przypuszczeń dotyczących tego, jak inni mogą się zachować wobec podmiotu w hipotetycznych sytuacjach. Hipotezy na temat możliwych zachowań innych ludzi i ich przyczyn są formułowane – jak pisze Schaffer (2006a; 2006b) – na podstawie wcześniejszych doświadczeń w interakcjach z innymi ludźmi, na bazie teorii umysłu, rozwijanej od urodzenia przez całe życie.

W artykule scharakteryzowano badaną próbę i procedurę badawczą, przyjęte kryteria włączania danej wypowiedzi badanego do jednej z 11 opracowanych kategorii, a następnie wyniki analizy zróżnicowania wypowiedzi badanych w zależności od warstwy, do której na potrzeby tych badań została zaliczona dana szkoła, płci badanych i klasy. Mowa jest o klasie, do której uczęszczali badani, a nie o ich wieku, bowiem w badanej próbie na 891 uczniów, którzy podali w tej ankiecie rok urodzenia, 15% stanowili badani, którzy rozpoczęli naukę w wieku 6 lat, a 4,5% uczniowie starsi od tych badanych, którzy rozpoczęli naukę w wieku 7 lat.

Charakterystyka badanej grupy i procedury badawczej

Badania przeprowadzono w Bydgoszczy na próbie reprezentatywnej dla uczniów klas czwartych, piątych i szóstych wybranej na drodze losowania warstwowego. Warstwy wyodrębniono na podstawie wyników sprawdzianów na zakończenie klasy szóstej przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Do warstwy A zaliczono szkoły, których dwa lub trzy średnie wyniki mieściły się w ciągu ostatnich 3 lat w najniższych staniach – od 1 do 3. Warstwę B stanowiły szkoły, w których przynajmniej dwa wyniki w tym okresie mieściły się w staniach od 4 do 6, a warstwę C szkoły o najwyższych wynikach, mieszczących się w staniach od 7 do 9. Zabieg ten miał na celu pośrednie kontrolowanie znaczenia statusu socjoekonomicznego rodziny dzieci dla badanych zjawisk. Na podstawie liczebności uczniów klas czwartych, piątych i szóstych w danej warstwie w roku szkolnym 2015/2016 obliczono wielkość próby przy założeniu, że błąd będzie wynosił 0,05. Liczbę tę powiększono o 20%, biorąc pod uwagę wykruszenie się próby z powodu braku zgody rodzica lub dziecka na udział w badaniu, albo dłuższej nieobecności dziecka w czasie prowadzenia badań. Wylosowano

do badań 57 zespołów klasowych: 19 w warstwie A⁴, 20 w warstwie B i 18 w warstwie C. Klasy mieściły się w 28 szkołach podstawowych.

Wszyscy dyrektorzy szkół, z których pochodziły klasy wylosowane do badań, wyrazili zgodę na ich przeprowadzenie po zapoznaniu się z celami badań, sposobem ich organizacji i ankietami oraz z zasadami upowszechniania wyników badań, gwarantującymi szkołom anonimowość. Badaniami objęto wyłącznie te dzieci, których rodzice wyrazili na to pisemną zgodę po zapoznaniu się z ich celami, a także z procedurą gromadzenia i upowszechniania wyników.

Dane o liczbie badanych, którzy wypełnili ankietę z pytaniem, na które odpowiedzi są analizowane w tym artykule⁵, w szkołach z poszczególnych warstw wraz z podziałem na płeć zawiera tabela 1.

Tabela 1. Liczba i odsetki badanych, którzy wypełnili ankietę nr 1

Warstwa	Liczba i odsetek badanych, którzy wypełnili ankietę:							
	w grupach szkół		z podziałem na płeć w poszczególnych grupach szkół					
	N	%	Dz.		Ch.		Σ	%
			n	%	n	%		
A	269	29,9	131	48,7	138	51,3	269	100
B	341	37,8	170	49,9	171	50,1	341	100
C	291	32,3	146	50,2	145	49,8	291	100
Σ	901	100,0	447	49,6	454	50,4	901	100

Legenda: Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

⁴ W warstwie A wylosowano dodatkowo 2 klasy, przewidując wyższy odsetek rodziców, którzy nie udzielą zgody na udział ich dzieci w badaniach, co się potwierdziło.

⁵ Uczniowie byli zainteresowani tym, o co ich pytałismy. Docenili też troskę o zapewnienie im anonimowości i zwykle w skupieniu udzielali odpowiedzi na poszczególne pytania. Zdarzyło się tylko kilka przypadków odmowy udziału w badaniach, pomimo zgody rodzica. Konsekwentne respektowanie woli dziecka w każdym z tych przypadków i niewywieranie na nie presji przez osoby przeprowadzające badanie skutkowało najczęściej tym, że uczeń podejmował decyzję, że wypełni kolejną ankietę. Było też kilku uczniów, którzy wypełnili np. czteryankiety w kolejnych dniach, a sprawdzenie, czy rzeczywiście ich wola będzie szanowana, przeprowadzili w czasie badania ostatnią, piątą ankietę. Zespół prowadzący badania uważał, że tylko w warunkach dobrowolności i przy zapewnieniu maksymalnego poczucia bezpieczeństwa badanym można uzyskać szczerze odpowiedzi na pytania. Równie ważne było dla nas doświadczenie podmiotowości przez uczniów, nawet kosztem wykruszania się próby.

Niewielkie różnice między liczebnością badanych w poszczególnych warstwach (grupach szkół utworzonych na potrzeby tych badań) wynikają z liczebności populacji, którą reprezentują. W każdej z warstw dziewczęta i chłopcy byli reprezentowani ze zbliżoną częstotliwością.

W tabeli 2 przedstawiono dane dotyczące liczebności badanych, którzy udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie dotyczące pożądaných zmian w klasie oraz tych, którzy nie skorzystali z tej możliwości.

Tabela 2. Liczba i odsetki badanych, którzy udzielili i nie udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie nr 1 w poszczególnych grupach szkół

Warstwa	Odpowiedzi na pytanie otwarte:				Wszyscy badani, którzy wypełnili ankietę nr 1	
	udzielili		nie udzielili			
	n	%	n	%	N	%
A	112	41,6	157	58,4	269	100
B	154	45,2	187	54,8	341	100
C	123	42,3	168	57,7	291	100
Σ	389	43,2	512	56,8	901	100

Legenda: Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

W każdej z warstw nieco więcej uczniów nie skorzystało z możliwości przedstawienia swojego zdania na temat tego, co chcieliby zmienić w swojej klasie, niż z niej skorzystało. Różnice między porównywanymi tu grupami szkół oznaczonych symbolami A, B i C sprawdzane testem Chi-kwadrat⁶ są statystycznie nieistotne ($p=0,636$). Tak więc uczniowie ze szkół osiągających przeciętne wyniki w sprawdzianie na zakończenie klas szóstych nie różnią się istotnie od uczniów ze szkół o wynikach niskich i wysokich.

Tym, co różnicuje częstotliwość prezentowania swoich poglądów na temat pożądaných zmian w klasie, jest płeć badanych ($p=0,005$), co ilustrują dane zawarte w tabeli 3.

⁶ Ze względu na charakter danych do wszystkich porównań różnic między grupami prezentowanych w tym artykule stosowano test Chi-kwadrat.

Tabela 3. Liczba i odsetki badanych, którzy udzielili i nie udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie nr 1 w zależności od płci

Płeć	Odpowiedzi na pytanie otwarte				Wszyscy badani, którzy wypełnili ankietę nr 1	
	udzielili		nie udzielili			
	n	%	n	%	N	%
Dz.	214	47,9	233	52,1	447	100
Ch.	175	38,5	279	61,5	454	100
Σ	389	43,2	512	56,8	901	100

Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy udzielali odpowiedzi na pytanie otwarte. Jak widać w tabeli 4, czynnikiem różnicującym okazała się także w tym zakresie klasa, do której uczęszczali badani uczniowie ($p=0,018$). W klasach piątych odnotowano istotnie mniej wypowiedzi na temat pożądaných zmian niż w klasach czwartych i szóstych, jednak tylko różnica między klasami czwartymi i piątymi jest statystycznie istotna ($p=0,005$)⁷.

Tabela 4. Liczba i odsetki badanych, którzy udzielili i nie udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie nr 1 w zależności od klasy

Klasa	Odpowiedzi na pytanie otwarte				Wszyscy badani, którzy wypełnili ankietę nr 1	
	udzielili		nie udzielili			
	n	%	n	%	N	%
IV	159	48,0	172	52,0	331	100
V	123	37,3	207	62,7	330	100
VI	107	44,6	133	55,4	240	100
Σ	389	43,2	512	56,8	901	100

W grupie 389 osób, które odpowiedziały na otwarte pytanie w ankiecie, 51 osób pisało wyłącznie o innych sprawach niż relację między uczniami w klasie szkolnej, co stanowi 13,1% wszystkich osób odpowiadających na to pytanie. Ich wypowiedzi dotyczyły np. zmian w planie lekcji, zachowań nauczycieli, porządku

⁷ Wartość p dla różnic między klasą piątą i szóstą jest wyższa od 0,05 – wynosi 0,079.

w różnych szkolnych pomieszczeniach, jedzenia w stołówce i zaopatrzenia szkolnego sklepiku, organizacji czasu wolnego. Dane na ten temat zostaną przedstawione wraz z analizą odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie dotyczącej relacji z nauczycielami. Wypowiedzi tych osób – jako niezwiązane z omawianym w tym artykule problemem – nie będą uwzględniane w dalej prezentowanych analizach.

W dalszych analizach zostaną też pominięte wypowiedzi 37 osób (9,7%), które napisały, że nic nie chcą zmieniać w swojej klasie. Pisały np. „Nic nie chcę zmieniać wszystko jest fajnie! J”;

„Nic w mojej klasie nie musi się zmienić, bo ona jest idealna”. Często też w odpowiedzi na pytanie o zmiany pisały: „Nic”.

Tak więc w dalszej części artykułu analizowane będą wypowiedzi pochodzące od 301 osób, co stanowi około 1/3 osób, które wypełniły ankietę dotyczącą relacji z rówieśnikami (33,4%). W tej grupie jest 88 uczniów ze szkół o najniższych średnich wynikach w sprawdzianach na zakończenie szóstej klasy przeprowadzanych przez CKE, co stanowi 32,7% wszystkich badanych z tej grupy szkół (warstwa A), którzy wypełnili ankietę nr 1, 120 uczniów ze szkół o przeciętnych wynikach (warstwa B), czyli 35,2% badanych z tej grupy i 93 uczniów (32%) z grupy szkół o najwyższych wynikach w tych sprawdzianach (warstwa C). Można więc powiedzieć, że niżej analizowane wypowiedzi uczniów w zbliżonym stopniu reprezentują opinie uczniów w poszczególnych grupach szkół wyodrębnionych na potrzeby tych badań.

Jeśli chodzi o płeć uczniów, których życzenia są analizowane poniżej, to w grupie 301 osób znajdują się 174 dziewczynki (38,9% wszystkich badanych uczennic) oraz 127 chłopców (28% badanych uczniów). W skład tej grupy wchodzi 128 uczniów klas czwartych (38,7% tej grupy badanych), 89 uczniów klas piątych (27%) i 84 uczniów klas szóstych (35%).

Dane dotyczące reprezentacji w zakresie grupy szkół, płci i klasy, do których uczęszczały osoby formułujące życzenia i zastrzeżenia do swojej klasy oraz koleżanek i kolegów, zostały tu przytoczone w celu wypuklenia faktu, że jest to tylko pewna część badanej próby. Pozostali uczniowie nie skorzystali z tej możliwości, co może znaczyć, że nie mają do swojej klasy zastrzeżeń, ale nie można mieć w tej sprawie pewności.

Wyniki

Analiza treści wypowiedzi uczniów doprowadziła do wyodrębnienia dwóch grup. Do pierwszej grupy zaliczono wypowiedzi dotyczące klasy w ogóle, niewłaściwych zachowań klasy, jakiejś w niej grupy lub pojedynczych osób oraz życzenia wzrostu zachowań i stanów ocenianych jako pożądane. We wszystkich przypadkach wypowiedzi nie są skargą na niewłaściwe traktowanie osoby udzielającej odpowiedzi ani osobistym życzeniem innego traktowania. Odnoszą się do klasy w ogóle, do kolegów i koleżanek wymienianych z imienia i nazwiska lub charakteryzowanych tylko przez opis zachowania, albo własny stosunek emocjonalny badanego do danej osoby. Wypowiedzi te sygnalizują występowanie problemów w relacjach między dziećmi, które mają znaczenie dla warunków ich rozwoju psychospołecznego istniejących w zespole klasowym. Są one jednak sformułowane tak ogólnie, że nie można mieć pewności, iż odnoszą się one bezpośrednio do wypowiadającego się ucznia, że on tego doświadcza, albo pragnie dla samego siebie. Druga grupa zawiera wypowiedzi jednoznacznie odnoszące się do danego dziecka, do jego doświadczeń w relacjach z rówieśnikami.

Charakter swobodnych wypowiedzi dzieci nie pozwala na dokonanie analizy ich treści poprzez przyporządkowanie do zmiennych wyodrębnionych w koncepcji badania warunków psychospołecznego rozwoju uczniów, która stała się podstawą części projektu zespołowych badań opracowanej przez autorkę tego artykułu i znalazła swoje odbicie w zamkniętych pytaniach ankiety dotyczącej relacji z rówieśnikami. Nie ma wątpliwości, że agresja fizyczna i werbalna godzi w potrzebę bezpieczeństwa i świadczy o braku dobrego kontaktu emocjonalnego. Jednak jeśli uczniowie nie podają powodu bójki, przyczyn konfliktu ujawniającego się w postaci agresji, nie można powiedzieć, w jakim stopniu zagraża ona zaspokojeniu pozostałych potrzeb i pomyślanej realizacji zadania rozwojowego przypadającego na ten okres rozwoju zgodnie z koncepcją Erika Eriksona. Można przypuszczać, że akty agresji fizycznej i werbalnej często wynikają z braku tolerancji dla odmienności rówieśników, godzą więc w poczucie autonomii. Obniżają poczucie własnej wartości i poczucie kompetencji w relacjach z rówieśnikami oraz przekonanie o wpływie na bieg istotnych dla podmiotu zdarzeń (poczucie sprawstwa), ale dotyczy to przede wszystkim ofiar agresywnego zachowania. Sprawcom agresji, jeśli nie spotyka się ona z potępieniem klasy i nie towarzyszy jej ponoszenie przykrych dla agresora konsekwencji, agresja może — niestety — przynosić wzrost poczucia sprawstwa, poczucia własnej wartości i kompetencji w relacjach z rówieśnikami, wzrost poczucia przynależności do tej części klasy, która wysoko ceni takie zachowanie.

Niemniej jednak analiza treści wypowiedzi uczniów pozwala na bardziej ogólnym poziomie wnioskować o warunkach rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami w grupie dzieci, które udzieliły odpowiedzi na pytanie o to, co chciałyby zmienić w swojej klasie. Zostanie to wykazane w trakcie omawiania wyników oraz w podsumowaniu.

W pierwszej grupie, dotyczącej klasy w ogóle wyodrębniono 7 kategorii szczegółowych, w których wypowiedzi dotyczyły kolejno:

1. *zmniejszenia zachowań agresywnych w klasie* — np. „Mniej bujek chciałbym w klasie J⁸” [Ch., 4, A]⁹; „Jest mi smutno jak klasie się kłuci i bije chce chodzić do normalnej klasy a nie do tej co nauczyciele mówią, że jesteśmy najgorszą klasą” [Dz., 4, A]; „Chciają bym żeby nie było tak dózo kutni!” [Dz., 4, B]; „Żeby nikt się nie wyzywał” [Ch., 5, B]; „Byłoby fajnie gdyby chłopcy się tyle nie bili” [Dz., 5, C]; „Chciałbym, że by niektóre osoby się nie biły” [Ch., 5, C]. Na rysunkach prezentowanych w dalszej części artykułu tę kategorię podzielono na dwie: 1a oznaczającą agresję fizyczną oraz 1b oznaczającą agresję werbalną;
2. *zmiany w zachowaniach wobec siebie w klasie, życzenia dotyczące tolerancji, akceptacji, szacunku, sprawiedliwości, szczerości, uczynności, współpracy, pomagania sobie nawzajem, okazywania sympatii i przestrzegania zasad dobrego wychowania* — np. „Bym chciał żeby wszyscy stali się miłsi” [Ch., 4, A]; „Żeby moja klasa była sprawiedliwa” [Dz., 5, A]; „Chciałbym żeby inni byli tolerancyjni” [Ch., 6, A];

⁸ We wszystkich cytowanych wypowiedziach uczniów zachowano oryginalną pisownię.

⁹ W nawiasie kwadratowym podano kolejno informację o płci osoby, która udzieliła tej odpowiedzi, klasie oraz grupie, do której zaliczono na potrzebę tych badań szkołę, do której badany uczęszcza.

- „(...) żeby karzdy karzdemu sobie pomagali” [Dz., 4, A]; „Żeby więcej osób akceptowało innych” [Dz., 5, B]; „Chciałabym żeby wszyscy traktowali siebie równo” [Dz., 5, B]; „Żeby wszyscy się szanowali” [Ch., 6, B]; (...) „żebyśmy byli koleżeńscy” [Ch., 5, C]; „Chciałabym zmienić atmosferę. Żeby karzdy był równy i karzdego doceniono” [Dz., 6, C]; „(...) żebyśmy się lubili” [Dz., 6, C];
3. *żądania wykluczenia z klasy imiennie wskazanych uczniów, lub określonych przez wskazanie ich zachowania albo osobistych właściwości, stosunku badanego do nich* — np. „Chciałabym wyrzucić parę osób z mojej klasy np. (...)” [Dz., 4, A]; „Chciałbym żeby z mojej klasy wyleciała (...)” [Ch., 6, A]; „Żeby nie było tych osób, których bardzo nie lubię” [Dz., 5, B]; „Chciałbym aby (...) nie było ponieważ się naśmiewa, bije i brzydko mówi” [Ch., 4, B]; „Chciałbym by wyrzucono z klasy (...) ponieważ ciągle nam (chłopcą i dziewczyną) dokucza (przeżywa, przeklina bije)...” [Ch., 4, C]; „Chciała bym żeby nie było jednego chłopaka u nas w klasie ponieważ cały czas wyśmiewa, dokucza i jest nie miły” [Dz., 6, C];
4. *niewłaściwych zachowań klasy na lekcjach* — np. „Żeby inni się nie kłucili (...) w czasie lekcji” [Dz., 4, A]; „Chciałbym zmienić niektórych uczniów w klasie ponieważ nauczyciele nie mogą prowadzić dobrze lekcji” [Ch., 6, A]; „Żeby klasa była (...) ciszsza” [Dz., 4, B]; „Aby w klasie było trochę ciszej” [Dz., 4, C]; „Żeby była cicha” [Ch., 5, C] oraz zakłócania porządku na lekcjach przez imiennie wskazanych uczniów — np. „Żeby (...) przestał przeszkadzać na lekcjach” [Ch., 6, A]; „Chciałbym zmienić mojego kolegę (...), ponieważ krzyczy na lekcjach i używa wulgarnych słów” [Ch., 6, A]; „Rzeby nie przeszkadzały na lekcji (...) i (...) i (...)” [Ch., 4, C];
5. *niewłaściwych zachowań poza lekcjami pojedynczych osób w klasie często wskazywanych z imienia i nazwiska* — np. „Bym chciał zmienić zachowanie starszych kolegów z mojej klasy i bym chciał, żeby się troszkę lepiej uczyli” [Ch., 6, B]; „Chciałbym, żeby (...) się w końcu ogamot” [Ch., 6, B]; „Chciałbym żeby (...) rzęstał wszystkim dokóćcoć” [Ch., 5, B]; „Chciałbym, żeby (...) i (...) przestali przeklinać...” [Ch., 4, C]; „Żeby (...) nie dokuczał całej klasie” [Dz., 6, C];
6. *zmiany dotyczące spójności klasy, funkcjonowania klasy jako grupy* — np. „Chciałabym aby nasza klasa bardziej się jednoczyła” [Dz., 5, A]; „Chciałabym, żeby moja klasa była bardziej zintegrowana i bardziej ufna sobie nawzajem” [Dz., 6, B]; „Chciałabym aby klasa była bardziej zgrana” [Dz., 6, B]; „Chciałabym żeby w klasie więcej osób trzymało się ze sobą” [Dz., 4, B]; „Żeby klasa była bardziej grupą a nie taką jak teraz. Teraz karzdy trzyma się oddzielnie, jedna „odpycha” drugą” [Dz., 4, C]; „To żebyśmy byli zgraną grupą” [Ch., 5, C];
7. *konfliktów między dziewczynami i chłopakami i niewłaściwych zachowań wobec siebie w klasie* — np. „Chciałabym żeby chłopacy nas nie klepali” [Dz., 5, A]; „Zachowanie chłopców w stosunku do nas” [Dz., 4, A]; „Chce żeby chłopacy nie dokuczali dziewczyną” [Dz., 6, B]; „Żeby chłopacy brali pod uwagę zdanie dziewczyn i nie zachowywali się tak, jak by byli sami” [Ch., 5, B]; „Nie lubię tego, że muszą być dwa podziały; dziewczyny i chłopacy. Mam jedną najlepszą, najwspanialszą przyjaciółkę. Ale my jesteśmy inne od reszty dziewczyn i mimo ich wyśmiewań, trzymamy się głównie z chłopakami. Moja przyjaciółka i chłopacy to jedyne osoby w klasie, którym naprawdę ufam” [Dz., 6, C]; „Jest idealnie oprócz chłopaków” [Dz., 4, C];

8. *inne* – w tej kategorii mieszczą się wypowiedzi niemieszczące się w żadnej z wyżej wymienionych kategorii – np. „Prawie wszystkich chciałbym zmienić” [Ch., 6, A]; „Mniej osób, które nic nie robią” [Dz., 5, A]; „Żeby nikt się nie chwalił swoją osobą” [Dz., 5, B]; „Żeby było normalnie” [Ch., 6, B]; „Chciał bym żeby tak nie skarżyli” [Ch., 4, B]; „Chciałbym zmienić podejście uczniów do wyborów na przewodniczącego, bo zamiast wybrać kogoś odpowiedzialnego wybierają kogoś popularnego” [Dz., 4, C]; „Chciałbym żebyśmy lepiej się uczyli” [Ch., 6, C].

Do drugiej grupy zaliczono wszystkie wypowiedzi jednoznacznie odnoszące się do dziecka, które wypełniało ankietę. Dotyczyły one osobistych doświadczeń w relacjach z rówieśnikami oraz życzeń odnoszących się do pożądanego traktowania przez innych i relacji z innymi. W tej grupie wyodrębniono trzy kategorie wypowiedzi dotyczące:

9. *zachowań agresywnych obejmujących zarówno agresję werbalną, jak i fizyczną* – np. „Żeby się ze mnie nie wyśmiewali i ze mną nie kłócili i dokuczali” [Dz., 4, A]; „Żeby mnie nie wyzywali, bili, zaczepiali. I żeby nie zabierali rzeczy na lekcji albo nimi rzucali” [Ch., 4, A]; „Żeby nikt mnie nie obgadywał” [Dz., 4, B]; „Żeby (...) mnie nie hejtował, obrażał, przezywał i groził mi” [Ch., 4, C]. Na rysunkach tę kategorię podzielono na dwie: 9a oznaczającą agresję fizyczną oraz 9b oznaczającą agresję werbalną;
10. *życzeń dotyczących pożądanego traktowania przez innych* – np. „Żebym miała taką przyjaciółkę, która będzie mnie wspierała i pomagała w różnych sytuacjach. Po prostu chcę mieć więcej osób, które by mnie lubiły” [Dz., 4, A]; „Ja bym chciała żeby wszyscy w klasie mnie lubili a nie tylko puł klasy” [Dz., 4, A]; „Żeby trójka dziewczyn się zmieniła w stosunku do mnie” [Dz., 5, A]; „Żeby kolega mnie lepiej traktował” [Ch., 4, B]; „(...) żeby koledzy bardziej mnie lubili” [Ch., 4, B]; „Chciała bym zmienić to żeby taka jedna osoba w końcu ze mną normalnie rozmawiała” [Dz., 6, B]; „Chciałabym aby niektóre dzieci nie były wredne i nie miłe dla mnie” [Dz., 4, B]; „(...) żeby inni mnie lubili” [Ch., 4, C]; „Żeby inne dzieci nie wibowały we wszystkim (...) imię i nazwisko...” [Dz., 4, C]; „By (...) imię i nazwisko... zmieniła do mnie nastawienie” [Dz., 4, C]; „Chciałbym żeby niektórzy chłopcy byli miłsi i nie robili mi przykrości” [Ch., 6, C];
11. *doświadczenia przykrości lub wykluczania z powodu odmiennych zainteresowań, wyglądu, gorszej sytuacji materialnej, gorszych ocen* – np. „Żeby koledzy mi nie dokuczali dlatego że mam nadwagę” [Ch., 5, A]; „Żeby gdy dostaję złą ocenę nikt się ze mnie nie śmiał” [Ch., 4, B]; „(...) aby chłopcy mnie akceptowali taką, jaka jestem” [Dz., 5, B]; „Chciałabym zmienić to, żeby akceptowali mnie taką jaką jestem i lubili mnie za charakter a nie za wygląd” [Dz., 6, B]; „Żeby (...) tu imiona uczniów) nie śmieli się ze mnie i moich przyjaciół i przyjaciółek” [Dz., 6, B]; „By zaczęli mnie lubić i akceptować taką jaką jestem. Nie lubią mnie ponieważ uprawiam inny sport niż one” [Dz., 5, B, żeńska klasa sportowa].

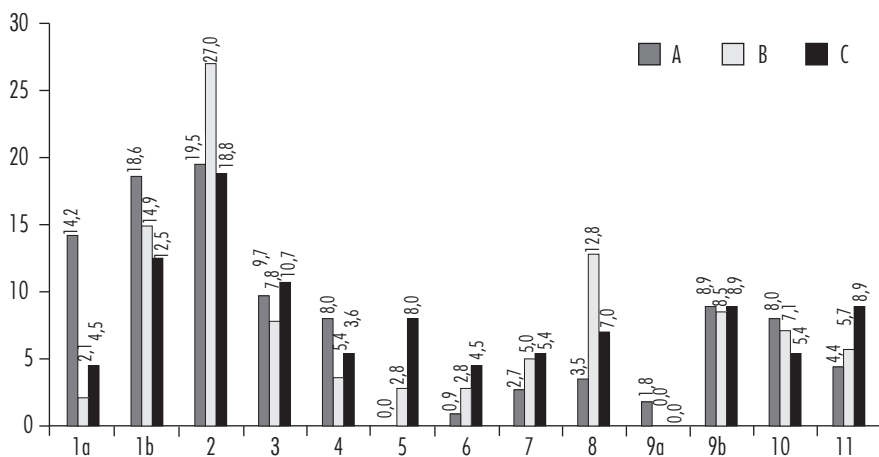
Pojawiła się jedna informacja na temat agresji elektronicznej.

W dalszej części artykułu prezentowana jest ilościowa analiza rozkładów procentowych wypowiedzi badanych mieszczących się w poszczególnych kategoriach i ich zróżnicowania w zależności od warstwy, do której

została zaliczona dana szkoła w tych badaniach, płci i klasy, do której uczęszczali badani. Wiele wypowiedzi na temat pożądaných zmian w swojej klasie było rozbudowanych, zawierały więcej niż jedną propozycję zmiany. Z tego powodu w dalszych analizach będzie mowa o liczbie komentarzy, która w sumie jest wyższa niż liczba dzieci, które skorzystały z możliwości przedstawienia swoich życzeń i pomysłów na temat tego, co trzeba zmienić w ich klasie.

Pożądane zmiany w klasie w zależności od warstwy, do której przypisano szkołę

Niżej zamieszczony rysunek informuje o rozkładach procentowych wypowiedzi na dany temat w grupach szkół – A, B i C. Za 100% przyjęto liczbę wszystkich wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w zachowaniach rówieśników w klasie i wobec osoby badanej w danej grupie porównywanych szkół.



Rys. 1. Rozkład wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasie w poszczególnych grupach szkół

Legenda: Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

Zyczenia dotyczą: 1a i 1b – zaprzestania/zmniejszenia (a) agresji fizycznej, (b) werbalnej w klasie; 2 – wzrostu pozytywných zachowań we wzajemnych relacjach; 3 – wykluczenia z klasy uczniów agresywných i zakłócających porządek na lekcjach lub nie lubianých; 4 – zmniejszenia zachowań zakłócających pracę na lekcjach; 5 – zmiany zachowania wybranych uczniów; 6 – wzrostu więzi w klasie; 7 – zmniejszenia konfliktów między Dz. i Ch.; 8 – inne; 9a i 9b – zaprzestania/zmniejszenia agresji (a), fizycznej, (b) werbalnej wobec badanego; 10 – wzrostu pozytywných zachowań wobec badanego; 11 – zaprzestania dyskryminacji.

W szkołach zaliczonych do grupy A najwięcej komentarzy dotyczyło zachowań agresywných. W przeciwieństwie do szkół z grupy B i C, bardzo wysoki jest odsetek komentarzy dotyczących agresji fizycznej (1a). Mniejsze różnice między porównywanymi grupami szkół występują w zakresie agresji werbalnej (1b). Wypo-

wiedzi dotyczące występowania agresji w klasie i pragnienia, by ona ustała lub się zmniejszyła, stanowią 32,8% wszystkich komentarzy dotyczących pożądaných przez uczniów zmian w klasie. W kategorii 9a i 9b również mieszczą się wypowiedzi dotyczące agresywnych zachowań, których doświadczyła lub obawia się osoba wypełniająca ankietę. Stanowią one łącznie 10,7% wszystkich wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasach w tej grupie szkół.

Tak więc problem agresji pośrednio lub bezpośrednio dotyczącej badanych występuje w 43,5% wszystkich wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasie zgłoszonych przez uczniów ze szkół o najniższych średnich wynikach w sprawdzianie na zakończenie klasy szóstej. W szkołach zaliczonych do grupy B wypowiedzi tego rodzaju stanowią łącznie 25,4%, a w szkołach z grupy C – 25,9%. Można więc powiedzieć, że agresja werbalna i fizyczna stanowi w klasach z grupy A najczęstszą przyczynę niezadowolenia uczniów. Różnice między porównywanymi grupami szkół są dla czterech wyodrębnionych rodzajów wypowiedzi dotyczących zachowań agresywnych (1a, 1b, 9a, 9b) statystycznie istotne ($p=0,072$). Nieistotne statystycznie ($p=0,55$) są też różnice między grupami A, B i C w zakresie częstotliwości zgłaszania skarg na agresywne zachowania występujące w klasie (1a i 1b łącznie) oraz dotyczących dziecka udzielającego odpowiedzi (9a i 9b łącznie). Istotnie statystycznie ($p=0,01$) są natomiast różnice między grupami A, B i C w zakresie częstotliwości występowania agresji fizycznej (1a i 9a łącznie) i agresji werbalnej (1b i 9b łącznie). Uczniowie ze szkół, w których wyniki sprawdzianów na zakończenie szóstej klasy mieszczą się w najniższych staniach (warstwa A), istotnie częściej skarżą się na agresję fizyczną, niż uczniowie ze szkół zaliczonych do grupy B (wyniki przeciętne) i C (wyniki wysokie).

Drugą z kolei kategorią wypowiedzi w grupie A oraz pierwszą w grupie B i C są wypowiedzi dotyczące wzrostu zachowań i stanów pozytywnie ocenianych przez badanego w klasie. Często są one formułowane tak, że dotyczą również osoby wypowiadającej się na ten temat: „żebyśmy byli miłsi dla siebie”, „żebyśmy byli bardziej tolerancyjni” itp.

W każdej grupie porównywanych szkół dość wysokie są odsetki wypowiedzi zaliczone do kategorii 3, w których sformułowane są wyraźne żądania usunięcia z klasy konkretnych osób, najczęściej chłopców, zwykle wymienianych z imienia i nazwiska. Wypowiedziom tym prawie zawsze towarzyszą uzasadnienia odnoszące się do zachowań agresywnych wskazanych uczniów i zakłócających porządek na lekcji. Paradoksalnie najwyższy odsetek takich wypowiedzi jest w szkołach o najwyższych wynikach w sprawdzianach na zakończenie szóstej klasy (10,7), nieco niższy w szkołach o najniższych wynikach (9,7), a najniższy w szkołach o wynikach przeciętnych (7,8). Uczniowie wyraźnie odrzucają osoby, których zachowania im przeszkadzają. Skoro najczęściej piszą tak uczniowie ze szkół o najwyższych średnich wynikach w sprawdzianach klas szóstych organizowanych do ubiegłego roku przez CKE, można przypuszczać, że jest tam nie tylko mniej tolerancji dla jednostek z zaburzeniami zachowania i trudnościami w nauce, ale też nie funkcjonuje lub jest niewydolny system wsparcia dla takich uczniów i dla klasy, do której oni należą. Wypowiedzi uczniów ze wszystkich grup szkół świadczą też o tym, że są oni w tej kwestii osamotnieni. Jeśli taki problem zgłaszają, i jeśli pojawia się też grupa wypowiedzi o zachowaniach rówieśników przeszkadzających im na lekcjach (kategoria nr 4), to można powiedzieć, że uczniowie sygnalizują wyraźnie brak odpowiednich warunków do uczenia się na lekcji, zmęczenie panującym

hałasem, zdenerwowanie, trudność w skupieniu uwagi i brak wsparcia ze strony nauczycieli w tym zakresie. Wypowiedzi zaliczone do kategorii nr 4 świadczą też o przyjmowaniu przez uczniów poczucia odpowiedzialności za warunki pracy na lekcjach, co może być pozytywnym wskaźnikiem poczucia sprawstwa – uczniowie zdają sobie sprawę, jak wiele od nich w tej kwestii zależy i potrafią sformułować cele dotyczące zmian w tym zakresie.

W kategorii nr 6 mieszczą się wypowiedzi świadczące o zapotrzebowaniu na spójność, więź w klasie. W szkołach z grupy A odsetek ten jest najniższy, w szkołach z grupy B jest nieco wyższy, a najwyższy (4,5), ale też stosunkowo niski w porównaniu z pozostałymi kategoriami wypowiedzi, w szkołach z grupy C. Generalnie jest to problem ważny dla niewielkiej grupy osób. Różnice w zakresie częstotliwości wypowiedzi żądających wyłączenia z klasy konkretnych osób (kategoria nr 3) i wypowiedzi świadczących o zapotrzebowaniu na większą spójność klasy (kategoria nr 6) pomiędzy porównywanymi grupami szkół są statystycznie nieistotne ($p=0,371$).

Biorąc pod uwagę wysokość odsetek przypadających na pozostałe kategorie odpowiedzi, można powiedzieć, że dla dzieci ze szkół zaliczonych do grupy A poza agresją i trudnym zachowaniem pojedynczych uczniów, pożądaną zmianą jest spokój na lekcjach (kategoria nr 4 – 8,0% wypowiedzi) i zmiana zachowania klasy lub wybranych koleżanek i kolegów wobec badanego dziecka (kategoria nr 10 – 8,0%) polegająca najczęściej na okazywaniu mu sympatii. W pozostałych kategoriach odpowiedzi odsetki są bardzo niskie. Nie ma żadnej wypowiedzi odnoszącej się do zmiany zachowania pojedynczych osób w klasie poza lekcjami (kategoria nr 5). Odsetek wypowiedzi zawierających życzenia większej spójności klasy jest znikomy, a odsetki wypowiedzi dotyczących konfliktów między chłopakami i dziewczynami (kategoria nr 7) i dyskryminacji ze względu na odmienne zainteresowania, wygląd, ubiór itp. (kategoria nr 11) są bardzo niskie (3,5 i 4,4).

W grupie B najczęściej wypowiedzi uczniów odnosiły się do wzrostu pozytywnie ocenianych zachowań uczniów wobec siebie i pozytywnie wartościowanych stanów w klasie (kategoria nr 2 – 27%), podczas gdy w grupie A i C odsetek ten wynosi odpowiednio 19,5 i 18,8. W grupie C jest to też najczęściej powtarzany rodzaj wypowiedzi.

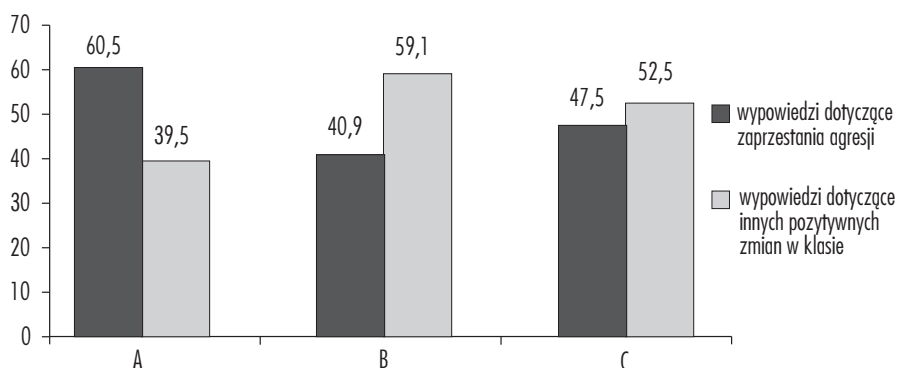
Uczniowie ze szkół zaliczonych do grupy C częściej niż uczniowie z pozostałych grup mają poczucie bycia dyskryminowanym, życzą sobie większej akceptacji dla siebie. Odsetek tego rodzaju wypowiedzi wynosi w tej grupie 8,9, podczas gdy w grupie A – 4,4, w B – 5,6. W grupie C jest też więcej, niż w pozostałych grupach, wypowiedzi odnoszących się do takiego ucznia w klasie, który powinien ich zdaniem się zmienić, bo się źle zachowuje (kategoria nr 5). Stanowią one 8%, podczas gdy w grupie A nie ma ani jednej takiej wypowiedzi, a w grupie B odnotowano ich 4,2%.

W szkołach zaliczonych do grupy B i C jest też więcej wypowiedzi, które nie mieszczą się w żadnej z wyodrębnionych kategorii (nr 8 – kategoria inne).

Interesujące wydawało się też porównanie dwóch grup wypowiedzi uczniów ze szkół zaliczonych do grupy A, B i C. Pierwsza to wszystkie wypowiedzi odnoszące się do zmniejszenia, zaprzestania zachowań agresywnych (kategorie 1a, 1b, 9a i 9b). Drugą tworzą wypowiedzi o potrzebie wzrostu zachowań i stanów ocenianych pozytywnie we wzajemnych relacjach oraz rozwijania się klasy jako grupy społecznej (kategoria

2 i 6), a także wzrostu pozytywnie wartościowanych zachowań w odniesieniu do poszczególnych badanych (kategoria 10). Inaczej mówiąc, porównanie wypowiedzi na temat tego, czego uczniowie nie chcą, z tym, co jest przez nich dodatnio wartościowane i z tego powodu pożądane. Wyrazem tego są takie wypowiedzi, jak: „więcej tolerancji”, „więcej współpracy”, „żebyśmy się szanowali”, „żeby mnie lubili”, „żeby mnie akceptowali taką jaka jestem”.

Rozkłady procentowe ilustruje rysunek 2. Za 100% przyjęto wszystkie wypowiedzi w wyżej wymienionych kategoriach w danej grupie szkół.



Rys. 2. Rozkład wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji i innych pozytywnych zmian w relacjach z rówieśnikami w poszczególnych grupach szkół.

Legenda: Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się w danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

Jak widać, w grupie A dominują wypowiedzi dotyczące zaprzestania/zmniejszenia zachowań agresywnych, a w grupie B życzenia odnoszące się do zwiększenia pozytywnych zachowań – okazywania sobie sympatii, pomagania, współpracy, większej spójności klasy i lepszych relacji w klasie lub z wybranymi osobami. W grupie C częstotliwość formułowania jednych i drugich oczekiwań jest zbliżona. Różnice między porównywanymi szkołami w tym zakresie są statystycznie istotne ($p=0,036$).

Sformułowanie życzeń dotyczących okazywania sobie większej sympatii może być wskaźnikiem trudności w zaspokojeniu potrzeby kontaktu emocjonalnego. Oczekiwania dotyczące większej akceptacji i tolerancji odnoszą się do możliwości zaspokojenia potrzeby autonomii. Potrzeba większej szczerości, szacunku, sprawiedliwości i przestrzegania zasad regulujących współżycie społeczne wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa. Ważne z tej perspektywy jest nie tylko uwolnienie od zagrożenia agresją fizyczną lub werbalną, lecz także pewna przewidywalność zachowania innych ludzi i przekonanie, że prawa podmiotu będą respektowane. Sprzyja temu doświadczanie szacunku, przekonanie o sprawiedliwym traktowaniu i respektowanie norm spo-

tecznych w grupie. Zapotrzebowanie na uczynność, wzajemną pomoc odnosi się do potrzeby wsparcia, które jest jednym z dwóch składników budowania poczucia kompetencji, świadczy bowiem o tym, że jesteśmy ważni dla innych ludzi i możemy na nich liczyć w razie potrzeby. Fakt, że uczniowie chcieliby także lepszej współpracy w klasie, może być informacją o potrzebie wsparcia, ale też o zapotrzebowaniu na silniejszą więź z kolegami i koleżankami w klasie, która służy m.in. zaspokojeniu potrzeby kontaktu emocjonalnego, potrzeby bezpieczeństwa. Wyrazem tego może być np. taka wypowiedź: „Chciałabym aby ludzie w mojej klasie stali się tolerancyjni i nie patrzyli na wszystkich przez szkło stereotypów. Żeby przestali tak usilnie szukać powodów do wyśmiewania kogoś, kto jest «dziwny» bo się odrobinę od nich różni. Żeby klasa stała się wreszcie jednością, tak jak inne klasy. Żeby zniknęła ta obrzydliwa nienawiść” [Dz., 6, B].

Uczniowie w szkołach o najniższych wynikach na zakończenie klas szóstych częściej nazywają to, czego sobie nie życzą, a te wypowiedzi odnoszą się przede wszystkim do zaprzestania agresji. Rzadziej natomiast piszą o pozytywnych zachowaniach, które mogą ich relacje z rówieśnikami uczynić lepszymi. Oznacza to, że są oni na innym etapie rozwoju psychospołecznego, zwłaszcza kompetencji emocjonalnych i społecznych, a w związku z tym potrzebują nieco innego wsparcia niż ich koleżanki i koledzy ze szkół o przeciętnych wynikach w nauce (warstwa B). W grupie B wypowiedzi uczniów częściej świadczą o tym, że wiedzą, co trzeba zrobić, żeby ich relacje z rówieśnikami w klasie oraz atmosfera w niej były lepsze, bardziej satysfakcjonujące. W pracy wychowawczej te sformułowane przez nich cele mogą być punktem wyjścia. Przy odpowiednim wsparciu wychowawcy, zespołu uczących w klasie nauczycieli uczniowie mogą wprowadzić w klasie zmiany i to motywowane wewnętrznie. Nie będą potrzebowali dodatkowych zachęt, tylko wsparcia w osiągnięciu tego, na czym im samym już bardzo zależy. Do tej grupy uczniów, którzy udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie, może się przede wszystkim odwołać wychowawca, ustalając z klasą, co warto zmienić w relacjach między uczniami i w jaki sposób. Byłby to przykład respektowania autonomii uczniów i tworzenia im okazji do rozwijania poczucia sprawstwa.

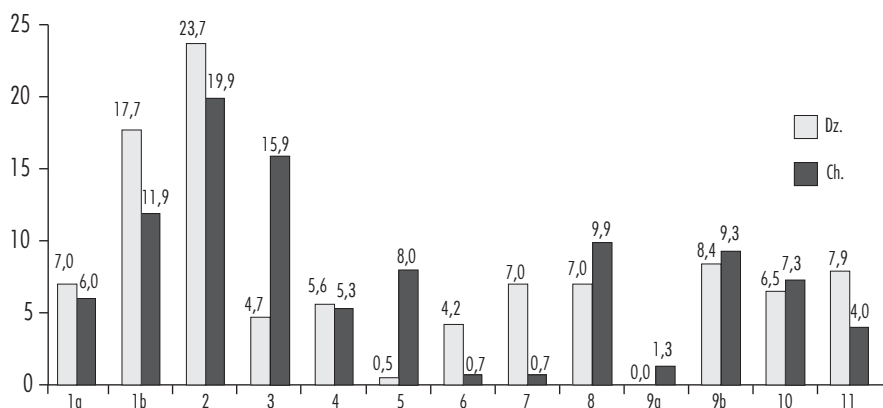
Pożądane zmiany w klasie w zależności od płci badanych

Sprawdzono także, na ile częstotliwość wskazywania na konieczność danego rodzaju zmian w klasie jest podobna u dziewcząt i chłopców. Rozkłady odpowiedzi w grupie dziewcząt i chłopców przedstawiono na rysunku 4.

Zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców najwięcej wypowiedzi mieści się w kategorii nr 2. Uczniowie chcieliby, żeby w klasie było więcej wzajemnej sympatii, tolerancji, sprawiedliwości, uczynności, udzielania sobie nawzajem pomocy, współpracy, szacunku, akceptacji dla innych, wyrozumiałości oraz lepszego komunikowania się („żeby wszyscy, albo chociaż większość słuchała siebie nawzajem, nie przekrzykiwała innych”). Najczęściej powtarzają się życzenia: „żeby wszyscy byli dla siebie mili”, „żeby wszyscy byli grzeczni”, „żeby wszyscy się szanowali”.

Największe różnice między dziewczętami i chłopcami wystąpiły w częstotliwości wypowiedzi dotyczących wykluczenia konkretnych uczniów z klasy (kategoria nr 3). W wypowiedziach chłopców jest aż o 11,2% życzeń na ten temat więcej niż u dziewcząt. Na drugim miejscu są wypowiedzi będące żądaniem, by konkretne

osoby, wymienione zwykle z imienia i nazwiska, zmieniły swoje zachowanie wobec innych uczniów z klasy (kategoria nr 5). W grupie chłopców jest o 7,5% takich wypowiedzi więcej niż w grupie dziewcząt. Co ciekawe, wśród dziewcząt częściej niż wśród chłopców pojawiają się życzenia dotyczące większej spójności klasy, „żeby więcej osób trzymało się ze sobą”, „żeby klasa była bardziej grupą”, „żeby klasa była bardziej zjednoczona” (kategoria nr 6). Tak więc u chłopców częściej widoczna jest tendencja odśrodkowa, a u dziewcząt dośrodkowa. Różnice w zakresie liczebności wypowiedzi mieszczących się w kategorii nr 3 (wykluczanie) i 6 (spójność klasy) między chłopcami i dziewczętami są statystycznie istotne ($p=0,007$).



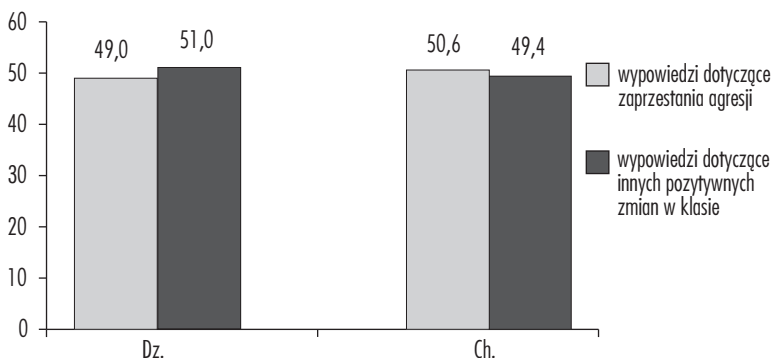
Rys. 3. Odsetki wypowiedzi dziewcząt i chłopców dotyczące pożądaných przez nich zmian w swojej klasie

Legenda: życzenia dotyczą: 1a i 1b – zaprzestania/zmniejszenia (a) agresji fizycznej, (b) werbalnej w klasie; 2 – wzrostu pozytywnych zachowań we wzajemnych relacjach; 3 – wykluczenia z klasy uczniów agresywnych i zakłócających porządek na lekcjach lub nielubianych; 4 – zmniejszenia zachowań zakłócających pracę na lekcjach; 5 – zmiany zachowania wybranych uczniów; 6 – wzrostu więzi w klasie; 7 – zmniejszenia konfliktów między Dz. i Ch.; 8 – inne; 9a i 9b – zaprzestania/zmniejszenia agresji (a) fizycznej, (b) werbalnej wobec badanego; 10 – wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego; 11 – zaprzestania dyskryminacji.

Kolejne różnice dotyczą agresji werbalnej w klasie (kategoria 1b). Są to życzenia, by w klasie było mniej kłótni, wyzywania się, obrażania, obmawiania, ale nie mają one charakteru życzenia lub skargi osoby poszkodowanej przez innych, jak to ma miejsce w kategorii nr 9b. W tym przypadku różnica wynosi 5,8%, dziewczynki częściej o tym piszą niż chłopcy. Nie doświadczają jednak agresji fizycznej. W przypadku chłopców takich wypowiedzi jest niewiele (1,3%). Różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie częstotliwości formułowania życzeń dotyczących zaprzestania agresji fizycznej i werbalnej w klasie (kategoria 1a vs kategoria 1b) są statystycznie nieistotne ($p=0,642$). Nieistotne ($p=0,583$) są także różnice między tymi grupami w zakresie częstotliwości formułowania życzeń dotyczących agresji fizycznej w ogóle (1a i 9a łącznie) oraz agresji werbalnej (1b i 9b łącznie). Nie ma też różnicy między dziewczętami i chłopcami w częstotliwości wypowiedzi dotyczących zaprzestania lub zmniejszenia agresji fizycznej i/lub werbalnej w klasie oraz kierowanej do ba-

danego (kategorie 1a, 1b, 9a, 9b) a wypowiedziami dotyczącymi wzrostu wartościowanych pozytywnie zachowań i stanów, które mieszczą się w kategoriach 2, 6 i 10 ($p=0,812$).

Porównano także treści wypowiedzi dziewcząt i chłopców ze względu na częstotliwość oczekiwań dotyczących zaprzestania agresji fizycznej i werbalnej w klasie oraz w odniesieniu do osób udzielających odpowiedzi (kategorie 1a, 1b, 9a i 9b łącznie) oraz częstotliwość wypowiedzi świadczących o potrzebie wzrostu zachowań i/lub pojawienia się stanów ocenianych pozytywnie odnoszących się do klasy (kategorie 2 i 6) i samych badanych (kategoria 10). W pierwszej grupie znajdują się wypowiedzi dotyczące zmniejszenia czynników zagrażających dobremu samopoczuciu i funkcjonowaniu w klasie, w drugiej zaś odnoszące się do czynników chroniących dobre samopoczucie i sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu (np. „żeby wszyscy się lubili”, „chciałbym żeby chłopcy byli miłsi”, „żeby moi koledzy i koleżanki mnie bardziej szanowali”, „żebyśmy byli zgraną grupą”, „żebyśmy byli koleżeńscy”, „żeby klasa była grupą i każdy każdego akceptował”. Rozkłady procentowe wypowiedzi mieszczących się w tych dwóch grupach ilustruje rysunek 4. Za 100% przyjęto wszystkie wypowiedzi zaliczone do wyżej wymienionych kategorii w każdej z porównywanych grup.

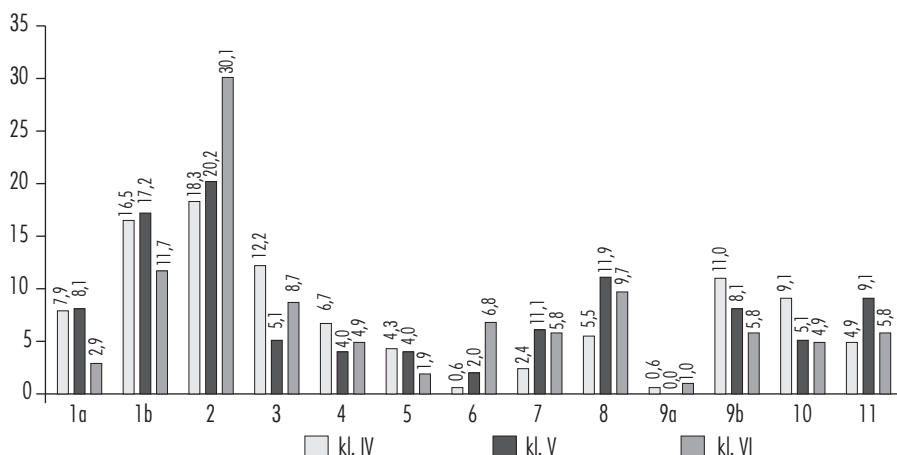


Rys. 4. Rozkład wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji i innych pozytywnych zmian w relacjach z rówieśnikami w grupie dziewcząt i chłopców

Jak widać, płeć nie różnicuje częstotliwości koncentrowania się przez badanych na tym, co im przeszkadza i zagraża i z tego powodu wymaga zmiany oraz na tym, czego pragną w relacjach z rówieśnikami i w klasie, bo przypisują temu wartość pozytywną ($p=0,812$).

Pożądane zmiany w zależności od klasy, do której uczęszczali badani

Najwięcej wypowiedzi dotyczących tego, co chcieliby zmienić w swojej klasie, sformułowali uczniowie klas czwartych. Stanowią one 44,8% wszystkich wypowiedzi dotyczących zmian uzyskanych w badanej próbie. Od uczniów klas piątych i szóstych pochodzi zbliżony odsetek wypowiedzi – odpowiednio 27,0 i 28,1. Na rysunku 5 przedstawiono rozkłady procentowe częstotliwości wypowiedzi na dany temat w poszczególnych klasach.



Rys. 5. Odsetek pożądaných przez uczniów zmian w poszczególnych kategoriach w klasie IV, V i VI

Legenda: życzenia dotyczą: 1a i 1b – zaprzestania/zmniejszenia (a) agresji fizycznej, (b) werbalnej w klasie; 2 – wzrostu pozytywnych zachowań we wzajemnych relacjach; 3 – wykluczenia z klasy uczniów agresywnych i zakłócających porządek na lekcjach lub nielubianych; 4 – zmniejszenia zachowań zakłócających pracę na lekcjach; 5 – zmiany zachowania wybranych uczniów; 6 – wzrostu więzi w klasie; 7 – zmniejszenia konfliktów między Dz. i Ch.; 8 – inne; 9a i 9b – zaprzestania/zmniejszenia agresji (a) fizycznej, (b) werbalnej wobec badanego; 10 – wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego; 11 – zaprzestania dyskryminacji.

We wszystkich klasach najwięcej wypowiedzi zawiera propozycje zmian zachowania się uczniów wobec siebie nawzajem (kategoria nr 2). Jednak odsetek ten jest najwyższy w klasach szóstych, o prawie 10 wyższy niż w klasach piątych i ponad 11 wyższy niż w klasach czwartych. Oznacza to, że uczniowie ostatniej klasy szkoły podstawowej częściej niż młodsi zgłaszali pomysły dotyczące tego, co można zrobić, żeby relacje i atmosferę w klasie poprawić.

W młodszych klasach jest znacznie więcej wypowiedzi dotyczących agresywnych zachowań. Odsetki wypowiedzi dotyczące agresji fizycznej i werbalnej w klasie (kategoria 1a i 1b) są w klasach czwartych i piątych zbliżone. W klasie szóstej odsetek wypowiedzi dotyczących agresji fizycznej jest bardzo niski, niższy o 5,2 od odsetka wypowiedzi uczniów klas piątych i o 5 od odsetka wypowiedzi uczniów klas czwartych. Podobnie jest w przypadku agresji werbalnej. Różnica pomiędzy klasą szóstą i piątą wynosi 5,5, a pomiędzy klasą szóstą i czwartą – 4,8.

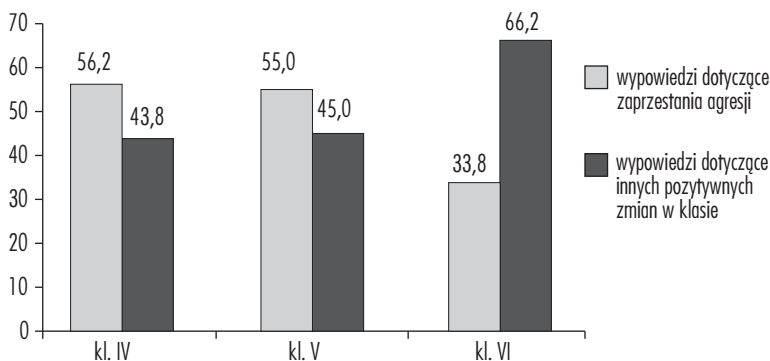
Jeśli chodzi o skargi na doświadczanie agresji fizycznej ze strony kolegów w klasie (kategoria nr 9a), to w klasie czwartej i szóstej są to bardzo rzadkie przypadki (0,6% i 1%), natomiast w klasach piątych nie było ani jednej takiej wypowiedzi. Niestety, w klasach czwartych uczniowie stosunkowo często są ofiarami agresji werbalnej (kategoria nr 9b). Nieco niższy jest odsetek takich wypowiedzi w klasach piątych (o 2,1) i szóstych (o 5,2).

Dodanie do siebie wskazań w kategorii 1a i 1b (agresja fizyczna i werbalna w klasie) oraz 9a i 9b (wypowiedzi ofiar agresji fizycznej i/lub werbalnej) pokazuje skalę problemu w poszczególnych klasach. W klasach czwartych 24,4% wypowiedzi dotyczy agresji w klasie, a 11,6% agresji, której ofiarami są osoby udzielające odpowiedzi. Łącznie ponad 1/3 wypowiedzi dotyczy problemu agresji w grupie najmłodszych badanych.

W klasach piątych zmniejszenia agresji w klasie dotyczy 25,3% wypowiedzi, a 8,1% jest świadectwem doświadczenia agresji werbalnej ze strony rówieśników. To także nieco ponad 1/3 wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasie. W klasach szóstych 14,6% wypowiedzi dotyczy agresji w klasie, a 6,8% stanowią skargi ofiar agresji fizycznej i werbalnej, co stanowi łącznie 21,4% wszystkich wypowiedzi odnoszących się do tego, co badani chcieliby zmienić w swojej klasie.

Różnice między porównywanymi klasami są dla czterech wyodrębnionych rodzajów wypowiedzi dotyczących zachowań agresywnych (1a, 1b, 9a, 9b) statystycznie istotne ($p=0,818$). Nieistotne statystycznie ($p=0,707$) są też różnice między klasami w zakresie częstotliwości zgłaszania skarg na agresywne zachowania występujące w klasie (1a i 1b łącznie) oraz na doświadczanie agresji fizycznej i/lub werbalnej przez dziecko udzielające odpowiedzi (9a i 9b łącznie). Nie są istotne statystycznie ($p=0,846$) także różnice między klasami czwartymi, piątymi i szóstymi w zakresie częstotliwości występowania agresji fizycznej (1a i 9a łącznie) i agresji werbalnej (1b i 9b łącznie).

Jeśli chodzi o treść pozostałych wypowiedzi badanych, warto zwrócić uwagę na niewielkie różnice między klasą czwartą i szóstą w zakresie wykluczania konkretnych uczniów z zespołu klasowego (kategoria nr 3) oraz oczekiwanie większej tolerancji dla własnej odmienności (kategoria nr 11). Uczniowie klas piątych rzadziej życzyli sobie usunięcia kogoś z klasy niż młodsi i starsi od nich badani, za to częściej wskazywali na konieczność zwiększenia akceptacji dla siebie takim, jakimi są. Uczniowie klas szóstych nieco częściej też formułowali życzenia dotyczące spójności klasy niż uczniowie klas czwartych i piątych. Jednak we wszystkich tych przypadkach nie są to duże różnice.



Rys. 6. Rozkład wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji i innych pozytywnych zmian we wzajemnych relacjach w zależności od klasy

Istotne są natomiast różnice w zakresie częstotliwości życzeń dotyczących zaprzestania lub zmniejszenia agresji w klasie i kierowanej bezpośrednio do osoby badanej (kategorie 1a, 1b, 9a, 9b łącznie) oraz wypowiedzi odnoszących się do wzrostu pozytywnie wartościowanych zachowań i stanów mieszczących się w kategoriach: nr 2 (więcej wzajemnej sympatii, szacunku, pomagania sobie itp.), nr 6 (silniejszych więzi w klasie – „żebyśmy

byli grupą”) i nr 10 (większej sympatii dla siebie, lepszego traktowania przez wskazane osoby, doświadczania szacunku dla siebie od innych). Rozkłady procentowe dotyczące zsumowanych wypowiedzi zaliczonych do wyżej wymienionych kategorii przedstawiono na rysunku nr 6.

Zachowania agresywne są problemem przede wszystkim w klasach czwartych i piątych, gdzie skargi na temat agresji i życzenia, by ona ustała lub się zmniejszyła, dominują w wypowiedziach uczniów. W klasach szóstych, chociaż tego typu wypowiedzi też występują, to jednak prawie dwukrotnie rzadziej niż życzenia większej sympatii, szacunku, wzajemnej pomocy, większego „zgrania się” w klasie itp. Różnice te są statystycznie istotne ($p = 0,011$).

Podsumowanie

Analiza treści wypowiedzi uczniów dotyczących tego, co chcieliby zmienić w swojej klasie, prowadzi do wniosku, że kontekst społeczny, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie w klasie szkolnej, może utrudniać rozwój psychospołeczny około 1/3 uczniów. Częściej ma to miejsce w szkołach o przewadze dzieci z niskim SES (warstwa A) oraz w klasach młodszych. Zagrożone jest przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, dobrego kontaktu emocjonalnego i więzi z powodu agresji, zwłaszcza fizycznej, która jest istotnie wyższa w szkołach o najniższych wynikach w sprawdzianach przeprowadzanych w klasach szóstych przez CKE. Uczniowie z tej grupy szkół także istotnie częściej niż pozostali koncentrują się na tym, czego by nie chcieli w relacjach z rówieśnikami, niż na tych zachowaniach i stanach, które oceniają pozytywnie, np. pomaganie sobie, słuchanie się nawzajem itp.

Uzyskane wyniki potwierdzają w pewnym stopniu to, co można było przewidzieć na podstawie literatury i pozwalają wskazać cele pracy wychowawczo-profilaktycznej, które trzeba wziąć pod uwagę w programie wychowywania i profilaktyki w szkołach.

Fakt, że uczniowie ze szkół o najniższych wynikach sprawdzianów na zakończenie klasy szóstej istotnie różnią się od pozostałych porównywanych grup szkół (szkoły o wynikach przeciętnych i szkoły o wynikach mieszczących się w najwyższych staninach) w zakresie częstotliwości skarg na agresję fizyczną, jest zgodny z wiedzą o rozwoju kompetencji społecznych dzieci. Wiadomo, że w szkołach o najniższych wynikach jest więcej niż w pozostałych grupach szkół dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, często z poważnymi trudnościami w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych, żyjących w dużym stresie z powodu trudności materialnych i życiowej niezaradności. Rodzice, z różnych powodów opisywanych w literaturze, nie są w stanie zapewnić dzieciom warunków do rozwoju tych kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, które są niezbędne do rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach z rówieśnikami bez agresji fizycznej i uzyskania akceptacji dobrze przystosowanych i kompetentnych społecznie rówieśników (więcej na ten temat zob. Deptuła, 2012; 2013). Agresja fizyczna może też być częściej modelowana w ich środowisku rodzinnym i sąsiedzkim przez osoby dorosłe i starszych kolegów, a następnie przenoszona do szkoły. Nie wystarczy tym dzieciom mówić, żeby się nie biły, wprowadzać sankcje za agresywne zachowania zawarte w regulaminie szkolnym. Może nie wystarczyć też uczenie ich rozwiązywania konfliktów. Dzieci, które w tym wieku jeszcze

sięgają do agresji, zwłaszcza fizycznej, dla rozwiązywania problemów w relacjach z rówieśnikami czy realizacji swoich celów, wymagają kompleksowego wsparcia obejmującego tworzenie warunków do:

- rozwijania przez nie teorii umysłu, od której zależy zdolność do rozumienia innych ludzi, motywów ich zachowań, przeżywanych uczuć i ich związku z zachowaniem;
- rozwijania swojej zdolności do empatii i samoregulacji;
- rozwijania własnych zdolności do zachowań prospołecznych;
- przezwycięzania wrogich atrybucji na temat innych ludzi i ich intencji wobec dzieci, które powstają na skutek wielu niekorzystnych doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi, w tym często także z tymi, od których dzieci są najbardziej zależne – rodziców i starszego rodzeństwa, a czasem także nauczycieli.

Zgodna ze stanem wiedzy o rozwoju kompetencji społecznych wraz z wiekiem dziecka jest też zaobserwowana prawidłowość polegająca na tym, że uczniowie młodsi (czwarta i piąta klasa) częściej niż uczniowie klas szóstych koncentrują się w wypowiedziach na zachowaniach agresywnych rówieśników z klasy niż na tym, co należałoby wzmacniać, by relacje się poprawiały. W klasie szóstej zaobserwowano tendencję odwrotną, a różnice między porównywanymi klasami są statystycznie istotne. Można więc powiedzieć, że wśród uczniów młodszych działania wspierające rozwój ich kompetencji społecznych powinny być bardziej intensywne i ukierunkowane na wspieranie rozwoju empatii, samoregulacji, zdolność do współpracy i zachowań prospołecznych.

Z wyjątkiem dwóch klas sportowych, pozostałe badane klasy były koedukacyjne. Jedyną istotną różnicą, jaką odnotowano pomiędzy dziewczętami i chłopcami, dotyczyła tendencji do wykluczania z klasy uczniów, którzy przeszkadzają na lekcjach, dokuczają rówieśnikom, biją ich lub obrażają, wyzywają, wyśmiewają czy też tylko są nie lubiani (kategoria nr 3) oraz tendencji do zwiększania spójności klasy (kategoria nr 6). Dziewczeta istotnie rzadziej niż chłopcy zgłaszały potrzebę wykluczenia kogoś z klasy, a chłopcy znacznie rzadziej pisali o tym, że klasa powinna być bardziej „zgrana”.

Tendencja do „wyrzucania” z klasy kłopotliwych lub nie lubianych uczniów jest dość wysoka we wszystkich porównywanych tu grupach szkół. W połączeniu z wypowiedziami dotyczącymi braku akceptacji ze względu na odmienne zainteresowania, wygląd, status materialny (kategoria 11) obejmuje 19,6% życzeń sformułowanych przez badanych w szkołach z grupy C, 16,7% w szkołach z grupy B i 14,1% w szkołach z grupy A. Można przypuszczać, że te odsetki informują o skali nieakceptacji dla koleżanek i kolegów w klasie, o tym, jak wielu rówieśnikom przeszkadza ich zachowanie i to, jakimi są osobami. Trudno się dziwić, że uczniowie nie chcieliby mieć w klasie osób, które systematycznie zakłócają porządek na lekcjach, obrażają lub biją ich, gdy nauczyciele tego nie widzą. Jest to jednocześnie sygnał, że nauczyciele nie potrafią zająć się tymi uczniami, tworzyć im takich warunków do rozwoju, jakich potrzebują. Wypowiedzi te świadczą też o tym, że pozostali uczniowie nie mają wystarczającej ochrony przed zachowaniami ze strony uczniów z zaburzeniami zachowania. To jest kolejny problem, nad którym w każdej szkole trzeba się zastanowić; konstruując program pracy wychowawczej i profilaktycznej. Refleksja powinna dotyczyć nie tylko tego, jak wspierać uczniów z zaburzeniami zachowania i z trudnościami w nauce, ale też jak chronić uczniów, którzy już są lub mogą stać się ich ofiarami.

Realizacja celów wychowawczych i profilaktycznych, o których jest tu mowa, wymaga rozwiązań systemowych w szkole i klasie. Nie jest możliwa wyłącznie na godzinach wychowawczych. Małe szanse na ich osiągnięcie ma wychowawca pracujący samotnie ze swoją klasą. Konieczne jest planowanie pracy z klasą, profesjonalne wsparcie dla dzieci mających specyficzne trudności, współpraca wszystkich nauczycieli uczących w danym zespole klasowym i współpraca z rodzicami. Pewnym wsparciem mogą być programy profilaktyczne rekomendowane wspólnie przez cztery instytucje wiodące w zakresie profilaktyki ryzykownych zachowań, zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży. Są to Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodek Rozwoju Edukacji i Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Wykaz rekomendowanych programów i ich charakterystyka znajduje się na stronie internetowej KBPN¹⁰. Do pracy z klasą autorka poleca program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej” (Kołodziejczyk, Czerniewska, Kołodziejczyk, 2008). Pracę w małych grupach uczniów mających poważne trudności w relacjach z rówieśnikami z powodu nieśmiałości (te dzieci są częściej niż inne ofiarami przemocy rówieśniczej) można prowadzić z wykorzystaniem programu „Przewycięzania nieśmiałości u dzieci” Małgorzaty Zabłockiej (2008). W pracy z dziećmi, które częściej są sprawcami przemocy wobec rówieśników, może pomóc program „Pomagania dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych” Marty Herzberg (2012). Formą pomocy dla dzieci będzie też wspieranie rozwoju kompetencji wychowawczych ich rodziców i nauczycieli za pomocą programu „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” Joanny Sakowskiej (2010).

Opanowanie sposobu komunikowania się opracowanego przez Marshalla B. Rosenberga (2009), który może być wykorzystywany przez nauczycieli w kontaktach z uczniami na każdej lekcji, to forma wsparcia w uczeniu się przez dzieci radzenia sobie z emocjami, empatii i rozwijania umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach. Przykładem jego zastosowania przez wychowawcę klasy jest praca Sury Hart i Victorii Kindie Hodson (2006).

Niezależnie od wspierania rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych sprzyjających dobrym relacjom z innymi ludźmi, konieczna jest też zmiana sposobu nauczania i motywowania do nauki wszystkich uczniów, a zwłaszcza tych, którzy nie osiągają wyników na miarę swoich możliwości, nie otrzymują promocji do następnej klasy lub należą do grupy uczniów mających stale najniższe oceny w swojej klasie. Dopóki nauczyciele będą określali swoją rolę w szkole jako „przerabianie programu”, znaczna część uczniów nie będzie miała w niej warunków niezbędnych do rozwoju psychospołecznego.

Bibliografia

Publikacje książkowe:

Appelt K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 259-301.

¹⁰ <http://programyrekomendowane.pl/>

- Bańka A. (2002). *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 21-39.
- Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Deptuła M. (2015). Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI. *Studia Edukacyjne*, 37, 61-76.
- Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. M. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Herzberg M. (2012). *Pomaganie dzieciom nie lubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*. Warszawa: Wyd. Edukacyjne Parpamedia.
- Hart S., Hodson V.K. (2006). *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Przeł. D. Roguś. Warszawa: CMPPP.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T. (2008). *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4-6*. Starachowice: Wyd. ATE s.c.
- Rosenberg M.B. (2009). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Wyd. II rozszerzone. Przeł. M. Kłobukowski. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Sakowska J. (2010). *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców. Część 1*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Schaffer H.R. (2006a). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer H.R. (2006b). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smykowski B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Wiliński P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 304-343.
- Zabłocka M. (2008). *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

Artykuły:

- Deptuła M. (2012). Edukacja rodziców jako sposób zapobiegania wykluczaniu dziecka ze środowiska rówieśników. *Chowanna*, 1 (38). A. Nowak (red.) *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, s. 193-205.

Źródła internetowe:

Programy rekomendowane: <http://programyrekomendowane.pl/>

Summary

What students of 4th, 5th and 6th grade would like to change in their classes? Free comments of students as a basis for conclusions on conditions of psychosocial development of students in relationships with their peers

The aim of the article is to characterize the social context of psychosocial development in fourth, fifth and sixth grade of primary school, which is formed by students themselves. The point of reference for the assessment is a sense of security, emotional contact and bond, autonomy and being in control as well as a sense of support and being appreciated. The conclusions were based on the analysis of the content of free, anonymous students'

comments associated with desired changes in their class and the way how they are treated by their peers. The data come from diagnostic survey studies carried out on a representative group of students from fourth, fifth and sixth grade of primary schools in Bydgoszcz in the school year 2015/2016 selected through stratified sampling. Three groups of schools were selected on the basis of the average results obtained by their students in exams at the end of fourth grade carried out by the Central Examination Board in the last three years preceding the survey. This made it possible to control indirectly the importance of socio-economic status of the family of origin. The role of gender and the class to which the respondents attended was also analysed. 301 out of 901 students who filled categorized survey on relationships with their peers provided anonymous comments. The results lead to the conclusion that the social context of the classroom can hinder the psychosocial development of approximately 1/3 of the students, more frequently in the schools where children with low socioeconomic status prevail and in younger classes. The most threatened are the sense of security, a good emotional contact and relationships because of aggression, mostly physical. Gender differentiates significantly only the frequency of formulating wishes for increasing relationships in the class and for exclusion of aggressive and disruptive students from the class. Boys significantly more often than girls express their wish to remove individual students from the class.

Keywords: the social context of psychosocial development, peer relationships in 4th-5th grade, desired by the students changes in their peer relationship

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych

Przedmiotem tekstu będzie prezentacja wyników badań dotyczących poziomu wartości organizacyjnych w wybranych szkołach gimnazjalnych. W badaniu wzięło udział 102 nauczycieli z 6 szkół. Na podstawie dominujących wartości kulturowych oraz modelu wartości konkurujących K. Camerona i R. Quinna wyróżniono cztery orientacje kulturowe: (1) na relacje międzyludzkie, których istotą jest wzajemne zrozumienie i wsparcie, (2) na procesy wewnętrzne — dla tej orientacji charakterystyczna jest dominacja wartości będących u podłoża stabilnej, przewidywalnej, hierarchicznej kultury szkoły, (3) na system otwarty — szkoła nastawiona jest na rozwój, innowację i zmiany oraz (4) na racjonalne cele — charakterystyczne jest nastawienie na osiągnięcia i konkretne efekty. Okazało się, że analizowane szkoły zorientowane są na dobre relacje międzyludzkie, zaś w najmniejszym stopniu szkoły nastawione są na innowację i zmiany.

Słowa kluczowe: pedeutologia, kultura organizacyjna, nauczyciele, organizacja, szkoła, wartości, wartości organizacyjne

Wprowadzenie

Sukces każdej organizacji, a więc także i szkoły, zależy nie tylko od realizacji przyjętej strategii działania, od funkcjonowania struktury organizacyjnej, jakości zasobów ludzkich czy bazy materialnej. O sukcesie organizacji decydują również zasoby niematerialne, przy czym istotnym determinantem efektywności podejmowanych działań jest kultura organizacyjna (Kunicka, 2011, s. 61). Zainteresowanie kulturą „miejsca pracy” nie jest nowe, bowiem już w latach 30. i 40. minionego stulecia, opisując istotę i funkcje organizacji, podkreślano znaczenie norm, wartości, a także odczuć towarzyszących interakcjom nawiązywanym przez członków organizacji (zob. Bernard, 1938; Mayo, 1945).

Jeśli przyjąć, że istotą organizacji jest wspólnota celów, dążeń, rozumienie i przyjęcie zasad, według których działa ta wewnętrznie zintegrowana całość, oraz świadomość misji i strategii jej urzeczywistniania, to należy uznać także, że to wartości w znacznym stopniu tworzą tożsamość organizacji, decydują o jej swoistości, pozwalają jednostkom (z)budować poczucie przynależności do tej organizacji i realizować podzielane cele (Hoy, 1990, s. 156). Wartości profilują zachowania członków organizacji, nadają im kierunek, ale także ma-

nifestują się w ich zachowaniach. Zdaniem niektórych autorów (Gralewska i in., 2012, s. 159-170), wybór przez szkołę wartości i norm, na podstawie których chce ona działać, jest zadaniem nadrzędnym względem takich zadań, jak realizacja programu nauczania, „przenika jej kulturę organizacyjną i jest działaniem priorytetowym również w stosunku do sposobu, w jaki nauczyciele prowadzą zajęcia. Wartości i normy stają się tłem dla działań edukacyjnych” (Gralewska i in., 2012, s. 161).

Wartości w organizacji szkolnej są centralną kategorią dla prowadzonych w tym artykule analiz. Intencją autorek jest zaprezentowanie wyników badań nauczycielskiej percepcji wartości w organizacji szkolnej, wskazanie pedagogicznych implikacji tych wyników, jak również wskazanie na praktyczną użyteczność narzędzia wykorzystanego w badaniach. Za pomocą tego narzędzia można uchwycić zmienne niepoddające się bezpośredniej obserwacji, ale o istotnym znaczeniu dla jakości funkcjonowania szkoły jako organizacji.

Wartości jako podstawa funkcjonowania organizacji

Organizacja to zbiorowość społeczna utworzona przez świadomie działających ludzi po to, by wykonać określone zadania. To grupa społeczna funkcjonująca według przyjętych reguł i zasad, współpracująca ze sobą, by urzeczywistnić podzielany cel (Kunicka, 2011, s. 59). A w bardziej analitycznym ujęciu, organizacja jest wewnętrznie zintegrowaną całością, na którą składają się:

- cele i zadania z nich wynikające;
- ludzie działający dla realizacji celów, posiadający cele indywidualne, motyw, dążenia;
- wyposażenie materialne i techniczne oraz sposoby wykorzystania tych zasobów;
- kapitały umożliwiające działanie, ponoszenie nakładów dla realizacji celów i osiągnięcia zysków;
- struktura formalna (Sztucki, 1998, s. 104).

Szkoła stanowi pewien odrębny system działania o wyraźnie zdefiniowanym celu, podziale pracy pomiędzy członków społeczności szkolnej, łączności między elementami o określonym stopniu formalizacji i hierarchii władzy (Tłuściak-Deliowska, Demowska, Strutyńska, 2014, s. 67). Szkoła jest więc organizacją i jako organizacja powinna być postrzegana i badana, co z kolei implikuje potrzebę odwołania się do pojęcia kultury organizacyjnej szkoły.

Pojęcie kultury organizacyjnej jest różnie definiowane (zob. np. Ouchi, 1981, s. 41; Lorsch, 1985, s. 84; Mintzberg, 1983, s. 152; Schwartz, Davis, 1981, s. 33; Schein, 1985, s. 6; Hofstede, 2007), ale tym, co łączy wyjaśniających to pojęcie autorów, jest przekonanie, że kultura organizacyjna jest „systemem wspólnych/podzielanych orientacji, który utrzymuje organizację jako integralną całość i nadaje jej tożsamość” (Hoy, 1990, s. 156). Różnorodność modeli kultury organizacyjnej szkoły pokazuje wielowymiarowość i złożoność tej kultury (zob. Demowska, Tłuściak-Deliowska, 2015). W modelu Edgara H. Scheina (1985) fundamentem, na którym wspiera się działalność każdej organizacji, w tym również szkoły, są podstawowe założenia dotyczące rzeczywistości, natury ludzkiej, natury związków międzyludzkich, relacji z otoczeniem zewnętrznym. Ta warstwa kultury organizacyjnej jest zarazem warstwą najgłębiej ulokowaną w jej strukturze, a tym samym najmniej uchwytłą i uświadomioną przez członków danej organizacji. Druga warstwa kultury organizacyjnej mieści w sobie wartości, natomiast poziom najbardziej widoczny obejmuje artefakty – symbole, rytuały, mity, wzorce zachowań.

Wayne K. Hoy pisze, że:

(...) podstawowe wartości określają charakter organizacji, nadają jej tożsamość i profilują misję. Działania zostają wysycane wartościami, takimi chociażby, jak: otwartość, zaufanie, współdziałanie, intymność czy praca zespołowa; a historie, mity, ceremonie czy rytuały potwierdzają i wzmacniają te podstawowe wartości organizacji (Hoy, 1990, s. 158).

Thomas J. Sergiovanni dodaje, że wartości określają nie tylko to, co w szkole jest ważne, ale również to, co istotne nie jest. Wartości mogą być zidentyfikowane poprzez pytanie o to, co szkoły cenią, ale również poprzez analizę programu pracy szkoły, założeń filozofii jej działań, założeń misji itd., czyli poprzez analizę dokumentacji szkolnej, w której te wartości – wcześniej ustalone/wybrane przez dyrektorów, nauczycieli i inne osoby zaangażowane w życie szkół – są dekretnowane (Sergiovanni, 1991, s. 220-222). W tym procesie wyboru podstawowych wartości ważną rolę odgrywa komunikacja zaangażowanych w ten proces stron. Ważne jest, by uczestnicy szkolnej organizacji rozumieli, dlaczego określone wartości zostały wybrane, dlaczego są cennie i w jaki sposób winny manifestować się w każdym aspekcie życia szkoły. Podstawowe wartości są również przekazywane nowo zatrudnionym osobom, przejawiają się w celach szkoły, we wszystkich wypowiedziach, również tych oficjalnych. Te wartości są jasno zdefiniowane, wiadomo, jak powinny one „brzmieć” i „wyglądać” w obserwowanych zachowaniach (por. Gralewska i in., 2012, s. 169). Wartości odzwierciedlają to, o co warto zabiegać, co jest godne urzeczywistnienia. Jakakolwiek organizacja, a więc także i szkoła, bez jasno określonych wartości lub kierująca się w swoich działaniach przeciwnymi wartościami, niejako z góry skazana jest na brak efektywności podejmowanych działań. Oznacza to, że wartości w organizacjach powinny tworzyć spójny system, powinny być względem siebie koherentne (por. Masłowski, 2001, s. 30).

W odniesieniu do problematyki wartości w organizacji popularny jest model wartości konkurujących (Competing Values Framework), który powstał w rezultacie badań nad głównymi cechami efektywnych organizacji (Cameron, Quinn, 2003, s. 39). Wpierw John Campbell sporządził listę 39 wskaźników, które jego zdaniem wyczerpują wszelkie możliwe kryteria efektywności organizacji. Następnie lista tych wskaźników została przeanalizowana przez Roberta Quinna i Johna Rohrbaugha, czego efektem było otrzymanie dwóch głównych wymiarów, które podzieliły wskaźniki na cztery grupy. Pierwszy wymiar na jednym biegunie grupuje wskaźniki elastyczności i swobody działania, na drugim zaś mamy kryteria podkreślające stabilność, porządek i kontrolę. Drugi wymiar uwzględnia orientację na sprawy wewnętrzne i integrację zespołu *versus* orientację na pozycję w otoczeniu, zróżnicowanie i rywalizację. Cztery otrzymane wartości podstawowe są wzajemnie przeciwstawne albo ze sobą konkurują, stąd też nazwa. Poszczególne wymiary – osie tworzą ćwiartki, z których każda ma nazwę oddającą najbardziej charakterystyczne cechy organizacji, tj. klan, adhokracja, hierarchia i rynek. Model wartości konkurujących może być pomocny przy systematyzowaniu rozmaitych aspektów kompleksowego zarządzania jakością (por. Cameron, Quinn, 2003, s. 52-54). Zdaniem Kima S. Camerona i Roberta E. Quinna (2003) właśnie w wartościach podzielanych przez członków wyraża się kultura organizacyjna, także w języku i symbolach oraz metodach postępowania (s. 25) członków organizacji. Każdy z typów kultury organizacyjnej oparty jest na innych kluczowych wartościach, wyznaczających sposoby postępowania jednostek w poszczególnych obszarach działalności danej instytucji.

Przedstawiona koncepcja wartości konkurujących Kima S. Camerona i Roberta E. Quinna jest dość popularna w polskim środowisku naukowym. Ustalanie na jej podstawie dominującego typu kultury placówki edukacyjnej było już niejednokrotnie wykorzystywane w badaniach edukacyjnych prowadzonych w różnego rodzaju placówkach na terenie kraju. Na podstawie przeglądu tych badań (por. Thuściak-Deliowska, Dernowska, Strutyńska, 2014) można stwierdzić, iż kultury są niezwykle zróżnicowane i mają charakter raczej hybrydowy niż jednolity. Przy czym, na pierwszy plan z tych badań wysuwa się zazwyczaj kultura klanu. Podobnych rezultatów dostarczyły ostatnie badania kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich przeprowadzone przez Małgorzatę Wiśniewską (2015). Pozwala to wnioskować, że placówki edukacyjne postrzegane są przez swoich pracowników raczej jako przyjazne miejsca zespołowej pracy nauczycieli. Wartości, takie jak spójność, wysoki stopień zaangażowania, wzajemne zaufanie czy wspólne cele są dominującymi wartościami w tych placówkach.

Do modelu wartości konkurujących na gruncie instytucji edukacyjnych nawiązał Ralf Masłowski (2001) w swoich badaniach dotyczących kultury szkoły. Opracował on kwestionariusz składający się z 40 itemów (wartości), które tworzą 4 skale: (1) orientacja na relacje międzyludzkie (*human relations orientation*; $\alpha = 0,93$), (2) orientacja na procesy wewnętrzne (*internal proces orientation*; $\alpha = 0,93$), (3) orientacja na system otwarty (*open systems orientation*; $\alpha = 0,95$) oraz (4) orientacja na racjonalne cele (*rational goal orientation*; $\alpha = 0,95$).

Orientacja na relacje międzyludzkie ma swoje podstawy w ruchu Human Relations w teorii zarządzania. Ruch ten był odpowiedzią na klasyczną teorię zarządzania i jej dwa główne kierunki – nurt technologiczny Fredericka Winsłowa Taylora oraz nurt administracyjny Henri Fayola. Teoria Taylora nakazywała tworzenie bardzo dokładnych instrukcji przekazywanych pracownikom, dokładny nadzór nad wykonywaną przez nich pracą. Taylor dążył do opracowania takich zasad i praw, które pozwoliłyby zwiększać wydajność pracy. Z kolei dominującym aspektem podejścia Fayola była postępująca biurokratyzacja, której istotą było formułowanie zasad skutecznego zarządzania (administrowania) organizacją (por. Lachiewicz, Matejun, 2012; Masłowski, 2001). W przeciwieństwie do tych nurtów, w podejściu humanistycznym (mieszczącym się w obrębie tzw. szkoły behawioralnej; por. Lachiewicz, Matejun, 2012, s. 102) kładzie się nacisk na społeczną stronę instytucji oraz zwraca się uwagę, że podstawową kwestią w organizacjach powinno być zabieganie i podtrzymywanie dynamicznych i harmonijnych relacji międzyludzkich. Zwolennicy podejścia stosunków międzyludzkich podkreślają rolę odpowiedniej atmosfery pracy, zaufania w relacjach kierownictwo – podwładni, współdziału personelu w organizacji. Wartości istotne dla tej orientacji to wysokie morale pracowników, koncentracja na ludziach, zaangażowaniu, otwartej atmosferze współpracy i wspólnym podejmowaniu decyzji.

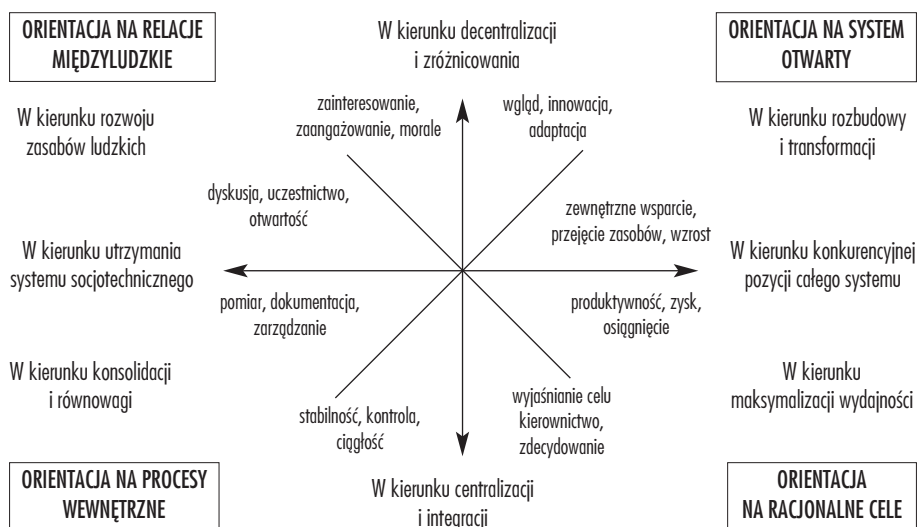
Druga perspektywa – orientacja na otwarty system – reprezentuje wartości związane z reagowaniem na zmiany warunków funkcjonowania organizacji. Orientacja ta odwołuje się do podejścia systemowego, traktując organizację jako społeczny system otwarty oraz do podejścia sytuacyjnego w teorii zarządzania, zgodnie z którym dąży się do dostosowywania działań i reakcji do poszczególnych problemów i okazji, jakimi charakteryzują się różne sytuacje. Podstawową przesłanką tej orientacji jest stwierdzenie, że organizacja jest zależna od otoczenia, warunkiem jej istnienia i rozwoju są wzajemne interakcje z otoczeniem, które mogą być rozpatrywane w kategorii szans lub zagrożeń. Pozyskuje z niego na wejściu pewne zasoby i transformuje je w wyniku wykonywania wielu działań, by następnie upowszechniać efekty wyjściowe (por. Lachiewicz, Matejun, 2012).

To implikuje potrzebę zaadaptowania się organizacji do otoczenia w sposób reaktywny i proaktywny. Wartości, które stanowią rdzeń tej orientacji, to m.in. innowacja, wnikliwość, adaptacja.

Kolejna perspektywa to orientacja na wewnętrzne procesy. Ma ona swoje źródło w teorii biurokracji Maxa Webera oraz ruchu Naukowej Organizacji Pracy (Scientific Management Movement). Podstawową przesłanką dla tej orientacji jest przeświadczenie, że organizacja może efektywnie funkcjonować tylko pod warunkiem klarownego zidentyfikowania działań, skutecznego zarządzania oraz jasnego systemu komunikacji. Organizacja powinna funkcjonować w ramach sformalizowanej struktury z wyraźnie określonymi przepisami, jasnymi regułami nadrzeczności oraz podziału zadań, uprawnień i odpowiedzialności (por. Lachiewicz, Matejūn, 2012, s. 100). Z tego względu istotnymi wartościami są stabilność, ciągłość oraz przewidywalność.

Ostatnia orientacja została scharakteryzowana jako zorientowanie na racjonalne cele. Nie wywodzi się ona z jednego konkretnego nurtu teorii zarządzania, lecz odzwierciedla pragmatyczne podejście do organizacji, którą traktuje się jako podmiot skoncentrowany na realizacji pewnych, założonych celów. Jest to możliwe poprzez w pewnym stopniu kontrolę procesów, które prowadzą do uzyskania zakładanej wydajności. Z tego punktu widzenia ta orientacja zbliżona jest do orientacji skoncentrowanej na wewnętrznych procesach, jednak różnica polega na tym, iż w omawianej orientacji następuje sprzężenie zwrotne wyników działań, które determinują kolejne działania. Istotnymi wartościami z punktu widzenia tego modelu są produktywność, skuteczność, wyjaśnianie celów i racjonalne wskazywanie pożądanych stanów końcowych.

Na rysunku 1 przedstawiono omówione orientacje i charakterystyczne dla nich wartości.



Rys. 1. Wartości konkurujące

Źródło: Oprac. A. Tuściak-Deliowska na podst. Maslowski, 2001, s. 27; Cameron, Quinn, 2003, s. 50

Zaprezentowane ujęcie wartości wyraźnie bazuje na teorii zarządzania, z niej się wszakże wywodzi, niemniej jak ustalił Ralf Maslowski (2001) w badaniach przeprowadzonych w holenderskich szkołach, ma także zastosowanie w organizacji szkoły. Z punktu widzenia funkcjonowania szkoły i jej osiągnięć, najlepsza sytuacja jest wówczas, gdy w szkole położony jest równomierny nacisk na cztery orientacje, bez nadmiernego akcentowania żadnej z nich (por. Maslowski, 2001, s. 127).

Problem badawczy

Nawiązując do koncepcji wartości konkurujących propozycja Ralfa Maslowskiego (2001) eksploracji różnych wartości organizacyjnych z punktu widzenia nauczycieli jest nieco inną od dominującej koncepcji bazującej na typologizowaniu kultury, nową i zarazem interesującą perspektywą analityczną, którą autorki postanowiły wykorzystać w podjętych przez siebie badaniach. Ich celem była odpowiedź na następujące pytania: (1) jakie wartości dominują w organizacji wybranych szkół gimnazjalnych? (2) jaka jest struktura wyodrębnionych na podstawie tych wartości orientacji kulturowych?

Metoda

Przeprowadzono badania o charakterze sondażu diagnostycznego w 6 wybranych (pod względem lokalizacji) szkołach gimnazjalnych. W badaniu wzięło udział 102 nauczycieli. Przedstawiono im listę 40 różnych wartości związanych z funkcjonowaniem szkoły. Wykorzystano wartości z „School Culture Inventory. Form II” autorstwa Ralfa Maslowskiego (2001) za zgodą autora. Zadanie badanych polegało na określeniu, po pierwsze, w jakim stopniu te wartości są ważne w pracy w szkole dla badanego nauczyciela oraz, po drugie, w jakim stopniu te wartości są ważne dla pozostałych nauczycieli w tej szkole zdaniem badanego. Wartości oceniano z użyciem 5-stopniowej skali, gdzie 1 — oznaczało wartość bez znaczenia lub mało ważną, 5 — wartość o ogromnym znaczeniu. Wartości zostały przyporządkowane do skal według klucza zastosowanego przez autora narzędzia, a zatem otrzymano cztery orientacje zawierające po 10 wartości: (1) orientacja na relacje międzyludzkie (przykładowe wartości: wzajemne zrozumienie, wsparcie, lojalność, współpraca), (2) orientacja na procesy wewnętrzne (przykładowe wartości: poczucie bezpieczeństwa, stabilność, formalizm, koordynacja działań), (3) orientacja na system otwarty (przykładowe wartości: orientacja na innowację, elastyczność, zdolność do adaptacji, reformy) oraz (4) orientacja na racjonalne cele (przykładowe wartości: orientacja na wyniki, wydajność, skuteczność, osiągnięcia, dążenie do odniesienia sukcesu). Uzyskane wyniki indywidualne i dotyczące grupy uśredniono, otrzymując ogólny wskaźnik poziomu danej wartości w szkole.

Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych — empiryczna egzemplifikacja

Dla udokumentowania wartości w organizacji szkolnej z perspektywy badanych nauczycieli zostaną przedstawione w tej części artykułu deskryptywne rozkłady odpowiedzi.

Biorąc pod uwagę fakt, że badanych nauczycieli pytano niejako o dwie perspektywy, tj. perspektywę osobistą (w jakim stopniu wartości są ważne w pracy szkolnej dla danego nauczyciela) oraz perspektywę grupową (w jakim stopniu wartości są ważne w pracy szkolnej dla pozostałych nauczycieli ze szkoły), pierwsze analizy dotyczyły porównania średnich dla tych dwóch perspektyw. W tym celu przeprowadzono test T Studenta dla prób zależnych. Wyniki zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1. Porównanie ważności wartości w organizacji szkolnej z perspektywy osobistej badanych nauczycieli dla nich samych oraz dla pozostałych nauczycieli

		M	SD	t	p
Orientacja na relacje międzyludzkie	Perspektywa indywidualna	4.35	0.58	5.435	0.000
	Perspektywa grupowa	3.94	0.76		
Orientacja na otwarty system	Perspektywa indywidualna	3.88	0.68	4.198	0.000
	Perspektywa grupowa	3.61	0.73		
Orientacja na procesy wewnętrzne	Perspektywa indywidualna	3.94	0.60	1.855	0.067
	Perspektywa grupowa	3.82	0.73		
Orientacja na racjonalne cele	Perspektywa indywidualna	4.02	0.58	0.479	0.633
	Perspektywa grupowa	4.00	0.60		

Na podstawie danych przedstawionych w powyższej tabeli stwierdzić możemy, iż wyraźna rozbieżność pomiędzy cenionymi wartościami organizacyjnymi dotyczy orientacji na relacje międzyludzkie w szkole oraz na otwartość systemu. W obu tych przypadkach wartości składające się na te orientacje mają o wiele większe osobiste znaczenie dla badanych nauczycieli niż dla pozostałych nauczycieli zdaniem badanych. Należy przy tym również zauważyć, że badani nauczyciele szczególnie cenią sobie dobre relacje interpersonalne w pracy ($M = 4.35$; $SD = 0.58$).

Następnie dwie perspektywy uśredniono celem otrzymania ogólnego wskaźnika poziomu danej orientacji w szkole.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla szkół biorących udział w badaniu

	Min	Max	M	SD	α -Cronbacha
Orientacja na relacje międzyludzkie	2.55	5.00	4.14	0.57	0.93
Orientacja na otwarty system	1.45	5.00	3.74	0.64	0.92
Orientacja na procesy wewnętrzne	1.75	5.00	3.88	0.60	0.83
Orientacja na racjonalne cele	2.00	5.00	4.01	0.55	0.93

Na podstawie danych zawartych w tabeli 2 możemy stwierdzić, że przeważająca część badanych nauczycieli dostrzega w swoich szkołach silną orientację na dobre relacje międzyludzkie, zaś w najmniejszym stopniu zdaniem badanych ich szkoły nastawione są na innowację i zmiany (system otwarty $M = 3.74$; $SD = 0.64$).

Ostatnim etapem analiz było porównanie orientacji w organizacjach szkolnych, biorąc pod uwagę lokalizację szkoły. Dwie szkoły były na wsi, dwie reprezentowały małe miasto, dwie – duże miasto. Przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. Uzyskane rezultaty przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 3. Wartości w organizacji szkolnej a lokalizacja szkoły

	Wieś		Średniej wielkości miasto		Duże miasto		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
orientacja na procesy wewnętrzne	3.17	0.84	4.10	0.43	3.82	0.50	2.903	.061
orientacja na relacje międzyludzkie	4.00	0.64	4.35	0.51	4.06	0.53	3.211	.045
orientacja na otwarty system	3.61	0.84	3.92	0.50	3.76	0.57	1.943	.150
orientacja na racjonalne cele	3.91	0.74	4.14	0.42	3.98	0.49	1.435	.244

Podane zestawienie pokazuje, że gimnazja zlokalizowane w średnich miastach mają silną i harmonijną kulturę – średnie dla poszczególnych orientacji są najwyższe i oscylują na zbliżonym poziomie. Wynik ten może świadczyć o spójnym funkcjonowaniu tych placówek, poprzez symetryczne połączenie różnych wartości. Uzyskane rezultaty w zakresie porównań średnich dla poszczególnych szkół w przypadku dwóch wymiarów są istotne statystycznie, tj. orientacja na relacje międzyludzkie ($F = 3,211$, $p < 0.05$) oraz orientacja na procesy wewnętrzne ($F = 2,903$; $p < 0.1$). Zatem w odniesieniu do tych orientacji kulturowych szkoły zlokalizowane w różnych miejscach różnią się między sobą. W przypadku orientacji na procesy wewnętrzne wynik ogólny dla analizy jest na poziomie tendencji statystycznej, co może wynikać z niedużej próby badawczej. Niemniej autorki uznają, iż uzyskane wyniki są poznawczo interesujące i należałoby je sprawdzić w badaniach z udziałem większej liczby szkół. Przeprowadzone dodatkowo analizy *post hoc* ujawniły istotne różnice pomiędzy porównywanymi grupami. W zakresie orientacji na procesy wewnętrzne test wykazał istotną różnicę między szkołami na wsi a szkołami w średnich miastach (różnica wynosi -0.39 i jest istotna na poziomie $p < 0.05$). Natomiast w odniesieniu do orientacji na relacje międzyludzkie, różnice wystąpiły między porównywanymi grupami, z wyjątkiem porównania wieś – duże miasto. Oczywiście na podstawie przeprowadzonych badań i analiz nie można wyciągać zbyt daleko idących wniosków ani ich generalizować, ze względu na małą próbę i jej nielosowy dobór, niemniej uzyskane rezultaty mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań. Szczególnie interesująca i wymagająca dalszej weryfikacji jest kwestia zróżnicowania orientacji kulturowych szkół ze względu na ich lokalizację.

Uwagi końcowe

Badania efektywnych szkół (Levine, Lezotte, 1990) ujawniają, że są to szkoły charakteryzujące się „uporządkowanym środowiskiem”, przy czym to uporządkowanie odnosi się raczej do relacji międzyludzkich, niż do przepisów i ich respektowania. Jedność kadry, współpraca, porozumienie, komunikacja i koleżeństwo to również cechy przypisywane efektywnie działającym szkolnym instytucjom. Zwraca się przy tym uwagę, że personel szkolny musi działać razem na rzecz zapewnienia jedności celu, zgodności w podejściu do uczniów oraz procesu kształcenia, by wspólnie tworzyć warunki sprzyjające wysokim osiągnięciom uczniów. Kadra musi więc uczestniczyć w procesach decyzyjnych, współdziałać i komunikować się ze sobą, orientować się na wspólne rozwiązywanie problemów. Podobne wnioski sformułowali również Pam Sammons, Josh Hillman i Peter Mortimore (1995), którzy eksponują znaczenie „produktywnego” klimatu i kultury szkoły dla jej skutecznego funkcjonowania jako organizacji.

W zaprezentowanych badaniach nauczycielskiej percepcji wartości w organizacji szkolnej wykorzystano narzędzie zawierające szerokie spektrum wartości, które zostały odpowiednio uporządkowane, bo ujęte w cztery kategorie, z uwzględnieniem (1) orientacji na relacje międzyludzkie, (2) orientacji na procesy wewnętrzne, (3) orientacji na system otwarty oraz (4) orientacji na racjonalne cele. Pozwoliło to nie tylko poznać nauczycielską percepcję całej gamy wartości odnoszących się do różnych aspektów życia szkoły, jej funkcjonowania, ale także porównać sposoby postrzegania tych wartości przez nauczycieli w zależności od środowiska lokalnego, w którym dana szkoła jest usytuowana. Okazało się, że analizowane szkoły zorientowane są na dobre relacje międzyludzkie, zaś w najmniejszym stopniu szkoły nastawione są na innowację i zmiany. Uzyskane rezultaty nawiązują do dotychczas wskazanych tendencji dotyczących specyfiki kultur szkół i ich funkcjonowania (por. Dernowska, Tuściak-Deliowska, 2015; Wiśniewska, 2015; Tuściak-Deliowska, Dernowska, Strużyńska, 2014).

Omawiając przeprowadzone badania, należy jeszcze zwrócić uwagę na pewne ograniczenie, czy też trudność, która zaistniała w trakcie ich realizacji. Mianowicie próba oceny przez badanych nauczycieli wartości ważnych dla pozostałych nauczycieli z grona pedagogicznego wzbudzała czasami sprzeciw badanych. Niektórzy nauczyciele nie chcieli się wypowiadać na ten temat, uważając, że o to, jakie wartości cenią sobie inni, pozostali członkowie grona pedagogicznego, należy pytać właśnie owych „innych”. Jak się okazuje, tego typu bariera nie jest specyficzna wyłącznie dla nauczycieli, którzy wzięli udział w omówionych przez nas badaniach, bowiem z tym samym wyzwaniem spotkał się autor oryginalnego narzędzia Ralf Masłowski (2001, s. 76), czy jeszcze wcześniej zwrócił na to uwagę Rokeach (1968). Należy przyznać, iż faktycznie łatwiej jest nam wypowiadać się na temat wartości, które są ważne z naszego punktu widzenia i które są przez nas cenione. Niemniej, świadomość tego, co grupa własna uważa za ważne, warunkuje postępowanie jednostki, pomimo tego, że jednostka może osobiście cenić inne wartości. Aczkolwiek, w związku z tym, iż przynależy do danej grupy, funkcjonuje w ramach pewnej organizacji, liczyć się będzie ze zdaniem tejże społeczności. W tym miejscu odwołujemy się do istnienia norm grupowych, czyli reguł określających właściwe i niewłaściwe sposoby odczuwania, myślenia i zachowania członków grupy (Wojciszke, 2014, s. 454; por. także: Cialdini, Kalgren, Reno,

1990). Nie bez znaczenia dla funkcjonowania jednostki pozostaje to, co jej zdaniem grupa, do której przynależy, uważa za słuszne. Na poziomie organizacji wartości indywidualne jednostki zawsze spotykać się będą z wartościami instytucjonalnymi. Każda grupa tworzy i rozwija własną tożsamość, której fundamentem są właśnie wartości. Dotyczy to również nauczycieli. Zastosowanie narzędzia do badania nauczycielskiej percepcji wartości w szkolnej organizacji umożliwia więc poznanie zarówno indywidualnej, jak i grupowej perspektywy ich postrzegania. To z kolei stanowi grunt do analizy tych perspektyw, ustalenia, na ile są one zgodne, wzajemnie przystające, a na ile rozbieżne. Jeśli ten rozdzźwięk jest znaczny, nauczyciele, dzięki możliwości wglądu w sferę wartości indywidualnych i grupowych, mogą wspólnie podjąć decyzję, a następnie działania zmierzające do ewentualnej zmiany (poprawy) tego stanu. Świadomość znaczenia wartości w rozwoju organizacji, w tym placówki edukacyjnej, może pobudzić szkolną organizację do działania oraz pomóc przeprowadzić zmiany.

Wzbudzającą ciekawość i wartą uwzględnienia w badaniach kwestią, oprócz ustalenia cenionych wartości związanych z funkcjonowaniem organizacji, byłoby poznanie, w jaki sposób te wartości w danej placówce się rozwinęły, w jaki sposób są kreowane i podtrzymywane. Dzięki temu podjęta byłaby próba uchwycenia formowania kultury organizacyjnej szkoły — zatem spojrzenie na wartości nie tyle z perspektywy statycznej, wyinkowej pod względem czasowym, co miało miejsce w zaprezentowanych badaniach, ile raczej z perspektywy dynamicznej, podkreślającej i pokazującej ciągłość procesu kształtowania wartości w szkole. Bowiem wartości są skumulowanym produktem działalności członków społeczności szkolnej w dłuższym okresie czasu. Takie ujęcie zdaje się tworzyć obiecującą perspektywę badawczą i zarazem swoiste wyzwanie, z którym być może przyjdzie się zmierzyć badaczom tej problematyki.

Bibliografia

- Bernard C.L. (1938). *Functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2003). *Kultura organizacyjna — diagnoza i zmiana*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Cialdini R.B., Kallgren C.A., Reno R.R. (1990). A Focus Theory of Normative Conduct: Recycling the Concept of Norms to Reduce Littering in Public Places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (6), 1015-1026.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gralewska U., Karaszewski N., Piotrowska L., Salamon-Bobińska K. (2012). *Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wyd. UJ, s. 159-170.
- Hofstede G. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hoy W.K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Kunicka M. (2011). Szkoła jako miejsce zbiorowego programowania umysłów. *Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja*, 2 (54), 59-71.
- Lachiewicz S., Matejun M. (2012). Ewolucja nauk o zarządzaniu. W: A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer, s. 85-141.

- Levine D.U., Lezotte L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lorsch J.W. (1985). Strategic myopia: Culture as an invisible barrier to change. W: R.H. Kilmann, M.J. Saxton, R. Serpa (red.), *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 84-102.
- Maslowski R. (2001). *School culture and school performance*. Ph.D. thesis, University of Twente.
- Mayo E. (1945). *The social problems of industrial civilization*. Boston: Harvard University.
- Mintzberg H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ouchi W. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading: Free Press, Addison-Wesley.
- Rokeach M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sammons P., Hillman J., Mortimore P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Schein E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz H.M., Davis S.M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 59, 30-48.
- Sergiovanni T.J. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sztucki T. (1998). *Encyklopedia marketingu*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
- Thuściak-Deliowska A., Dernowska U., Strutyńska E. (2014). Szkoła w perspektywie organizacyjnej. Przegląd wybranych typologii kultur organizacyjnych. *Zarządzanie i Edukacja*, 64, 63-85.
- Wiśniewska M. (2015). *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wojciszke B. (2014). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe SCHOLAR.

Summary

The values in school organization from the perspective of junior high school teachers

In this article the authors present the results of research on organizational values in selected junior high schools. The study involved 102 teachers from 6 schools. Based on the dominant cultural values and K. Cameron and R. Quinn's competing values framework, four cultural orientations were distinguished: (1) on human relations, which is the essence of mutual understanding and support, (2) on internal processes – this orientation is characterized by the dominance of values which are at the basis of a stable, predictable, hierarchical culture of schools, (3) on an open system – the school is focused on development, innovation and change, and (4) on rational goals – focus on achievements and actual results. Research results indicated that the analyzed schools are highly oriented on good relationships and the least focused on innovation and change.

Keywords: pedeutology, organizational culture, teachers, organization, school, values, organizational values

Jolanta Nowak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Szkola jako projekt obywatelsko-edukacyjny

Przedmiotem rozważań uczyniono model edukacji oparty na partycypacyjnym udziale uczniów, rodziców i nauczycieli w tworzeniu uczącej się organizacji. W roku 2013 przeprowadzono badania diagnostyczne z wykorzystaniem ankiety audytoryjnej wśród rodziców dzieci 5- i 6-letnich mające na celu poznanie rodzicielskiej wizji edukacji szkolnej i określenie ważności wybranych jej elementów. Analizie ilościowo-jakościowej poddano dane empiryczne dotyczące niezbędnych, zdaniem rodziców, zmian w dzisiejszej szkole oraz kryteriów, którymi się kierują przy wyborze szkoły dla swojego dziecka. Wyniki badań wskazują na potrzebę wzmocnienia rzeczywistej roli rodziców w systemie edukacji i zbudowanie partnerstwa poprzez włączenie ich w działania wychowawcze, organizacyjne i dydaktyczne.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, ucząca się organizacja, partycypacja rodziców, badania diagnostyczne, kryteria wyboru szkoły, obszary zmian w szkole

1. Wprowadzenie

Edukacja formalna w naszym kraju była zawsze elementem aparatu państwa. Podporządkowana interesom finansowym oraz gospodarce rynkowej odpowiadała przede wszystkim na potrzeby polityków, a nie obywateli i lokalnych społeczności. Nasilający się centralizm i autorytaryzm edukacyjny miała przełamać zapowiadana w latach 90. ubiegłego wieku reforma systemowa, nakierowana na demokratyzację i uspołecznienie całego systemu edukacyjnego w sferze publicznej. Niestety, jak pisze Bogusław Śliwowski, procesy samorządnościowe oraz „rewolucja podmiotów, a więc możliwości samorealizacji społecznej, indywidualnej i zbiorowej różnych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, wychowawców pozaszkolnych oraz sojuszników tych placówek” (2011, s. 13-14) były sukcesywnie przez kolejnych ministrów edukacji wstrzymywane, odraczane, blokowane, likwidowane lub pozorowane. W efekcie opresyjność polityki oświatowej spetryfikowała działalność instytucji edukacyjnych, czyniąc je nieadekwatnymi w wymiarze strukturalnym i organizacyjnym do zmian społecznych i stanu świadomości podmiotów edukacyjnych.

2. Szkoła depozytariuszem społecznych nadziei

Nowoczesnej szkoły nie możemy traktować jako narzędzia przyjętej doktryny politycznej, ale musimy zadbać, by stała się bardziej samorządna i samorządowa, środowiskowa i zdecentralizowana, wolna od wszelkiego rodzaju ideologii partyjnych, religijnych, gospodarczych (Śliwowski, 2013). Jej efektywność zależy przede wszystkim od tego, czy i jak zaspokaja potrzeby społeczne oraz czy jest przystosowana do świata, „którym rządzi błyskawiczna i nieprzewidywalna zmiana”, gdzie „ostateczne cele tradycyjnej edukacji – stałe nawyki, solidne ramy poznawcze i stabilne hierarchie wartości – stają się kulą u nogi” (Bauman, 2011, s. 155). A skoro instytucje tworzą ludzie, to warto zadać pytanie: czy są oni gotowi na zmiany w dotychczasowej kulturze relacji i zarządzania, przystosowania się do nowych standardów, podolania wyzwaniom, które odbiegają od wcześniejszych oczekiwań. I nie chodzi tu o radykalne rozwiązania sprowadzające się do odrzucenia istniejącego systemu, ale – jak zauważa Roman Schulz (1992, s. 147-148) – wprowadzenie udoskonaleń jakościowych i modernizację istniejących struktur.

Szkoła stanowi naturalną przestrzeń doświadczeń społecznych, kształtowania postaw obywatelskich i budowania więzi wspólnotowych, ale nie można jej rozpatrywać wyspowo. Dynamika zmian świata zewnętrznego znacząco implikuje kontekst funkcjonowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Rdzeń zmiany (kierunek) – zdaniem Doroty Gołębiak (2003) – „można określić jako poszukiwanie modelu szkoły sprzyjającego rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczeństwa (uwzględniającego interesy społeczeństwa i jednostki)” (s. 122). Odpowiedzią na takie zapotrzebowanie może być koncepcja uczącej się organizacji opisana przez Petera Senge w książce *The fifth discipline* (1990). *Conditio sine qua non* tej idei jest zmiana sposobu myślenia, przejście „od widzenia części do widzenia całości, od postrzegania ludzi jako bezwolne marionetki do widzenia ich jako aktywnych uczestników kształtowania rzeczywistości, od działania w perspektywie dnia dzisiejszego do kreacji przyszłości” (Senge, 2012, s. 78). Uruchomienie wewnętrznego potencjału społeczności szkoły wymaga przede wszystkim myślenia systemowego, pozwalającego zobaczyć środowisko szkolne jako polimorficzną całość, którą tworzą ludzie, procesy, zdarzenia i ich wzajemne powiązania. Ponadto niezbędna jest wspólna wizja przyszłości organizacji, ustalenie celów i priorytetów, przyjęcie wspólnych modeli myślowych, które czerpią korzyści z efektu synergii będącej skutkiem szerszego zakresu możliwych rozwiązań a także świadomość potrzeby nieustannego podnoszenia własnych kompetencji prowadzącej do mistrzostwa osobistego oraz umiejętność uczenia się zespołowego i komunikacji w dialogu.

Niestety, jak pokazuje szkolna rzeczywistość, przed nami jeszcze długa droga, by spełnić przedstawione przez P. Senge’a kryteria organizacji uczącej się. Brakuje myślenia całościowego, które pozwala wyjaśnić zjawiska systemowe oraz narzędzi, by skutecznie je transformować do aktualnych potrzeb. I o ile nie mamy problemu z deficytem wiedzy w tej materii, to skutecznie nas hibernuje deficyt działań oraz deficyt świadomości społecznej, poczucia integracji, wspólnotowości i współodpowiedzialności za kondycję szkoły i toczących się w niej procesów. Zarówno kadra zarządzająca oświatą, jak i nauczyciele nie mają odwagi do dzielenia się władzą, włączania pozostałych partnerów w procesy decyzyjne, oddania pola dla alternatywnych pomysłów rozwiązań edukacyjnych czy zezwolenia na oddolne monitorowanie i kontrolę uzyskanych efektów. Z kolei uczniowie i ich rodzice też nie są przygotowani do partycypacyjnego uczestnictwa w zarządzaniu szkołą i własnym procesem uczenia się.

Świadectwem poziomu szkolnej demokracji jest fasadowość działań instytucjonalnie zadekretowanych organów społecznych i samorządowych. Powołane obligatoryjnie na mocy Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku samorządy uczniowskie i rady rodziców miały w założeniu uznać prawo uczniów i ich opiekunów do współdecydowania o podstawowych aspektach edukacji oraz nadać spójność działaniom w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki podejmowanym przez szkołę i rodzinę (DzU 2004, nr 256, poz. 2572). Jednak zespół uprawnień wymienionych organów w zakresie praw i obowiązków nie posiada mocy stanowiącej, sprowadza się wyłącznie do wydawania opinii i sporządzania wniosków, które mają charakter konsultacyjny i nie wymagają bezwzględnego podejmowania postulowanych działań. Jedynym organem społecznym, który swoim zakresem obejmuje wszystkie podmioty społeczności szkolnej i ma największe kompetencje, mając na uwadze ich znaczenie oraz skutki prawne, jest rada szkoły¹. Można ją określić mianem „strażnika demokracji”, gdyż nie podlega decyzjom dyrektora placówki, ale zobowiązuje go do przestrzegania podjętych przez nią uchwał, może z własnej inicjatywy oceniać sytuację i stan szkoły, a także wnioskować o przeprowadzenie kontroli zewnętrznej do organów nadzoru pedagogicznego. To właśnie utworzenie rady szkoły – co podkreśla B. Śliwerski – „daje rodzicom rzeczywisty wpływ na życie wewnątrzszkolne” (2011). Cóż z tego, jeśli jej powołanie ustawodawca określił jako powinność, a nie obowiązek szkoły, co zachęca do marginalizowania jej roli przez dyrektorów i nauczycieli, dla których rada szkoły może być niewygodnym organem społecznej kontroli².

Budowanie partnerstwa i kultury włączającej wymaga elementarnego zaufania i równorzędnego traktowania wszystkich akcjonariuszy środowiska szkolnego. Współpraca, wzajemność, otwartość to podstawowe pryncypia skutecznego działania osób skupionych wokół realizacji wspólnego celu, jakim jest stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju ucznia w ramach edukacji szkolnej. Jednak rodzicielskie i nauczycielskie ścieżki wiodące do celu mogą być różne. Często opierając się na podobnych przesłankach, wykazują one odmienne oczekiwania, przekonania czy interesy. Aby ta różnorodność stała się elementem konstruowania, a nie dekonstruowania społecznej aktywności, niezbędna jest tolerancja wyrażona uznaniem inności i prawa do własnego zdania oraz solidarność rozumiana jako dzielenie się własnym doświadczeniem i współuczestniczenie w rzeczywistości szkolnej poprzez tworzenie czy odnajdywanie sensu edukacji. Oczywiście nie jest to łatwe, wymaga bowiem „zmiany wcześniejszych nawyków, odrzucenia uprzedzeń i stereotypów zamykających zarówno rodziców, jak i nauczycieli w ciasnej przestrzeni bezrefleksyjności i przekonaniu o wyższości swoich racji” (Polak, 2013, s. 354).

W obliczu istniejącego marazmu demokracji na uwagę zasługuje podjęta w marcu 2013 roku inicjatywa wprowadzenia w szkołach i przedszkolach nowoczesnego modelu współpracy w zakresie organizacji pracy placówki. Ministerstwo Edukacji Narodowej w partnerstwie z Fundacją Rozwoju Demokracji Lokalnej zaprosiło rodziców, uczniów i nauczycieli do wzięcia udziału w ogólnopolskim, systemowym projekcie *Szkoła Współpracy*.

¹ Por. V. Kopińska, *Pozór regulacji prawnych dotyczących organów społecznych w szkole*, w: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 165-181.

² Por. M. Mencil, *Po co i dla kogo są rady szkoły? Spojrzenie z dwudziestoletniej perspektywy*, w: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych...*, s. 335-344.

Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły. Zgodnie z jego założeniami, szkoła oparta na współpracy ma tworzyć przestrzeń „w której każde dziecko i młody człowiek, każdy rodzic i każdy nauczyciel zaproszeni są do wspólnej rozmowy, pracy, uczenia się i zabawy”³. Brzmi nowatorsko? Owszem, bo nigdy wcześniej w historii polskiego szkolnictwa władza oświatowa nie prowadziła pogłębionych ogólnokrajowych badań sondażowych oraz konsultacji, których efektem ma być wypracowanie modelowych rozwiązań wzmacniających współpracę na wszystkich poziomach edukacyjnych. W ciągu dwóch lat ponad 6600 osób – uczniów, rodziców i nauczycieli – z ponad 1200 szkół i przedszkoli wzięło udział w cyklu szkoleń i warsztatów przygotowanych specjalnie na potrzeby projektu. Uczestnicy przeprowadzili w swoich szkołach debaty na temat stanu współpracy między uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz sposobów wzmacniania tej współpracy. Efektem jest wspólne opracowanie szkolnych programów aktywnej współpracy (SPAW), które mają uruchomić rzeczywistą samorządność i partycypację wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację. W 2015 roku rusza druga edycja projektu, która obejmie kolejnych 200 szkół i przedszkoli. Można mieć zatem nadzieję, że nie jest to akcyjne działanie, ale długofalowa, systematyczna praca u podstaw. A to, czy ów projekt stanie się akceleratorem zmian, upowszechni zasady społeczeństwa obywatelskiego, otworzy przestrzeń dla partycypacyjnego zarządzania, zależy wyłącznie od ludzi tworzących społeczność szkoły.

3. Priorytety rodzicielskie w wybranych obszarach funkcjonowania szkoły w świetle badań empirycznych

W 2013 roku Fundacja Kreatywnej Edukacji we współpracy z Pracownią Zrównoważonego Rozwoju z Torunia podjęła się realizacji projektu *Szkoła w budowie*, którego ostatecznym efektem ma być utworzenie przez rodziców, przyszłych jej pracowników i uczniów społecznej szkoły podstawowej opartej na zasadach edukacji demokratycznej. W związku z tym, przy udziale studentów kierunku pedagogika wczesnoszkolna Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, w pierwszym półroczu 2014 roku przeprowadzono badania społeczne zmierzające do poznania edukacyjnych potrzeb i oczekiwań rodziców dzieci, które stoją u progu edukacji szkolnej.

Dane empiryczne zgromadzono za pomocą ankiety audytoryjnej, którą wypełniło 491 rodziców bądź opiekunów dzieci 5- i 6-letnich. Do respondentów docierano za pośrednictwem przedszkoli publicznych i niepublicznych. Wśród badanych dominowały kobiety (82%). Większość osób legitymizowała się wykształceniem wyższym (64%). Trzech na dziesięciu badanych uzyskało średni poziom wykształcenia, a tylko 6% ukończyło jedynie szkołę zawodową. Status ekonomiczno-zawodowy badanych był zróżnicowany. Największą grupę stanowiły osoby pracujące, w tym prowadzące własną działalność gospodarczą (62%). Wolny zawód zadeklarowało 17% respondentów, natomiast 3% utrzymuje się ze świadczeń emerytalnych lub rentowych. Pozostała grupa badanych rodziców bądź opiekunów to osoby bezrobotne. Stanowili oni blisko jedną piątą wszystkich

³ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-edycja-2015-projektu-szkola-wspolpracy-uczniowie-i-rodzice-kapitałem-społecznym-nowoczesnej-szkoly.html#prettyPhoto> (zaczepnięte 5 października 2015).

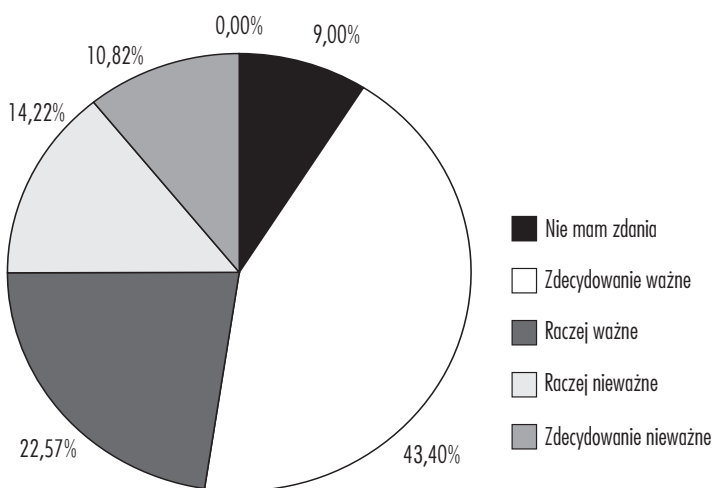
badanych. Informacją, która dopełnia charakterystykę badanej grupy, było miejsce zamieszkania. Zdecydowana większość respondentów, bo 86%, mieszka w granicach miasta Bydgoszczy, natomiast 14% zamieszkuje rejony podmiejskie. Jak wynika ze zgromadzonych danych, grupa objęta badaniami była mocno zróżnicowana pod względem wykształcenia i statusu społeczno-ekonomicznego, co pozwala przypuszczać, że uzyskane opinie mogą być reprezentatywne dla społeczności rodziców 5- i 6-latków.

Narzędzie, które celowo skonstruowano na użytek prowadzonych badań, służyło diagnozie rodzicielskiej wizji edukacji szkolnej i określeniu ważności wybranych jej elementów. Wyłoniło dwa pola dyskursu:

- Co należy zmienić w działaniach szkół podstawowych?
- Co decyduje o wyborze szkoły podstawowej?

Każdemu z postawionych pytań towarzyszył opis postaw i działań dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych i partycypacyjnych, które należało ocenić, biorąc pod uwagę kryterium ważności. Odpowiedzi zostały rozmieszczone rosnąco na skali pięciostopniowej, gdzie 1 oznaczało kryterium zdecydowanie nieważne, a 5 to wybór zdecydowanie ważny.

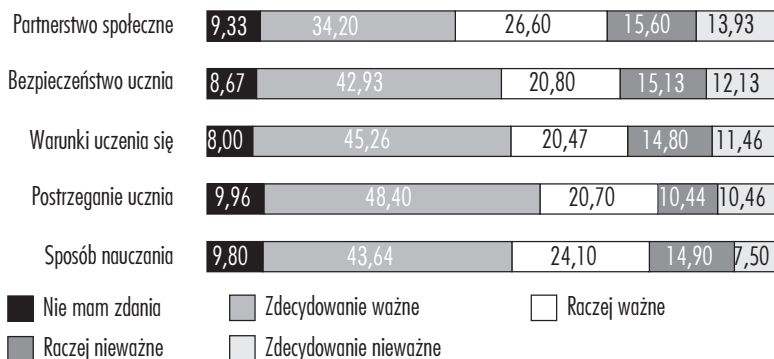
Jak pokazują badania, szkoła w obecnej strukturze programowej i organizacyjnej przestała być atrakcyjna wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Wśród rodziców i opiekunów dzieci, którzy wypełnili ankietę, wyraźnie widać potrzebę zmian w edukacji szkolnej, co pokazują dane zawarte na wykresie 1.



Rys. 1. Poziom oczekiwanych zmian w szkole podstawowej w opinii rodziców 5- i 6-latków

Sześciu na dziesięciu respondentów twierdzi, że zmiany na pierwszym etapie kształcenia są zdecydowanie ważne i raczej ważne. Z kolei w przekonaniu jednej czwartej rodziców szkoła raczej bądź zdecydowanie powinna zachować tradycyjny model edukacji. Natomiast jeden na dziesięciu badanych nie ma zdania w tej sprawie.

Ze względu na wielość zagadnień, do których odnosili się rodzice lub opiekunowie w kontekście potrzeby wprowadzenia zmian w polskiej szkole, wyłoniono pięć następujących obszarów diagnozy: sposób nauczania, postrzeganie ucznia, warunki uczenia się, bezpieczeństwo ucznia i współpracę społeczną. Szczegółowy rozkład odpowiedzi w obrębie przyjętych kategorii zilustrowano za pomocą wykresu 2.



Rys. 2. Obszary działania szkoły podstawowej wymagające poprawy w opinii rodziców dzieci 5- i 6-letnich

Pierwszą i najważniejszą z analizowanych kategorii jest, zdaniem respondentów, orientacja na ucznia. Tak uważa blisko 70% badanych. Wymaga to odejścia od unifikacji na rzecz indywidualnego podejścia do wychowanka, stwarzania warunków do rozwijania jego pasji i zainteresowań oraz pobudzania dziecięcej kreatywności. Zaledwie 7% badanych zmarginalizowało potrzebę rozpoznawania uczniowskiego potencjału oraz personalizację podejścia do różnych stylów uczenia się, uznając ten obszar działań edukacyjnych za zdecydowanie nieważny. Inaczej przedstawia się problem akceptacji młodego człowieka jako jednostki niezależnej w myśleniu i działaniu, a tym samym zdolnej do samostanowienia. Tylko czterech na dziesięciu rodziców daje przyzwolenie na uczniowską autonomię w zakresie tworzenia własnej ścieżki edukacyjnej i brania odpowiedzialności za podjęte wybory.

Z większą indywidualizacją podejścia do ucznia badani wiążą także zmianę sposobu nauczania, który w większym stopniu powinien być nakierowany na proces, a nie na wynik. Wymogiem nowoczesnej szkoły, zdaniem 68% respondentów, jest zmiana sposobu organizacji procesu nauczania-uczenia się, otwierająca przestrzeń do podejmowania współpracy i kooperacji w ramach grup rówieśniczych oraz uwzględniająca dostarczanie uczniom bieżącej, rzetelnej informacji zwrotnej. Ponad połowa badanych zwróciła uwagę na dokumenty programowe wyznaczające kierunek pracy dydaktyczno-wychowawczej, które powinny uwzględniać współczesną wiedzę pedagogiczną i psychologiczną dotyczącą procesu uczenia się. Generalnie sposób kształcenia jako zdecydowanie ważny obszar zmian wskazało 44% rodziców, a jako raczej ważny 24%.

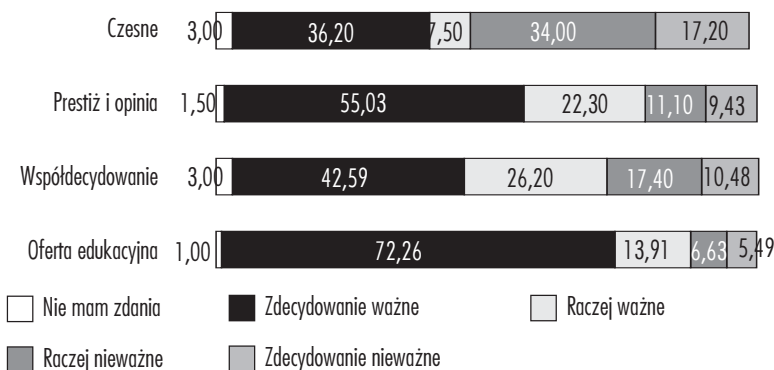
Jak wynika z analizy wypowiedzi rodziców, równie istotną kwestią edukacji obok podmiotu poznania, którym jest uczeń i obiektu poznania będącego treścią podejmowanej aktywności jest proces poznania i środowisko edukacyjne, które sprzyja podnoszeniu jego efektywności. Blisko 65% respondentów uznało, że należy polepszyć warunki funkcjonowania szkół. Zdecydowanie większej uwagi wymaga aranżacja przestrzeni szkoły, i to zarówno w obrębie infrastruktury zewnętrznej: plac zabaw, boisko szkolne, jak i rozplanowania miejsc do nauki, zabawy i wypoczynku w budynku szkolnym. Takiego zdania było 68% badanych rodziców. Tylko nieco mniej, bo 62% respondentów, jako pilne zadanie uznało wzbogacenie bazy dydaktycznej szkoły, a przede wszystkim odnowienie księgozbioru biblioteki szkolnej, doposażenie klasopracowni w materiały do badań i eksperymentów oraz zwiększenie dostępu do urządzeń multimedialnych i częstsze korzystanie z zasobów cyfrowych. Tyle samo badanych wyraziło potrzebę uwzględnienia nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia.

Bezpieczeństwo dziecka w szkole to kolejne pole rodzicielskiego dyskursu. W obliczu doniesień o licznych aktach agresji i przemocy wobec najmłodszych uczniów zrozumiałe jest szczególne wyczulenie na ten problem. Sześciu na dziesięciu rodziców uważa, że szkoła zdecydowanie powinna zintensyfikować działania mające na celu podniesienie poziomu bezpieczeństwa, co będzie sprzyjało lepszemu samopoczuciu uczniów i ułatwi funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej. Ważna jest również profilaktyka w tym zakresie. Tutaj, zdaniem 63% respondentów, istotną rolę mają do spełnienia wychowawcy klas oraz pedagog szkolny, który wspiera nauczycieli w realizacji zadań wychowawczych, obserwuje zachowania uczniów, wychwytuje wszelkie nieprawidłowości świadczące o problemach i udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb.

Ostatnim z analizowanych obszarów oddziaływania środowiska szkolnego były relacje szkoły z rodzicami i społecznością lokalną. Jak wynika z oceny ważności tego kryterium, aż 64% badanych uznało, że poprawy wymaga stosunek szkoły do rodziców, który powinien być oparty na współpracy i większym niż dotychczas partnerstwie. Szkoła powinna również bardziej aktywnie integrować się ze społecznością lokalną i korzystać z kontekstu lokalnego w codziennej pracy z uczniami, realizując zajęcia dydaktyczne poza szkołą, kultywując lokalne tradycje bądź zapraszając mieszkańców w roli ekspertów na lekcje. Taką opinię wyraziła ponad połowa respondentów. Zapytano także, czy rodzice oczekują poprawy w zakresie neutralności światopoglądowej szkoły. Z udzielonych odpowiedzi wyraźnie wynika, że ta kwestia jest zdecydowanie ważna dla 27% badanych, a 22% określiło ją jako raczej ważną. Można zatem wnioskować, że w opinii blisko połowy respondentów dzisiejsza szkoła nie jest w pełni neutralna światopoglądowo.

Kolejne pytanie dotyczyło ważności kryteriów, które biorą rodzice pod uwagę, podejmując decyzję o wyborze szkoły dla swojego dziecka. Szczegółowe wyznaczniki rodzicielskich wyborów pogrupowano w cztery kategorie: oferta edukacyjna, współdecydowanie o działaniach szkoły, prestiż i opinia oraz czesne. Zestawienie wyników umieszczono na wykresie 3.

Dokonana przez respondentów ocena ważności poszczególnych kryteriów jednoznacznie wskazuje, że decyzja o wyborze szkoły w największym stopniu podyktowana jest ofertą edukacyjną, która stwarza uczniom szansę pełnego wykorzystania ich możliwości. Taką opinię wyraziło aż 86% badanych. Priorytetem jest pro-



Rys. 3. Kryteria decydujące o wyborze szkoły w opinii rodziców dzieci 5- i 6-letnich

fesjonalizm kadry pedagogicznej (95% wskazań), która powinna posiadać wymagane kwalifikacje i kompetencje nauczycielskie wyrażające się sprawnością przekładania teorii pedagogicznej na działanie oraz określone predyspozycje osobowościowe, niezbędne w budowaniu relacji z małym dzieckiem. Istotne znaczenie mają również warunki lokalowe i wyposażenie szkoły. Zdaniem 89% badanych nowoczesnie zaprojektowane, jasne, duże przestrzenie wyposażone w lekkie, mobilne sprzęty przełamują tradycyjny model organizacyjny nauczania i wychowania. Zapewnienie swobodnego dostępu do bogatej bazy dydaktycznej oraz nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych kreuje nowe zachowania, relacje, sposób uczenia się. Powoduje, że dzieci chcą przebywać w szkole, odnajdują tam swoje miejsce, a uczenie staje się ich naturalną, wewnętrznie zmotywowaną aktywnością. Istotne dla badanych, podczas podejmowania decyzji o wyborze szkoły, jest również nastawienie na uczenie dzieci umiejętności praktycznych, o czym świadczy 86% wskazań. Szkoła w opinii rodziców powinna być miejscem pracy twórczej, laboratorium projektów, eksploratorium, a nie jedynie ośrodkiem przekazu informacji. Ponadto ważne jest, aby oferta edukacyjna nie ograniczała się jedynie do realizacji treści zawartych w dokumentach programowych, ale zawierała szeroki i różnorodny wachlarz propozycji zajęć pozalekcyjnych, podczas których dzieci będą mogły rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Pomocna w tym zakresie może okazać się współpraca szkoły z partnerami społecznymi i instytucjami kultury, które wzbogacą ofertę edukacyjną, kulturalną i sportową szkoły. Zakres kontaktów i współdziałania ze środowiskiem lokalnym jako znaczące kryterium wyboru szkoły uznało 77% respondentów. Uwagę respondentów zwracają także inne atrybuty ekologii szkoły, jak wielkość placówki szkolnej czy liczebność klas. Ośmiu na dziesięciu rodziców uważa, że duża liczba uczniów w szkole sprzyja anonimowości i unifikacji, co wpływa nie tylko na osiągnięcia szkolne uczniów, ale także modeluje ich zachowania społeczne. Tyle samo badanych jako ważne kryterium, choć w niewielkim stopniu zależne od samej placówki, podaje lokalizację szkoły.

Kolejnym indykatorem, który decyduje o wyborze placówki edukacyjnej, jest prestiż i opinia o szkole. Według 46% badanych rodziców i opiekunów jest to kryterium zdecydowanie ważne, a w opinii 27% raczej

ważne. Jak zauważa 84% respondentów, pozytywny wizerunek szkoły w środowisku lokalnym sprzyja budowaniu zaufania do jakości nauczania, wychowania oraz kontaktów z rodzicami i innymi partnerami. Wymiernym wskaźnikiem statusu szkoły są także osiągnięcia jej uczniów mierzone wynikami konkursów, olimpiad przedmiotowych czy testów kompetencyjnych. Kryterium efektywności dydaktycznej kieruje się aż 78% badanych. Zbliżona liczba rodziców, bo 77%, zwraca uwagę na to, czy szkoła cieszy się wysokim prestiżem, o czym może świadczyć ostrość kryteriów rekrutacyjnych, a jej ukończenie otworzy przed dzieckiem dalsze ciekawe perspektywy kształcenia. Na dalszym miejscu rozpatrywane jest uczęszczanie koleżanek i kolegów dziecka do tej samej szkoły. Czterech na dziesięciu badanych przyznało, że bierze pod uwagę decyzje rodziców zaopiniowanych rówieśników, by ułatwić dziecku adaptację do nowego środowiska.

Trzecim w kolejności ważności kryterium wyboru była idea szkoły z partycypacyjnym udziałem rodziców. Spośród osób biorących udział w badaniu 71% wyraziło swoją aprobatę dla możliwości współdecydowania o przebiegu nauki. Uznali, że ważne dla rozwoju dziecka jest ustalenie z nauczycielem wspólnej linii oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych oraz wzajemne wspieranie się podczas rozwiązywania sytuacji problemowych. Zdecydowanie mniej istotna dla respondentów, w porównaniu z pozostałymi kryteriami, okazała się możliwość współdecydowania o kierunkach działania szkoły. Można to wiązać z obniżonym poziomem zaangażowania społecznego, ale również może to być oznaką zaufania społecznego do profesjonalizmu instytucji, jaką jest szkoła. Jak wynika z badań, sześciu na dziesięciu rodziców wykazało gotowość aktywnego włączenia się w życie szkoły, uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących spraw ważnych dla szkoły i wspólnego działania na rzecz społeczności szkolnej. Trzeba jednak pamiętać, że są to jedynie deklaracje ze strony badanych rodziców i opiekunów, a codzienność szkolna ostatecznie to zweryfikuje.

Ze względu na coraz większą liczbę powstających szkół niepublicznych i społecznych, które stanowią alternatywę dla szkół publicznych, zapytano również o to, czy wysokość czesnego decyduje o wyborze szkoły prywatnej. Okazało się, że dla 45% rodziców jest to sprawa zdecydowanie ważna i raczej ważna, natomiast 52% badanych określiło to kryterium jako raczej bądź zdecydowanie nieważne. Pozostałe 3% respondentów nie przyjęło żadnego stanowiska wobec podjętego problemu. Prezentowany rozkład uzyskanych odpowiedzi, w kontekście dzisiejszych realiów społeczno-ekonomicznych, nie pozwala na jednoznaczną interpretację. Można jedynie przypuszczać, że wśród połowy respondentów, którzy uznali odpłatność za edukację za element nieistotny przy wyborze szkoły, są osoby, które w ogóle nie rozpatrywały posłania dziecka do szkoły prywatnej. Stąd zaznaczenie odpowiedzi negującej. Dla poprawności wnioskowania należy uznać, że ta kwestia wymaga dalszych pogłębianych badań.

4. Podsumowanie

Świadomość społeczna i przyjęcie odpowiedzialności to filary społeczeństwa demokratycznego wyznaczające kierunek transformacji edukacji. Szkoła powinna stać się inkubatorem aktywności społecznej prowadzącym do budowania partnerstwa komunikacji i współpracy, gdzie wielość, odmienność poglądów nie będzie stanowiła przeszkody, a wręcz przeciwnie, będzie tworzyła zaczyn zmiany. Odwołując się do hierarchicznego

modelu partycypacji Rogera A. Harta (1992), uczestnictwo oparte na informowaniu o celowości zaangażowania, konsultowaniu decyzji i współdecydowaniu o proponowanych rozwiązaniach musi zdezonizować dotychczasową manipulację oraz dekoracyjny udział rodziców i uczniów w projektach inicjowanych, definiowanych i prowadzonych przez szkołę.

Jak pokazały wyniki prowadzonych badań, znaczna grupa rodziców wyraża chęć aktywnego udziału w decyzjach i działaniach na rzecz szkoły. Polem dyskursu, zdaniem rodziców, należy uczynić przede wszystkim wizję procesu edukacyjnego, który powinien być nakierowany na ucznia, tak by wzmacniać jego kapitał intelektualny oraz umiejętności praktyczne. Warto również wspólnie zastanowić się nad pozyskaniem instytucji lokalnych na rzecz wzbogacenia oferty edukacyjnej. Nie bez znaczenia jest udział rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących zagospodarowania przestrzeni szkoły oraz rozbudowy bazy dydaktycznej. Wspólnych działań wymaga także zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa i opieki podczas pobytu w placówce. Z przeprowadzonych badań sondażowych wyłania się wiele płaszczyzn możliwej współpracy, których nie powinniśmy dłużej ignorować.

Otwarcie na inicjatywy i rzeczywiste włączenie nauczycieli i rodziców we wspólny projekt obywatelsko-edukacyjny, jakim jest szkoła, może przyczynić się nie tylko do podniesienia jakości nauczania, ale spowoduje wzmocnienie rodzicielskiego autorytetu, podniesie społeczny prestiż pedagogów i umocni więzi ze społecznością lokalną. Margret Rasfeld i Stephan Breidenbach (2015) – współinicjatorzy niemieckiego projektu edukacyjnego *Budząca się szkoła* – mówią wprost: „Chodzi o integrację różnych sposobów postrzegania, żeby w rozwiązaniach uwzględnić wiedzę wszystkich podmiotów” (s. 48). Chodzi o odwagę do zmiany paradygmatu. Pozostaje pytanie, czy i w jakim zakresie państwo jest skłonne oddać stery polityki edukacyjnej, a społeczeństwo jest gotowe, by je przejąć i aktywnie oraz odpowiedzialnie współuczestniczyć w kreowaniu rzeczywistości szkolnej.

Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Gołębiak D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hart R.A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florencja: Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci UNICEF.
- Nowa edycja (2015) projektu „Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły”. (2015). Zaczepnięte 5 października 2015. Strona internetowa: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nova-edycja-2015-projektu-szkola-wspolpracy-uczniowie-i-rodzice-kapitałem-społecznym-nowoczesnej-szkoly.html#prettyPhoto>
- Polak K. (2013). Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rasfeld M., Breidenbach S. (2015). *Budząca się szkoła*. Słupsk: Wyd. Dobra Literatura.
- Schulz R. (1992). *Szkoła, instytucja, system, rozwój*. Toruń: Wyd. Edytor.
- Senge P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge P. (2012). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Śliwerski B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2011). Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokratyzację oświaty publicznej w III RP. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2 (14).
- Śliwerski B. *Większość rodziców nie rozróżnia rady rodziców i rady szkoły*. (2011). Zaczepnięte 5 października 2015. Strona internetowa: <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/wiekszosc-rodzicow-nie-rozroznia-rady-rodzicow-i-rady-szkoly/5elv4>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, DzU 2004, nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.

Summary

School as a civic education project

The subject of the study was an education model based on participation of students, parents and teachers in the learning organization. In 2013, diagnostic testing was conducted with the use of class survey among parents of five- and six-year-old children, focused on determination of a parent's vision of school education and hierarchy of its selected components. Quantitative and qualitative analysis was conducted on empirical data regarding necessary – according to parents – changes in the present school and criteria that guide them during selection of school for their children. Test results indicate the need of strengthening the actual role of children in the education system and building partnership by including them into educational, organizational and didactic activities.

Keywords: preschool education, learning organization, parent participation, diagnostic testing, school selection criteria, areas for change in the school

Igrzyska emocji Literackie obrazy wartości i emocji

Niniejszy artykuł jest próbą zobrazowania emocji towarzyszących śmierci i umieraniu opisanych przez Suzanne Collins w przeznaczonej dla młodzieży książce pt. *Igrzyska śmierci*. Tekst ma charakter interdyscyplinarny, przy czym kategorię łączącą literaturoznawstwo, pedagogikę i socjologię kultury uczyniłam społeczne odczuwanie emocji. Teksty kultury, w szczególności literatura i film, stanowią rodzaj zapośredniczonego przez język doświadczania afektywnego, czytając o autorytarnym świecie, w którym żyją bohaterowie trylogii S. Collins, młodzi ludzie przeżywają emocje, uczą się ich okazywania, radzenia sobie z nimi, co stanowi dość ważny element w procesie socjalizacji i edukacji. Część badawcza tekstu opiera się na jakościowej analizie *Igrzysk śmierci*.

Słowa kluczowe: socjologia emocji, literatura dla młodzieży, socjalizacja, literatura fantastyczna, śmierć

Wstęp

Igrzyska to zawody, które zawsze adresowane są do jakiejś publiczności. Od starożytności były obietnicą dobrej zabawy, uczestniczenia w spektaklu. Bez emocji taki rodzaj rozrywki byłby niemożliwy. Myśląc o igrzyskach, można przywołać arenę, na której odgrywane są różnorodne role uczestników: zawodników, widzów i organizatorów. Tak w starożytności, jak i obecnie wielkie imprezy masowe są przedstawieniami. Ujmowane zaś metaforycznie igrzyska obrazują życie jako arenę dla rozgrywającej się walki, dramatów itd. Ta popularna, zbanalizowana i jakże atrakcyjna metafora odgrywania ról w teatrze życia, znajdująca swe liczne kontynuacje, rozszerzania, interpretacje w sztuce została również „przechwycona” przez socjologów (zob. Goffman, 2008) i pedagogów (por. Janowski, 1995; Ernst, 1991). Można odnaleźć ją w teoriach dramaturgicznych i kulturowych. Zakłada się tu, że teatrem jest interakcja społeczna, „odbywa się ona według scenariusza pisanego przez kulturę. Wszyscy aktorzy są świadomi norm, wartości, przekonań i innych elementów symbolicznych, które kierują ich mową, działaniem i innymi rzeczami związanymi z tym, jak mają odgrywać swoje role” (Turner, Stets, 2009, s. 41). W przypadku literatury aktorzy-autorzy piszą dla publiczności, widowni, sterują jej wra-

zeniami, emocjami, używając rekwizytów — własnoręcznie wymyślonych historii. Pokazują siebie, świat społeczny wszystkim odbiorcom, którzy wchodzą z nimi w interakcje.

Niniejszy artykuł jest próbą zobrazowania emocji towarzyszących śmierci i umieraniu opisanych przez Suzanne Collins w *Igrzyskach śmierci*. Ta jedna z najbardziej poczytnych obecnie wśród młodzieży książek w sposób bardzo ciekawy opisuje zbiorowe i jednostkowe emocje bohaterów. Traktuję ją jako przykład tekstu młodzieżowej kultury popularnej, który może mieć znaczenie w społecznym postrzeganiu emocji; jest nie tylko ich odzwierciedleniem, ale i nośnikiem.

Triada komunikacyjna autor — tekst — odbiorca jest zdecydowanie zbyt wąska, nie obejmuje spektrum wydarzeń, jakie dzieją się w procesie odczytywania tekstu, stanowiącego element transmisji kulturowej, niezbędnej w procesie socjalizacji, u podstaw której tkwią wartości. Istotny jest tu kontekst — interakcje, których celem jest negocjowanie znaczeń emocji, ich społeczna kontrola, sposoby mówienia o nich (por. Turner, Stets, 2009; Binder, Palska, Pawlik, 2009). Emocje są tak ważne, ponieważ budują relacje społeczne — więzi między aktorami a publicznością. Poznajemy je zawsze w konkretnych warunkach, określonych: środowisku, społeczności, ideologii, kulturze (por. Binder, Palska, Pawlik, 2009).

Spora część akcji *Igrzysk śmierci* rozgrywa się na arenach — miejscach, gdzie bohaterowie muszą walczyć ze sobą nawzajem oraz różnymi niebezpieczeństwami. Areny to obszary skonstruowane celowo, z licznymi pułapkami, kamerami umożliwiającymi ciągłe podglądanie zawodników. To miejsca ograniczone, pełne śmierci i zagrożenia.

Z punktu widzenia młodej badaczki temat emocji jako tworzywa dla literatury młodzieżowej wydaje się ciekawy, lecz, by choć nakreślić jego najciekawsze, węzłowe punkty, należy przebrnąć przez wiele aren (bez poczucia wygranej), trzeba zmierzyć się z czasem, brakiem doświadczania, obycia teoretycznego, zaplecza metodologicznego.

1. Arena teoretyczna. Wartości, emocje, socjalizacja, kultura jako najważniejsze obszary kształtujące człowieka

Wartości zajmują istotne miejsce w świadomości człowieka, wpływają na sposób jego myślenia, odczuwane emocje oraz podejmowane decyzje. Są podstawą społecznego ładu oraz kultury (Szymański, 2013, s. 145-146). Jedną z wielu definicji wartości może być ta stworzona przez Janusza Marańskiego. Autor jasno wskazuje, że jest to „to wszystko, co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia człowieka, co uważa się za ważne i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej” (1989, s. 10). Choć definicja ta ma charakter psychologiczny i dosyć dokładnie oddaje znaczenie powiązania emocji z wartościami, to jednak nie jest ona do końca zadowalająca. Bardziej zwięzłą, lecz powiązaną z czynnikami społeczno-kulturowymi, definicję proponuje Noam Goodman, dla którego „[w]artości są abstrakcyjnymi pojęciami mówiącymi o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne i pożądane” (1997, s. 40). Dzięki powyższemu zestawieniu definicji z zakresu socjologii i psychologii wynika, że zarówno wartości ujmowane w perspektywie osoby, jak i społeczeństwa nie mogą zostać zinternalizowane, gdy nie wywołują emocji.

Warto więc, choć przez chwilę, przyrzeć się **emocjom** w ich socjologicznym ujęciu. Teorii dotyczących tego zagadnienia jest wiele (zob. Turner, Sters, 2009; Czermer, Nieroba, 2011). Najbardziej ogólne i ukierunkujące dalsze przemyślenia jest stwierdzenie, że „uczucia mają wymiar społeczny, to znaczy są tworzone, przeżywane i wyrażane w ścisłym powiązaniu z tym, co kulturowe i społeczne. (...) doświadczanie afektywne jest zawsze zapośredniczone przez język i kulturę” (Bidner, Palska, Pawlik, 2009, s. 8). Cytowani autorzy w swojej pracy przyjmują wiele interesujących założeń. Tak więc: w centrum ludzkiego doświadczania sytuują emocje, ponieważ to one pomagają w tworzeniu relacji społecznych; są niezbędne w interakcjach między jednostkami. Uczucia podlegają społecznej kontroli, są normatywizowane (często prawnie, np. zakaz czynów nieobyczajnych, zniesławienie itp.) (Bidner, Palska, Pawlik, 2009, s. 9-10). Jak już wyżej zasygnalizowałam, wielu badaczy podkreśla w tym obszarze rolę języka. O tym, jak istotna jest to kwestia, przekonuje Anna Wierzbicka, według której emocje zawsze będą zniekształcone przez opis i interpretację kulturową, w zależności od języka, w jakim są wyrażone (po polsku, angielsku, rosyjsku, chińsku...). Autorka powołuje się na przekłady z ewangelii, które (w odpowiednich wersetach) w zależności od języka przekładu i kultury, do której jest on adresowany, nazywają ten sam stan umysłu Jezusa innymi nazwami (Wierzbicka, 2012 s. 245-254). Zatem nawet w obrębie jednej społeczności musimy nauczyć się identyfikowania stanów z ich nazwami. Co więcej, musimy również nauczyć się mówić o emocjach, poznać pewne dopuszczalne społecznie narracje dotyczące uczuć. Taka nauka odbywa się procesie socjalizacji.

Przyjęcie określonych wartości w obrębie danej kultury zachodzi w **procesie socjalizacji**. Ta bywa także różnorodnie definiowana, w zależności od tego, czy mamy do czynienia z teorią psychologiczną (np. psychoanalizyczną, uczenia się, psychologii poznawczej), czy socjologiczną (np. funkcjonalno-strukturalną, interakcjonistyczną), kładzie się nacisk na aktywność lub bierność jednostki socjalizowanej, jej wkraczanie w świat społeczny na zasadzie internalizacji norm i zachowań albo za pośrednictwem procesu uczenia się.

Podjęciem łączącym teorie społeczne i psychologiczne jest koncepcja niemieckiego socjologa i filozofa Jürgena Habermasa. Autor pokazuje, że człowiek podejmuje dwa rodzaje działania: pracę (działanie racjonalno-celowe) i interakcję (działanie komunikacyjne). Dzięki tym drugim właśnie postępuje rozwój osobowości/tożsamości *Ja*. Ma on charakter stadialny „od «tożsamości naturalnej» małego dziecka (przedkonwencjonalna moralność), poprzez «tożsamość związaną z rolą społeczną», dziecka w wieku szkolnym (konwencjonalna moralność), aż do «tożsamości *Ja*» młodej osoby dorosłej” (Tillmann, 2013, s. 218). Habermas wiele czerpie z interakcjonizmu; tak więc kompetencja komunikacyjna jest podstawową zasadą działania w rolach społecznych, obejmuje codzienną komunikację, ale też uczestniczenie w dyskursach. „Kompetencja komunikacyjna oznacza zatem umiejętność elastycznego i zarazem kierującego się pewnymi zasadami działania w rolach, jak również umiejętność kompetentnego pertraktowania w dyskursach o roszczeniach do ważności” (Tillmann, 2013, s. 202-210).

Proces socjalizacji opisany przez Habermasa dotyczy wchodzenia jednostki w społeczeństwo, poprzez nabywanie kompetencji komunikacyjnej. Ważne jest odniesienie całego procesu do środowiska i przemian społecznych, dzięki czemu np. transmisję wartości można obserwować na szerokim tle społecznym (Döbert, Habermas, Nunner-Winkler, 1993, s. 9-30).

Gdyby nie zdolność do komunikowania się, a więc ustalania znaczeń w procesie nabywania osobowości społecznej, socjalizacja byłaby niemożliwa. W jej obręb wchodzi nie tylko transmisja wartości, ale również m.in. wdrażanie do wytwarzania i odczytywania emocji na drodze interakcji. Zatem wartości aprobowane, pożądane przez daną społeczność, wywołują pozytywne emocje, które mają jedynie znaczenie dla danej grupy, o ile są konstruowane społecznie.

Młody, socjalizowany człowiek wciąż uczy się różnych zachowań (w tym tych o charakterze afektywnym), stara się je powielać, odgrywać i zapamiętywać. Trudno, aby bazował wyłącznie na własnym, bezpośrednim doświadczaniu, dosyć istotne jest również doświadczanie zapośredniczone, np. to wynikające z poznawania światów społecznych obecnych w tekstach kultury.

Kultura (jej teksty) jest zatem kolejnym, istotnym czynnikiem w procesie budowania wiedzy dotyczącej przeżywania emocji w perspektywie społecznej. Jak wielokrotnie w swojej książce przypomina Wendy Griswold (2013), między tym, co społeczne, i tym, co kulturowe pozostaje wzajemna relacja. Wręcz nie da się badać obiektów, zjawisk kulturowych bez wiedzy o społeczeństwie, i odwrotnie. Ta socjolożka i literaturoznawczyni swoją koncepcję obrazuje schematem rombu kulturowego: na jego osi wertykalnej znajduje się obiekt kulturowy i świat społeczny, natomiast na osi horyzontalnej: nadawca i odbiorca. Nie będzie wielkim nadużyciem, by już w tym miejscu zaznaczyć, że jednym z elementów świata społecznego są emocje. Autorka wielokrotnie odnosi się do powiązania kultury i interakcjonizmu symbolicznego, jako że z tej perspektywy człowiek otwarty jest na wpływy z zewnątrz, wchodząc w interakcje, tworzy kulturę, bo „kiedy obiekty kulturowe już powstaną, są utrwalane i rozpowszechniane przez ich regularną ekspresję i socjalizację nowych członków grupy, na przykład młodego pokolenia” (Griswold, 2013, s. 94-95). Ekspresyjna natura kultury — tj. wyrażanie doświadczania za pomocą symboli — nie może się obejść bez emocji społecznych.

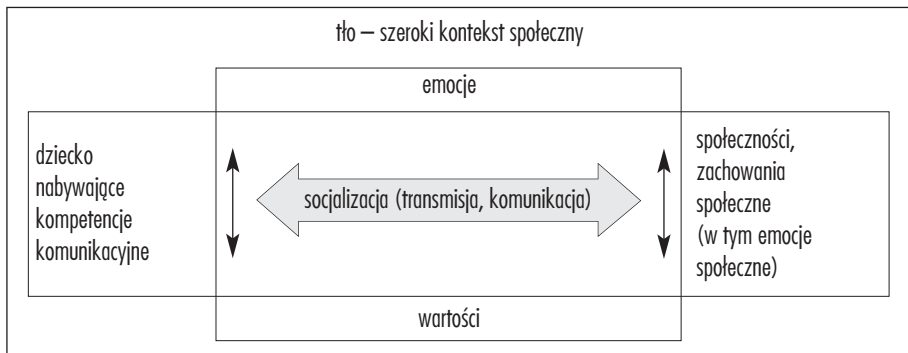
Kultura to zbiór zrozumiałych dla większości (po uprzednim przygotowaniu, edukacji) symboli i kodów. Obcując z jej tekstami, jednostka podlega również socjalizacji, wchodzi w interakcję z dziełami sztuki, nabywa kompetencje komunikacyjne. Szczególnie widoczne jest to w przypadku literatury. Tylko aktywna (o charakterze poznawczym i emocjonalnym) postawa czytelnicza, konkretyzacja czytanego tekstu dają możliwość wejścia w dialog z tekstem.

Sądzę, że uczucia opisywane w tekstach kultury (a nie te, które wywołuje w odbiorcy dzieło sztuki) stanowią znarratywizowaną wersję emocji konstruowanych społecznie. Aby mogło nastąpić porozumienie między nadawcą i odbiorcą, kod przekazu informacji musi być zrozumiały dla obu stron komunikacji literackiej. Staje się ona możliwa, jak zauważa Ewa Krawczyk, „dzięki wykorzystaniu wspólnego języka, będącego zbiorowym systemem symbolicznym, którym posługują się wszyscy ludzie pozostający lub wchodzący w społeczny obieg literatury. Językowy, znakowy albo symboliczny charakter literatury powoduje, że ma ona dwoistą naturę, jest rzeczą i posiada znaczenie” (2001, s. 54). Istotne jest samo czytanie (konkretyzacja) dzieła, choć w ujęciu prezentowanym przez J. Sławińskiego, ważna jest również komunikacja wewnątrz utworu — pomiędzy autorem (czy też narratorem) a czytającym, konkretyzującym w dziele treść (1998, s. 32-50). Odbiorcy nie są homogeniczną grupą — publiczność literacka rozwarstwia się i w zależności od możliwości poznawczych, wrażliwości emocjonalnej odczytuje utwory w dostępny dla siebie sposób.

Jeśli przyjmiemy, że doświadczanie afektywne jest zapośredniczone przez język i kulturę, a kultura wzmacnia sposób społecznego konstruowania emocji, wówczas musimy przyjąć, że odbiorcy tekstów literackich rozpoznają emocje za pośrednictwem danego utworu, uczą się ich, przeżywają je w określony społecznie sposób, tym samym wzmacniają ogólnie przyjęte wzorce zachowań afektywnych. Co więcej, nabywając podstawową wiedzę o emocjach, uczą się języka, którym mogą mówić o uczuciach. Zyskują głos w sferze komunikacji dotyczącej emocji.

Podsumowując, społeczny wymiar emocji ma swoją aksjotyczną podbudowę. W procesie socjalizacji, za pośrednictwem transmisji wartości oraz nabywania przez dziecko kompetencji komunikacyjnych, poprzez negocjowanie znaczeń i dzięki wchodzeniu w interakcje społeczne, człowiek uczy się przeżywania różnych wydarzeń, a tym samym staje się współtwórcą sposobów wyrażania emocji. Teksty kultury, jako nośniki transmisji kulturowej oraz transmisji wartości, choć nie są bardzo istotne w procesie socjalizacji, to jednak stanowią cenne źródło czerpania wiedzy o językowych sposobach umożliwiających uczestniczenie w społecznym konstruowaniu emocji.

Tabela 1. Nabywanie i przekazywanie wartości



2. Arena metodologiczna

W niniejszym artykule, dla zobrazowania powyższych założeń teoretycznych, spróbuję ukazać możliwości badania emocji przedstawianych w tekstach literackich z obszaru kultury popularnej. Sięgając do socjologii emocji i wypracowanych przez nią sposobów opisywania uczuć jako wytworów społecznych, skupię się na emocjach dotyczących śmierci i żałoby w trylogii *Igrzyska śmierci* Suzanne Collins.

2.1. Trylogia *Igrzyska śmierci* (*Hunger Games*)

Książka, z gatunku fantastyki, składa się z trzech tomów. Pierwszy z nich, *Igrzyska śmierci*, został wydany po raz pierwszy w USA w 2008 roku; kolejne to *W pierścieniu ognia* (2009) i *Kosogłos*

(2010). W tym samym czasie z losami głównej bohaterki Katniss Everdeen mogli zapoznać się polscy czytelnicy. Książka została zekranizowana, przez co historia opowiedziana przez Collins trafiła do bardzo dużej liczby odbiorców.

Świat przedstawiony w książce jest interesujący ze względu na swoją konstrukcję fabularną (ciekawą akcję, przygody bohaterów, wydarzenia), ale też ze względu na obraz ideologii autorytarnej, jaką przedstawia autorka. W Panem – państwie powstałym na gruzach Ameryki Północnej – istnieje 13 dystryktów (w tym jeden nielegalny, uważany za zniszczony), zawiadywanych przez wolne miasto – Kapitol. Aparat ideologiczny państwa, czyli instytucje służące transmisji wartości, lansują: posłuszeństwo, uległość, pracowitość, uświadamiając mieszkańcom, że ponoszą oni karę za powstańcze działania i sprzeciw wobec władzy, które miały miejsce w przeszłości. Kontrola nad podległymi obszarami opiera się głównie na ograniczaniu wolności słowa i przekonaniu, zakazie swobodnego poruszania się po całym państwie, szerzeniu głodu oraz strachu. Ten drugi ma być podsycany organizowanymi co rok Głodowymi Igrzyskami – imprezą, wydarzeniem medialnym, łączącym w sobie talk show, talent show, reality show, polegającym na walce o przeżycie na arenie. Wymordować się na oczach widzów musi 24 wylosowanych dzieci (po parze obojga płci z 12 dystryktów). Dzieci walczące ze sobą nawzajem oraz śmiertelnie niebezpiecznymi zjawiskami, np. pożarem, trującymi roślinami, chłodem, suszą, bestiami, wiedzą, że zwycięzca zapewni sobie dożywotni luksus w postaci dóbr materialnych i sławy oraz sprawi, że jego dystrykt przez rok będzie obdarowywany dodatkowymi racjami żywności. Kapitolńczycy (mieszkańcy stolicy) stanowią kwintesencję ludzi uzależnionych od rozrywki, emocji, jakie zapewnią im kultura masowa. Interesują się głównie modą, ich życie stanowi przejawskrawioną i posuniętą do absurdu koncepcję karnawalizacji życia (por. Dudzik, 2005). Główna bohaterka, szesnastoletnia Katniss Everdeen, by chronić ukochaną, młodszą siostrę, jako ochotniczka decyduje się wziąć udział w igrzyskach. Tym samym staje się twarzą rebelii, siłą napędową walki, jaką postanawiają wytoczyć dystrykty Kapitolowi.

Książka, prócz interesującego przedstawiania antyutopii – autorytarnego Panem, zawiera w sobie wątek miłosny, bohaterowie – młodzi ludzie, dojrzewają, mają problemy tożsamościowe, muszą dokonywać trudnych decyzji, próbować określić swój system wartości – to wszystko sprawia, że książka stała się bestsellerem wśród nastolatków.

Trylogia *Igrzyska śmierci* to dobry przykład edukacyjnej funkcji, jaką pełni kultura popularna. Atrakcyjny, interesujący świat Panem, drastyczne, przejmujące wydarzenia ukazują sporo ważnych wychowawczo przesłanek dotyczących np. złudzeń aksjologicznych, jakie niosą media, istotności życia w demokratycznym państwie, znaczenia, jakie odgrywają w życiu wartości uniwersalne, etyki troski.

Collins buduje swoją opowieść w oparciu o tradycyjne wartości: wolność, rodzinę, prawdę, życie. Jej bohaterowie to osoby o wyrazistych osobowościach: dzielna, odważna, waleczna Katniss, dobry, troskliwy Peeta, rezolutna Rue, niezłomny, twardy Gale, zagubiona, nieobecna duchem matka Katniss, idealna, dobra, kochająca wszystkich, wrażliwa Pimm. Inne postacie czytelnik odkrywa stopniowo: powierzchowny Finnick staje się postacią tragiczną, alkoholik Haymitch okazuje się troskliwym opiekunem oraz mądrym strategiem, w antypatycznej Johannie odnajdujemy odważną, lojalną przyjaciółkę Katniss. Wszystkie te osoby czytelnik może obserwować w sytuacji, gdy stykają się one ze śmiercią lub umierają. Dzięki postawieniu bohaterów w obliczu

sytuacji traumatycznych, kryzysowych Collins sprawia, że ich emocje są niezwykle czytelne, odbiorca utożsamia się z nimi i w konsekwencji przeżywa fabułę, oddaje się konwencji, pozwalając sobie na generowanie własnych uczuć.

W oryginale książka nosi tytuł: *Hunger Games*, co można przetłumaczyć na różne sposoby, gdyż *hunger* to nie tylko *głód*, ale też *żądza*; *game* może oznaczać grę, rozgrywkę, zabawę (trop szczególnie ciekawy w odniesieniu do faktu, że zawodnikami igrzysk były dzieci oraz zamiłowania Kapitołińczyków do wszelakich uciech). Niemniej jednak polscy tłumacze (Małgorzata Heko-Kołodzieńska i Piotr Budkiewicz), w porozumieniu z wydawnictwem, nadali trylogii tytuł *Igrzyska śmierci*, stawiając właśnie to zjawisko (nie grę czy głód) jako centralne i przyciągające uwagę możliwie jak największej liczby młodych czytelników.

2.2. Badanie emocji społecznych w tekście literackim

Badaniom emocji (w kontekście ich społecznego konstruowania i percepcji) w obszarze tekstów kultury zajmowali się m.in. Matuchniak-Krasulka (2009; 2011), Możdżyński (2009), Pawlik (2009). Autorzy chętnie sięgają do dzieł plastycznych, kontrowersyjnych, badają je pod kątem funkcji estetycznej. Odzworowywanie świata społecznego w utworach artystycznych wchodzi w obręb zainteresowań socjologów kultury (por. Griswold, 2013).

Igrzyska śmierci są tekstem literackim, zatem nie są próbą wiernego przekopiowania realnej rzeczywistości. Każdy odbiorca ma prawo zinterpretować utwór według własnego klucza, możliwości percepcyjnych czy aktualnej sytuacji życiowej. „Wszystkie dzieła literackie są sierotami od urodzenia. Tak jak nasi rodzice przestają kierować naszym życiem, gdy dorośniemy, tak poeta czy poetka nie wie, w jakiej sytuacji jego lub jej utwór będzie czytany albo jaki sens w nim prawdopodobnie odnajdziemy” (Eagleton, 2014 s. 163). Utwory nie są praktycznymi przewodnikami, poradnikami; są grą, konwencją, w której świadomie uczestniczą autor i adresat. Dlatego analiza jakościowa dzieła literackiego nie polega na prostym komentowaniu, opisie, eksplikacji, krytyce relacjonowanej przez kogoś opowieści. Badacz musi zdawać sobie sprawę z tego, że w tym wypadku ma do czynienia z iluzją świata.

Podczas podjętej przez mnie jakościowej analizy tekstu chcę zastanowić się, w jaki sposób emocje społeczne mogą ujawniać się w sytuacji przywołania wartości/antywartości — śmierci. Jako że przekaz literacki jest miejscem opisania fikcyjnych wydarzeń, emocje z nimi związane nie odnoszą się do rzeczywistych sytuacji, ale tych wyobrażonych. Należy raz jeszcze powtórzyć: autor konstruuje przekaz (wymyśla świat przedstawiony), odbiorca, czytając książkę, świadomie poddaje się zaproponowanej mu grze w jakąś wyobrażoną rzeczywistość. Aby możliwe było porozumienie między nadawcą a odbiorcą, by tekst był dla nich miejscem wspólnego spotkania, muszą być elementy trwałe, punkty zrozumiałe dla obu stron — emocje. Odbiorca ma świadomość, że uczestniczy w pewnej konwencji, jednak emocje bohaterów oraz te, które on sam czuje, są bardzo realistyczne. Dzieje się to dlatego, że w procesie socjalizacji, transmisji kulturowej człowiek uczy się, że przywołanie lub naruszenie jakiegś ważnej dla społeczności wartości ma powodować wyzwolenie emocji prezentowanej w społecznie ustalony, akceptowany sposób. Emocje to rodzaj informacji zwrotnej: „rozumiem, co się dzieje, czuję tak samo jak ty” — umacnia to więzi wspólnotowe oraz poczucie przynależności do danej grupy.

Teksty literackie gęste są od przeżyć, odczuć, uczuć, emocji; by odnaleźć te o charakterze społecznym, oparłam się na klasyfikacji zaproponowanej przez Goodwina, Jaspera, Pollettę (2004), dla których emocje to część kultury. Autorzy do badań nad emocjami obrali podejście kulturowe, uważając, że te same narzędzia metodologiczne użyte do zrozumienia przekonań poznawczych i moralnych można stosować również, analizując emocje. Wyróżniają następujące rodzaje emocji:

1. Emocje odruchowe (*reflex emotions*) to podstawowe, pierwotne, charakterystyczne dla całej ludzkiej populacji emocje: strach, zaskoczenie, gniew, wstręt, radość, smutek. Są natychmiastowe, objawiają się na poziomie fizjologicznym (mimika, zmiana temperatury ciała). W kontekście najbardziej interesującym autorów — badań ruchów społecznych — można interpretować je jako narzędzia strategiczne, np. władza w państwie autorytarnym może pozwolić na protesty, jednocześnie mając świadomość, że wysyłanie uzbrojonej policji wzbudzi w ludziach lęk.
2. Więzy afektywne, okowy (*affective bonds*) to rodzaj emocji silnych oraz długotrwałych, zalicza się do nich: miłość, nienawiść, zaufanie, szacunek. Często wynikają z powziętych społecznie zobowiązań. Afekt odczuwany do zbiorowości prowadzi to tego, że jednostka nie może łatwo wyswobodzić się z takich pęt.
3. Nastroje (*moods*) są modułami kilku emocji, trwają długo, wpływają na siebie. Pozytywne nastroje społeczne są pożądane, gdyż dają ludziom nadzieję, optymizm, wiarę w pozytywny charakter następujących zmian, natomiast nastroje negatywne są wysoce destrukcyjne.
4. Emocje moralne (*moral emotions*) wynikają z socjalizacji i uwarunkowań kulturowych, odzwierciedlają rozumienie świata prezentowane przez daną społeczność. Mają charakter autoteliczny: dotyczą sądów o odczuciach i uczuciach ludzi. Emocjami moralnymi mogą być: współczucie, oburzenie, godność. Tworzenie emocjonalnych narracji na temat jakiejś społecznie ważnej (z etycznego punktu widzenia) kwestii ma moc legitymizującą moralnie.
5. Emocje strategiczne pojawiają się w przypadku, gdy dana grupa przyjmuje, że jakaś emocja (wywoływana w jej członkach lub u reszty społeczności) jest dla niej formą strategii działań, może ją wzmacniać lub wygaszać (Goodwin, Jasper, Polletta, 2004, s. 433-458).

Podczas analizy wykorzystam powyższe kategorie, by zobrazować, w jaki sposób wybrana wartość/antywartość, a dokładnie śmierć, może wywoływać emocje.

Graficzne przedstawienie tego, co wynika z analizy tekstu, przedstawi obszary *Igrzysk śmierci*, na jakich można obserwować śmierć i związane z nią emocje społeczne. Arena analizy treści jest miejscem ograniczonym, zaplanowanym, które — tak jak w przypadku miejsca igrzysk, opisywanego przez S. Collins — posiada wiele pułapek i obszarów nieznanych. Tylko jakościowa analiza może ukazać jej całość oraz odsłonić widownię — adresatów. Analiza treści to gra, a nawet walka z umykającymi znaczeniami, treściami naddanymi, językiem i kontekstem. Trudno traktować ją jak prostą drogę z celem i założonym punktem dotarcia. Arena analizy jest raczej postmodernistycznym zbiorem miejsc, które można prowizorycznie zaznaczać na mapie, ale nie ma pewności, czy inny „odkrywca” będzie miał z niej jakiś pożytek.

Literatura stanowi swego rodzaju wykładnię wielu pedagogik, na jej podstawie można obserwować i tłumaczyć zjawiska społeczne. Nie powinno się tylko analizować jej w kontekście przydatności edukacyjnej, ale zwracać uwagę na to, w jaki sposób współtworzy ona (na równi z narracjami wypracowanymi przez pedagogikę) społeczne światy. W przypadku tekstów literackich nie jest możliwe oddzielenie roli badacza od roli odbiorcy (w obu przypadkach mamy do czynienia z subiektywnym odczytaniem znaczeń).

2.3. Współczesna baśń

Choć, jak wcześniej zaznaczyłam, *Igrzyska śmierci* są powieścią z gatunku fantastyki, to trudno nie zauważyć, że ich konstrukcja fabularna nawiązuje do schematu baśni. Jest to o tyle istotne w kontekście niniejszych rozważań, ponieważ ilustruje, że poznane w dzieciństwie klisze fabularne i reakcje emocjonalne odbiorcy na nie zostają przyjęte, zsocjalizowane i nawet podczas czytania nowej, adresowanej dla dorosłych czy młodzieży powieści doszukujemy się „znanych miejsc”, reagujemy na nie w znany nam, wyuczony, kontrolowany sposób.

Utwór Collins można przyrównać do baśni, gdyż zachowuje on wiele z wymienionych przez Brunona Bettelheima cech swoistych dla baśniowej formy artystycznej (por. Bettelheim, 1996).

1. Ojciec głównej bohaterki, który utrzymywał całą rodzinę, nie żyje — śmierć rodzica (lub informacja o sieroctwie bohatera) rozpoczyna wątek wielu baśni, zwraca to uwagę odbiorcy na wątek egzystencjalny (Bettelheim, 1996, s. 28-29).
2. Katniss żyje w autorytarnym Panem, gdzie władza jest synonimiczna ze złem — „Praktycznie w każdej baśni w jedno postacie i ich uczynki wcielone zostaje dobro, w inne — zło; podobnie wszechobecne jest dobro i zło w życiu, a skłonność do jednego i drugiego przejawia się w każdym człowieku. Właśnie ta dwoistość stwarza problem moralny, a jego rozwiązywanie wymaga walki” (Bettelheim, 1996, s. 29). Odbiorca identyfikuje się z bohaterem, wraz z nim przeżywa przygody i ma poczucie rozwiązywania dylematów moralnych (Bettelheim, 1996, s. 30).
3. W powieści występuje kilka postaci jednoznacznie dobrych (Pimm, Peeta, Rue) oraz złych (prezydent Snow, Enobaria, Cato), co jest zgodne z wymogami gatunku, ale autorka wprowadza też postacie ambiwalentne; nie do końca zostaje zatem zachowana zasada moralnej dychotomii, jednak Collins kieruje swoją opowieść do starszych (niż adresaci bajek) odbiorców, którzy dostrzegają etyczne problemy, są niechętni sztucznemu i nierealistycznemu podziałowi ludzi na jednoznacznie dobrych i złych.
4. Bohaterka z niepozornej, ubogiej mieszkanki górniczego dystryktu, staje się osobą znaczącą, niczym Kopciuszek czy Brzydkie Kaczętko, przechodzi metamorfozę — Katniss staje się gwiazdą telewizyjną, twarzą rebelii — celebrytką, osobą majątną. Podobnie baśniowi bohaterowie, często w wyniku jakiegoś zdarzenia (ale i dzięki własnej odwadze, niezłomności, przedsiębiorczości itp.), ulegają zewnętrznej metamorfozie.
5. Katniss jest nazywana „dziewczyną, która igra z ogniem”; choć jest osobą aktywną, podejmującą wiele decyzji, to sprawia wrażenie, jakby poddawała się biegowi wydarzeń — działania Katniss nie wynikają z jej inicjatywy, są jedynie wymuszoną odpowiedzią na zaistniałą sytuację. Interesują ją bar-

dziej cele osobiste (ochrona rodziny, Peety) niżli sprawy społeczne, publiczne. Zachowania Katniss nie przystają do roli baśniowej księżniczki, bohaterka nie czeka na księcia, nie jest pewna swoich uczuć, nie zawiera bezwarunkowo mężczyznom.

6. W baśniach pojawia się często element magiczny. W *Igrzyskach śmierci* nie ma magii, ale istnieje technika. Odbiorca ma świadomość zaawansowania technologicznego Kapitolu dopiero w momencie, gdy np. dowiaduje się o istnieniu zmieszkańców (stworów – kompilacji różnych ludzkich i zwierzęcych cech fizycznych i psychicznych) albo gdy poznaje wszechmocność organizatorów igrzysk, którzy podwyższają lub obniżają temperaturę na arenie, w jednej chwili osuszają zbiorniki wodne, wyświetlają na niebie zdjęcia zmarłych trybutów, kontrolują czas trwania dnia i nocy itp. – magia-technika to zło. Ubodzy, dobrzy ludzie z dystryktów obywają się bez niej, gdyż nawet prąd jest, np. w Złóżysku, produktem deficytowym.
7. Walka dobra ze złem w powieści przebiega według przewidywalnego scenariusza, gdzie na końcu zmagani dobro zwycięża. Tak jest w przypadku Katniss – bohaterka przeżywa wojnę, po której wiedzie z Peetą w miarę spokojne życie.

Igrzyska śmierci nie są baśnią, jednak nawiązują do tego gatunku, dlatego podczas późniejszej analizy będę odwoływać się do motywów, schematów istniejących w baśniach, gdyż sprawdzają się one w przypadku literatury fantastycznej.

3. Arena badawcza

„Językowe próby wyrażania śmierci są daremne, logicznie także, bo kim miałby być podmiot, o którym właśnie teraz orzeka się, że właśnie tutaj, teraz nie żyje?” (Adorno, 1992, s. 521). Powyższy, przewrotny, cytat wskazuje jasno, jak trudno jest pojąć i opisać śmierć.

Na płaszczyźnie literackiej językowe próby wyrażania śmierci są częste i niezwykle interesujące, bo bazując na opisie nieznanego, wywołuje się w odbiorcy konkretne emocje. Śmierć stanowi wartość ambiwalentną. Jest rozpatrywana zawsze jako pojęcie abstrakcyjne, bo nikt z żyjących jej nie doświadcza. Emocje z nią związane są silne, ich okazywanie jest przekazywane młodemu pokoleniu w procesie socjalizacji. Kultura warunkuje to, co czujemy w obliczu śmierci. Odbiorca i nadawca wiedzą, co powinno się czuć w obliczu śmierci. Dlatego można zaobserwować reakcje na śmierć, próby opisu tego zjawiska z uwzględnieniem zaplecza społecznego.

Analiza jakościowa miała na celu odpowiedź na pytania:

- Jaką funkcję pełni śmierć w *Igrzyskach śmierci*, jakie są jej motywy i konsekwencje?
- Jakie emocje dominują w przeżyciach głównej bohaterki postawionej wobec śmierci?
- Jakie tropy i strategie nadawcze wywołujące w odbiorcach emocje są prezentowane w *Igrzyskach śmierci*?

Badanie tekstu rozpoczęłam od interpretacji świata przedstawionego powieści, gdzie przede wszystkim interesowały mnie motywy postępowania bohaterów, sposób ich zachowania, prezentowane emocje, postawy wobec śmierci. Następnie poszerzyłam badanie o perspektywę adresata *Igrzysk śmierci*, dzięki czemu mogłam dokonać wstępnego porównania sposobów percepcji zjawisk dotyczących śmierci oraz zastanowić się nad różnorodnością uczuć społecznych, jakie wywołuje zdarzenie zabicia (się) jakiego bohatera.

3.1. Śmierć jako wartość ambiwalentna

Na początek warto zastanowić się nad zjawiskiem śmierci we współczesności, ponieważ, tak jak w teorii Habermasa, bardzo istotne jest naszkicowanie środowiskowego, społecznego tła dla socjalizowanych. Śmierć jest tematem nieprzyjemnym, bo odwołującym się do uczucia strachu, lęku, grozy, bólu, cierpienia itp.; stąd w stosunku do niej człowiek stosuje mechanizmy wyparcia, które „chowają” ten problem w psychice, na głębszych, trudniej dostępnych w codziennym doświadczeniu poziomach. Nie znaczy to jednak, że w codzienności jesteśmy wolni od obrazów śmierci; obecnie mówi się o jej banalizacji – fakcie zobojętnienia na nią (więc swoistej anomii emocjonalnej). Powodowane jest to głównie nadmiarem obrazów umierania czy śmierci, którymi epatują media. Wirtualne dramaty i zgony są pożądane przez odbiorców, bo wywołują w nich pewną, przewrotną, przyjemność. Fakt zobojętnienia na proces umierania oraz rozrywka, jaką daje nam oglądanie innych śmierci, stanowi temat trudny, dla wielu wstydlivy.

Spoglądając na koncepcje życia i śmierci, można zauważyć ich liczne rozwinięcia w filozofii, religii, socjologii, psychologii (por. Binnebesel, 2013). Poddając drobiazgowej analizie, z perspektywy historycznej, ludzkie zachowania w obliczu śmierci, Philippe Ariès (2001) pokazuje, jak ważna dla człowieka była sfera związana z odchodzeniem, pochówkiem i pamięcią o zmarłych. Pisząc już o czasach współczesnych, ten historyk i tanatolog stwierdza, że dawniej ludzie mieli wiele więcej kodeksów, które określały, jakie uczucia mają wyrażać jednostki w danej sytuacji, jak mają się w jej obliczu zachować. „Dziś kodeksów tych nie ma. Znikły pod koniec XIX i w XX wieku. A zatem uczucia, które chciałyby wykroczyć poza przeciętność, albo nie znajdują dla siebie wyrazu i zostają stłumione, albo wybuchają z trudną do zniesienia gwałtownością, bo nie istnieje nic, co mógłby je ukierunkować” (Ariès, 2001, s. 576).

Śmierć może być wartością pozytywną, jeśli wybierana jest przez człowieka jako droga prowadząca do jakiegś społecznie akceptowanej zmiany lub celu popieranego przez grupę (śmierć w obronie słabszych, śmierć w walce o wolność, śmierć jako niezgoda na panujący ład, jako wyzwolenie od bólu i cierpienia itd.). Stanowić może też antywartość, gdy zagraża innym wartościom, nie jest społecznie akceptowana ze względu na krzywdę, jaką niesie. By nie dopuścić do naruszania wartości, jaką jest życie, aby śmierć nie stała się wartością instrumentalną, prowadzącą jednostki do celu (niwelowanie konkurencji w drodze do uzyskania upragnionych dóbr, samodzielne regulowanie liczebności grupy, eliminowanie słabych, Innnych, pozainstytucjonalne wymierzanie kary itp.), społeczności wykształciły zbiory praw, norm, które zakazują zabijania.

3.2. Funkcję, jakie pełni śmierć w powieści *Igrzyska śmierci*, jej motywy i konsekwencje

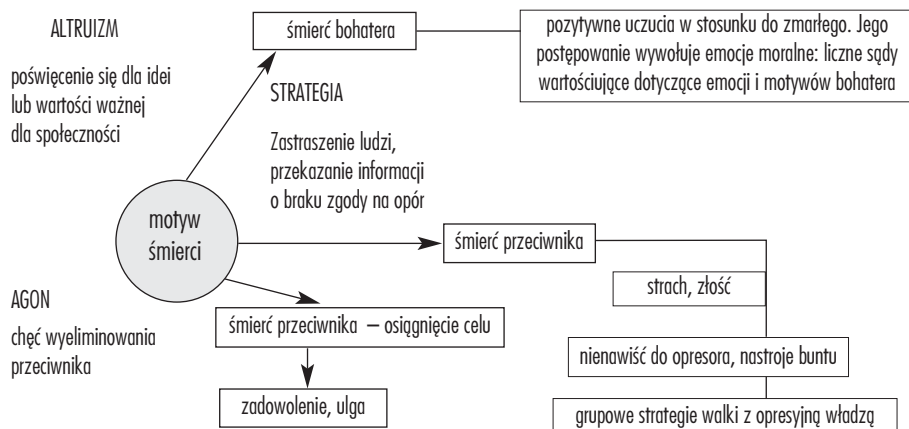
Śmierć jest wartością ambiwalentną, wzbudza emocje, a jej opisy nie wywołują przyjemnych odczuć. Mimo to w książkach Collins umieranie jest niemal nieustanne, żaden z bohaterów nie odchodzi z powodów śmierci naturalnej (ze starości, w wyniku choroby).

Śmierć pełni funkcję instrumentalną. Jest narzędziem wykorzystywanym przez autorkę w celu przyspieszenia, urozmaicenia akcji, definitywnego zakończenia wątków związanych z wyeksploatowanymi już fabularnie postaciami. Ze względu na fakt, iż odbiorcy lubią się bać w sposób kontrolowany, w filmach, tekstach literackich śmierci bohaterów nie są rzadkością, młodzież wychowywana jest na tekstach kultury, w których wciąż żegna się jakichś bohaterów².

Śmierć w *Igrzyskach*, podobnie jak w baśniach, zadawana jest z różnych powodów oraz pełni wiele funkcji – pogrupowanie ich umożliwia ukazanie świata przedstawionego z perspektywy moralności proponowanej przez autorkę.

W powieści Collins wyróżniłam trzy podstawowe motywy zadawania śmierci:

1. AGON – chęć wyeliminowania wroga (chęć wygranej, zemsta, głupota, wściekłość, ulżenie w cierpieniu);
2. STRATEGIA – zastraszenie ludzi, brak zgody na opór (wymierzenie kary, manipulacja ludźmi, eliminacja wrogów Kapitolu, rebeliantów);
3. ALTRUIZM – oddanie życia w słusznej sprawie (poświęcenie się dla idei rebelii, Katniss, ochrona Peety).

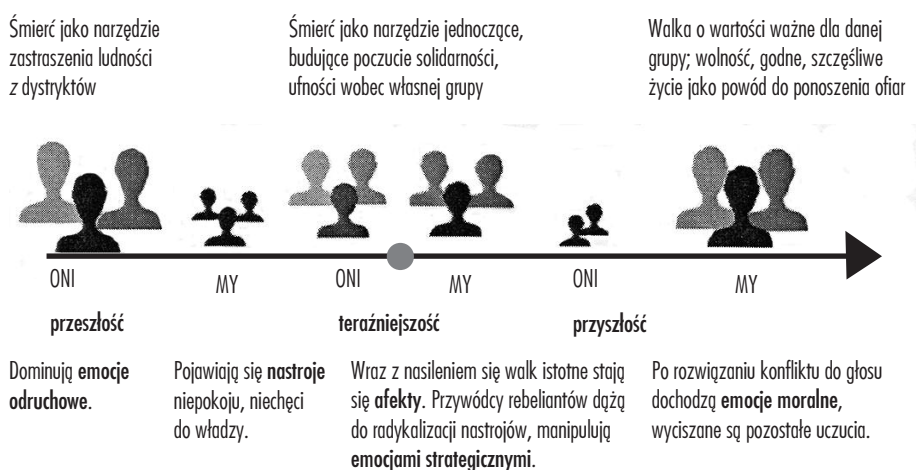


Rys. 1. Motywy śmierci (oprac. własne)

² Motyw śmierci jest popularny w literaturze dziecięcej, jej przedstawienia są niezwykle częste w filmach animowanych, kreśkórkach. W grach komputerowych awatary często giną w wymyślny sposób itd.; to wszystko sprawia, że młodzi ludzie są zaznajomieni ze śmiercią na ekranie czy kartach powieści, traktują ją jako jeden z elementów ich świata, który niejednokrotnie niemal na równych prawach zasiedlają postacie realne, jak i medialne, który obejmuje swym zasięgiem miejsca znane, rzeczywiste, ale i te znane z opowieści naukowców, np. kosmos czy pisarzy, twórców całych uniwersów obejmujących gry, książki, filmy.

Motywy zadawania śmierci pociągają za sobą konkretne reakcje bohaterów oraz prowadzą do wyzwolenia emocji społecznych. Jak można zauważyć, bardzo rzadko mają charakter indywidualny (np. śmierć Liszki, śmierć Catona, śmierci trybutów jako eliminowanie przeciwników), przeważająca liczba powodów, dla których ktoś zostaje zabity, jest podyktowana względami społecznymi. Te zatem, jako motywy zabójstw (i samobójstwa), są zwykle nakierowane na to, by wywołać (w bohaterach) społeczne emocje – zarówno te odruchowe, afektywne, ale też nastroje i strategie.

Pytanie o motyw (Dlaczego?) ukazuje tło problemu oraz przesłanki, jakie doprowadziły do eskalacji przemocy. Natomiast pytanie o funkcję śmierci (Po co? W jakim celu?) wskazuje na społeczną perspektywę śmierci oraz na społeczne emocje, jakie jej towarzyszą:



Rys. 2. Funkcje śmierci – perspektywa rebeliantów (oprac. własne)

W zależności od funkcji (zastraszanie, budowanie poczucia solidarności, walka w obronie wartości istotnych dla wspólnoty) śmierć generuje w bohaterach inne emocje, jest istotnym społecznie wydarzeniem, wymagającym bezwzględного ustosunkowania się do niej.

Collins chętnie opisuje emocjonalne skutki, jakie śmierć bohaterów spowodowała zarówno w osobowości bohaterów, jak i w strukturach całych społeczności.

Poniżej przytoczę dwa przykłady śmierci obrazujące sposób, w jaki można badać wartość w świecie przedstawionym utworu literackiego. Pierwszym będzie śmierć dziecka – Rue, która przedstawiona jest jako jednostkowa tragedia. Drugą egzemplifikacją będzie zagłada Dwunastego Dystryktu.

Rue – dwunastolatkę z Jedenastego Dystryktu – zabija inny trybut (motyw – Agon, chęć wyeliminowania przeciwnika). Śmierć niewinnego dziecka ma nie tylko funkcję instrumentalną – zastraszenie przeciwnika, ale przez to, jaki wydźwięk nadaje jej Katiss, dla ludności z wielu dystryktów staje się elementem budowania soli-

darmości wobec własnej grupy. W tym przypadku skutki nie obejmują jedynie osób fikcyjnych, są odczuwalne również przez odbiorcę.

- Katniss! (...) To krzyk dziecka, małej dziewczynki, na arenie nikt prócz Rue nie potrafi wydać z siebie takiego dźwięku. (...) Wpadam na polanę i widzę Rue na ziemi, całkowicie zaplątaną w sieci. Udaje się jej tylko wyciągnąć rękę przez oko sieci i wypowiedzieć moje imię, a wtedy oszczep przeszywa jej ciało. (...) Rzut oka na ranę wystarczy. Wiem, że nie ma mowy o ratunku. Już nikt nie zdołałby jej pomóc. Cały grot utkwił w brzuchu. Przyklękam obok Rue i bezradnie patrzę na broń. Słowa pociechy nie mają sensu, nie zamierzam jej wmawiać, że wszystko będzie dobrze. Nie jest naiwna. Wyciąga dłoń, a ja chwytam ją mocno, jakby od tego zależało moje życie. Jakbym to ja umierała, nie Rue. (...)
 - Nie odchódź. — Rue zaciska palce na mojej dłoni.
 - Nie zamierzam. Zostanę przy tobie. — Przysuwam się bliżej, kładę jej głowę na moich kolanach. Delikatnie odgarniam za ucho jej ciemne, gęste włosy.
 - Zaspiewaj — prosi ledwie słyszalnym szeptem. (...)
- Przychodzi mi do głowy prosta kołysanka, którą usypia się roztrzęsione, głodne niemowlęta.
 Tu jest bezpiecznie, ciepło jest tu,
 Stokrotki polne zaradzą złu.
 Ostatnie wersy są ledwie słyszalne:
 Najśłodsza mara tu ziszcza się,
 Tutaj jest miejsce, gdzie kocham cię.
- Wszystko nieruchomieje i cichnie. Mija kilka sekund i koso-głosy, jak zaczarowane, podejmują moją pio-senkę. Przez chwilę klęczę i patrzę, jak moje łzy skapują na jej twarz. Armatni wystrzał oznajmia śmierć Rue. Pochylam się, przyciskam wargi do jej skroni. Powoli, jakbym nie chciała obudzić małej, kładę jej głowę na ziemi i puszczam dłoń. (...) Nie mogę oderwać wzroku od Rue, jeszcze drobniejszej niż zwykle, niczym małe zwierzątko zwinięte w kłębek w gnieździe z sieci. Nie umiem tak jej tutaj zostawić. Już nikt jej nie skrzywdzi, jednak Rue sprawia wrażenie całkowicie bezbronnej (Collins, 2014, s. 167-171).

Katniss obsypuje ciało sojuszniczki kwiatami, żegna Rue, jej postępowanie jest zgodne z tradycją chowania ludzi. Jest to jedyny przykład, gdy na arenie ciało zabitego otaczane jest czcią i jakąkolwiek uwagą; kulturowe zachowania dotyczące pożegnania zmarłych są niezwykle na arenie, gdzie zmarłych zostawia się, by ich ciała zostały zabrane. Efekt wyjątkowości tej śmierci autorka potęguje, stosując porównania Rue do bezbronnego zwierzątka zwiniętego w kłębek w gnieździe. Śpiewana przez Katniss kołysanka prowadzi do banalnego zabiegu literackiego: porównania śmierci ze snem — to daje wrażenie subtelności śmierci, przez co staje się ona bardziej emocjonująca.

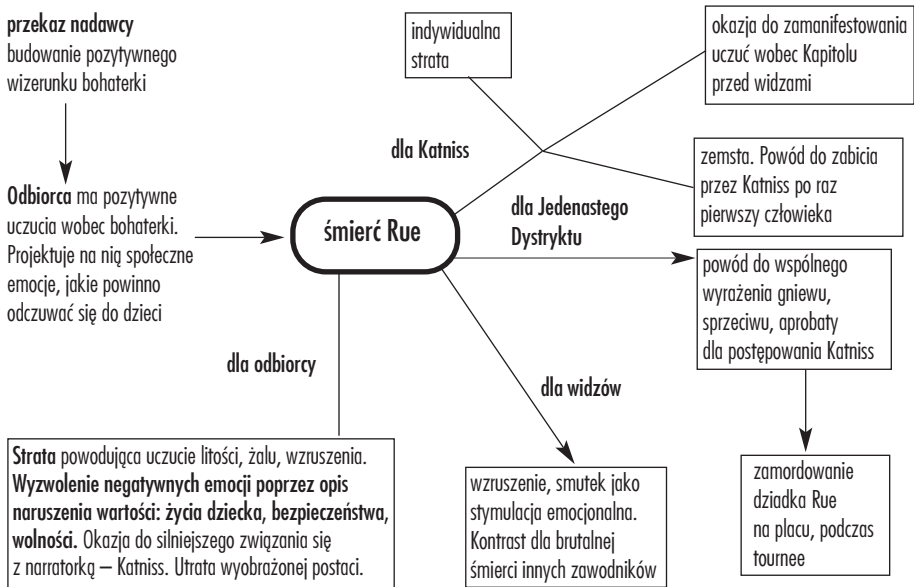
Zatem tak skonstruowana śmierć dla głównej bohaterki przynosi wiele konsekwencji:

1. To indywidualna strata: poprzez porównywanie Rue do Prim (siostry), nabiera wymiaru prywatnego.
2. To katalizator uczuć o wymiarze społecznym: „Śmierć Rue zmusiła mnie do stawienia czoła własnej wściekłości z powodu okrucieństwa i niesprawiedliwości, których **doświadczamy**. Na arenie czuję się jeszcze bardziej bezsilna niż w domu” (Collins, 2014, s. 171).

3. To moment, by zmanifestować własne uczucia innym, by zachęcić ich do współodczuwania:

Rue nie była pionkiem w ich igrzyskach, ani ja nim nie jestem. Zaledwie kilka kroków od skraju lasu rosną dzikie kwiaty. Pewnie są to chwasty, lecz występują w pięknych odcieniach fioletu, żółci i bieli. Zbieram całe naręcze i wracam do Rue. Powoli, łodyżka po łodyżce, zdobię jej ciało kwiatami. Zastaniam paskudną ranę, układam kwiaty wokół jej twarzy. Zdobię barwnymi płatkami włosy. Będą musieli to pokazać. Nawet jeśli teraz skierowali kamery na coś innego, będą musieli pokazać Rue podczas zabierania zwłok. Wówczas wszyscy ją zobaczą i zorientują się, że to zrobiłam. Cofam się o krok i po raz ostatni na nią patrzę. Gdy tak leży, wygląda, jakby zasnęła na łące. — Żegnaj, Rue — szepczę. Przyciskam do ust trzy środkowe palce lewej dłoni i wyciągam rękę. Odchodzę, nie odwracając się za siebie (Collins, 2014, s. 171).

Powód do zabicia z zemsty pierwszego człowieka (też dziecka). Dzięki temu zdarzeniu, czytelnik będzie mógł usprawiedliwiać Katniss, która będzie zabijać kolejne ofiary.



Rys. 3. Śmierć Rue i jej konsekwencje (oprac. własne)

W zupełnie inny sposób Collins opowiada o zagładzie Dwunastego Dystryktu (wspólnoty, do której należy Katniss, jej rodzina i przyjaciele). Został on zbombardowany przez władze Kapitolu tuż po tym, jak Katniss wysadziła pole siłowe areny 75. Głodowych Igrzysk. Mieszkańcy Dwunastki nie byli rebeliantami, czynnie nie buntowali się przeciw władzy, mimo to, dla przykładu i zastraszenia innych dystryktów, zostali unicestwieni (ok. 8 tysięcy osób).

„Wspólnota to grupa ludzi zamieszkujących określony teren lub związanych wspólnym interesem, którzy systematycznie wchodzą ze sobą w interakcje” (Giddens, Sutton, 2014, s. 186). Wspólnota jest bardzo ważna w życiu Katniss, silnie związanej ze swoim Dwunastym Dystryktem – miejscem, gdzie żyją jej najbliżsi, przyjaciele. Na Igrzyskach ma świadomość, że reprezentuje swoje Żółysko (dzielnica ubogich w Dwunastym Dystrykcie), utożsamia się z nim.

W kontekście tej wartości śmierć nabiera w *Igrzyskach śmierci* najbardziej społecznego znaczenia. Pojawia się jako mord zbiorowy (wszystkich mieszkańców Dwunastego Dystryktu), jako pożądany efekt zastosowania broni w walce z wrogiem. Unicestwienie społeczności to najbardziej radykalne posunięcie w walce. Autorka tak opisuje przeżycia Katniss, która odwiedza spalony dystrykt:

Kiedy tylko Ćwierćwiecze Poskromienia się skończyło – jak tylko zabrano mnie z areny – odcięto prąd w Dwunastym Dystrykcie, telewizory wyłączyły się i Żółysko stało się tak ciche, że ludzie mogli usłyszeć bicie serc innych. Nikt nie zaprotestował ani nie świętował tego, co zaszło na arenie. A mimo tego w ciągu piętnastu minut niebo pokryło się poduszkowcami i bomby zaczęły spadać na ziemię.

Niemal nic nie pozostało z Dwunastego Dystryktu. Miesiąc temu ogniowe bomby Kapitolu unicestwiły domy ubogich górników ze Żółyska, sklepy w mieście, nawet Pałac Sprawiedliwości.

Wbrew naturze, trzymam się drogi, ale to zły wybór, bo jest pełna szczątków tych, którzy próbowali uciec. Niektórzy spłonęli w całości. Ale inni, prawdopodobnie owładnięci przez dym, uciekli najgorszym płomieniem i teraz leżą w różnych stopniach rozkładu, i cuchną, pokarm dla padlinożerców, przykryty dywanem much. Zabiłam cię, myślę, kiedy mijam jeden stos. I ciebie. I ciebie (Collins, 2014, s. 544-545).

Powyższy opis pokazuje, że śmierć członków wspólnoty wywołuje w bohaterce poczucie winy, żal, osamotnienie. Identyfikacja z Katniss, dokonywana przez odbiorcę, powala mu na współprzeżywanie tego, co czuje ktoś, kto stracił swoją lokalną społeczność. Niemniej jednak czytelnik (na podstawie wiadomości o świecie przedstawionym, a także osobistym, pozytywnym stosunku do bohaterki), ma poczucie, że bohaterka postąpiła właściwie. Istotny jest jednak sposób opisu (przywoływanie obrazów rozkładających się zwłok), który wywołuje w odbiorcy dodatkową emocję, jaką jest obrzydzenie. Przekaz ogólny jest jasny: zagłada wspólnoty jest antywartością, odrażającym czynem, wywołującym najmniej pożądane emocje. Społeczne normy stoją za tym, by emocje pozytywne nigdy nie były wiązane z unicestwieniem społeczności. Śmierć wspólnoty jest wartością też w tym sensie, że stanowi punkt w historii, o którym nie wolno zapomnieć, który zostaje pozytywnie nacechowany, np. w kontekście martyrologii danego narodu.

Po takim wydarzeniu wspólnota albo umiera, albo musi odnaleźć nowy sposób istnienia. W oczywisty sposób odbiorcy narzucają się skojarzenia z totalitaryzmami XX wieku. Młody czytelnik, żyjący w czasach spokoju, musi przechować w pamięci zbiorowej emocje, towarzyszące naruszaniu wartości, jaką jest wspólnota. Autorka wzmacnia ten przekaz ironicznymi słowami jednego z bohaterów:

Ala świadomość zbiorowa zazwyczaj żyje krótko. Jesteśmy niestałymi, głupimi istotami ze słabą pamięcią i ogromnym darem do samozniszczenia (Collins, 2014, s. 811).

3.3. Dominujące emocje w przeżyciach głównej bohaterki i odbiorców, czytających o umieraniu

Z perspektywy odbiorcy tanatologiczne wątki są ważne z psychologicznego punktu widzenia (por. Skowera, 2013). Mają charakter katarsyczny, dają możliwość bania się w kontrolowany sposób. Poniższa tabela pokazuje przykładowe śmierci opisane w trylogii *Igrzyska śmierci*, ze względu na:

- powód zgonu;
- stosunek emocjonalny do ofiary (budowany na podstawie sposobu kreacji bohatera na pozytywnego lub nie).

Śmierci te wywołują określone emocje w bohaterach i odbiorcy.

Tabela 2. Emocje, jakie powoduje śmierć w bohaterach i odbiorcach (oprac. własne)

Opis morderstwa/samobójstwa	Motyw zadania śmierci/jej powód	Postać negatywna (-) pozytywna (+) obojętna (+/-)	Główna emocja, jaką wywołuje w odbiorcy opis śmierci	Główna emocja, jaką wywołuje w Katniss opis śmierci
Śmierci przywoływane sprzed rozpoczęcia się akcji powieści				
Śmierć chłopaka – zbiega zastrzelonego w lesie przez załogę poduszkiwca z Kapitolu. Wszystko dzieje się na oczach Katniss i kobiety (drugiego zbiega), która po schwytaniu zostaje okaleczona i skazana na życie służącej-awoksa w Kapitolu.	wyeliminowanie osoby łamiącej prawo	+/-	zaskoczenie	przerażenie
Titus z 6 dystryktu – wspomniany zawodnik z minionych igrzysk, który po zabiciu ofiar chciał zjadać ich ciała.	chęć zwycięstwa		obrzydzenie	obrzydzenie
Śmierć ojca Katniss rozerwanego w wyniku wybuchu gazu w kopalni	wyzysk	+	współczucie	rozpacz
Śmierć niektórych mieszkańców Dwunastego Dystryktu z głodu, braku opieki medycznej.	zastraszenie mieszkańców, autorytarna polityka Kapitolu	+/-	współczucie	smutek
Opowieść Rue o niepełnosprawnym intelektualnie chłopaku, który próbował zabrać sobie noktowizory, za co został natychmiast zabity	egzekucja za nieposłuszeństwo	+	oburzenie	zaskoczenie
Świadomość śmierci półtora tysiąca dzieci poległych na arenach głodowych igrzysk	demonstracja władzy	+/-	zaskoczenie	strach

Podczas rozgrywania się akcji powieści				
Trybuci zabici podczas walk przy Rogach Obfitości podczas obu opisanych w książkach Głodowych Igrzysk	chęć zwycięstwa	+/-	strach	strach
Śmierć dziewczyny zabitej przez grupę zawodowców; gdy ona błaga o litość i krzyczy, oni się śmieją	chęć eliminacji przeciwnika	+/-	zaskoczenie	strach
Trybut z Pierwszego Dystryktu zabity przez Katniss w obronie Rue	zemsta	-	poczucie sprawiedliwości	satisfakcja
Śmierć chłopka z Trzeciego Dystryktu, który zostaje zabity gołymi rękami przez Catona za to, że nie upiłował zapasów	wściekłość	-	niechęć	smutek
Śmierć Ginger i dziewczyny z Czwartego Dystryktu użgdlonych przez gończe osy	chęć eliminacji przeciwniczek	-	obrzydzenie, niechęć	satisfakcja
Tresh zabija Clove, wbijając jej kamień w głowę, robi to w odwecie za śmierć Rue	zemsta	-	obrzydzenie, poczucie sprawiedliwości	ulga
Śmierć Liszki – sprytna i przebiegła dziewczyna kradnie żywność zbierając przez Peetę – zjada trujące jagody	głupota	+	smutek	smutek
Walka przy Rogu Obfitości ze zmiechami – bohaterowie zabijają stwory przypominające zmarłych trybutów	zastraszenie	-	obrzydzenie	przerażenie
Śmierć Catona – trwającego przez dłuższy czas w agonii, zabitego przez Katniss	ulżenie w cierpieniu	-	ulga	ulga
Śmierć starca, który na wiecu w Jedenastym Dystrykcie, podczas odwiedzin Katniss (w ramach tournée zwycięzców), śpiewa piosenkę Rue: „Dwóch Strażników Pokoju ciągnie na szczyt schodów starca, który zagwizdał melodię. Zmuszają go, żeby ukląkł, i na oczach tłumu pakują mu kulę w głowę” (Collins, 2014, s. 167-171).	manifestacja władzy	+	niesprawiedliwość	żal
Skatowanie na śmierć, na oczach Katniss, jej przyjaciela i stylisty Cinny	zastraszenie	+	smutek	rozpacz
Morfalinistka z Szóstego Dystryktu – rzuca się by osłonić Peetę, zostaje zabita przez małpy	śmierć dla idei	+	smutek	smutek
Śmierć Mags – starszuszka decyduje się wejść w toksyczną mgłę (popelnia samobójstwo), po to by jej przyjaciel mógł ratować nie ją, a Peetę	poświęcenie	+	żal	żal
Śmierć Wiress, jeden z zawodowców poderżnął jej gardło, gdy śpiewała piosenkę	eliminacja przeciwnika	+	smutek	strach

Śmierć ludzi z głodu oraz w wyniku wymierzania sprawiedliwości za ich przewinienia	zastraszenie	+/-	współczucie	złość
Śmierć mieszkańców Dwunastki, którzy spłonęli w zbombardowanym osiedlu	zastraszenie	+	zaskoczenie	rozpacz
Morderstwo stylistki Peety oraz całej ekipy przygotowawczej emitowane w programie na żywo	pokazanie siły władzy	+	zaskoczenie	złość
Śmierć rannych w szpitalu polowym w Ósmym Dystrykcie zbombardowanym przez Kapitol	eliminacja rebeliantów	+	współczucie	złość
Boggs przywódca oddziału, w którym walczy Katniss, podczas kręcenia filmu o walczących żołnierzach, umiera rozerwany przez bombę	eliminacja wrogów Kapitolu	+	zaskoczenie	smutek
Messalla (kamerzysta z oddziału Katniss) umiera, wpadając w jedną z pułapek umieszczoną w podziemiach Kapitolu. Jego ciało roztopia się jak wosk	eliminacja wroga Kapitolu	+	współczucie	bezzadność
Jackson i Leeg Jeden (z oddziału Katniss) – zostają rozszarpani przez stwory	poświęcenie się dla sprawy Katniss	+	współczucie	bezzadność
Finnick, Castor, Homes pozbawieni głów, rozszarpani przez bestie w podziemiach Kapitolu	poświęcenie się dla sprawy Katniss	+	smutek	bezzadność
Śmierć kapitołińskiej kobiety, do domu której wtargnął oddział Katniss	strach przed zdemaskowaniem	+/-	smutek	złość
Śmierć chłopka zlinczowanego przez tłum (z powodu tego, że przypominał Peetę)	chęć przypodobania się władzy	+/-	zaskoczenie	bezzadność
Śmierć cywili uciekających przez ulice Kapitolu	panika	+/-	smutek	złość
Śmierć dzieci i ratowników zabitych przez bomby	manipulacja ludźmi	+	smutek	zaskoczenie
Śmierć Prim, niosącej pomoc rannym dzieciom	manipulacja ludźmi	+	żał	przerażenie
Śmierć prezydenta Snowa	wymierzanie kary	-	ulga	ulga
Śmierć prezydent Coin	sprzeciw wobec nowej tyranii	-	zaskoczenie	ulga

Z analizy powyższej tabeli wynikają następujące wnioski: po pierwsze, sposób kreacji bohatera (na pozytywnego lub nie) powoduje, że jego śmierć wyzwala w bohaterach i odbiorcy analogicznie: emocje pozytywne lub negatywne. Po drugie, negatywny, społeczny charakter osoby, jej zachowania zagrażające wartościom ważnym dla wspólnoty powodują, że śmierć takiego (anty)bohatera jest opisywana tak, by czytelnik mógł usprawiedliwić mordercę. Fakt zabicia przez Katniss kilkunastoletniego chłopca wcale nie wpływa negatywnie na sympatię do niej – takie zachowania czytelnicy jasno wskazują na to, że podczas lektury mamy świadomość konwencjonalności literatury. Po trzecie, emocje odczuwane przez bohaterów nie są tożsame z tymi, które

czuje czytelnik. Wydaje się, że wy tłumaczenie tego zjawiska leży w obszarze społecznego i kulturowego konstruowania emocji. O ile w świecie powieści emocje bohaterów mają często charakter odruchów i afektów, to uczucia czytelnika często odpowiadają emocjom moralnym, o charakterze autotelicznym. Dzięki możliwościom, jakie daje literatura — świadomości jej fikcyjności, językowego charakteru, ograniczonym informacjom o świecie, odbiorca może oceniać zachowania innych. Wartościuje, jego emocje dotyczą emocji bohaterów, bo te są najbardziej wyraziste i realne.

Podsumowanie

Wartości, jakie można odnaleźć w omawianym tekście, mają znaczenie dla czytelnika, o ile zostały wcześniej zsocjalizowane przez niego — tylko w takim wypadku mogą wzbudzić w odbiorcy emocje, które z kolei są ważne, ponieważ stanowią istotny komponent w procesie poznawania świata. Sposób przedstawiania wartości determinuje opis emocji, ten zaś utrzuca się w rzeczywistości u odbiorcy, dając mu gotowe sposoby przeżywania tego, co zagraża wartościom. Wszyscy uczestnicy komunikacji literackiej wchodzą w interakcję — nie tylko odtwarzają tekst, ale konstytuują jego znaczenia, negocjują je, wspólnie przeżywając historię. Proces ten nie byłby możliwy, gdyby nie odniesienie tekstu kultury do świata społecznego. Dzięki możliwej przekładalności (na poziomie wartości i emocji społecznych) tego, co fikcyjne, i tego, co realne, odbiorcy mogą pośrednio obserwować (wyobrażając sobie) siebie jako aktorów wydarzeń. Znając bohaterów, ich działanie motywowane ochroną wartości, identyfikują się z nimi, uznają za wzory godne naśladowania.

Pewne jest to, że emocje stanowią bardzo ważny element życia w grupie, poznawane są przede wszystkim podczas bezpośrednich interakcji z innymi ludźmi, ale również poprzez sposób mówienia o nich oraz kontekst ich okazywania, przekazywany również w procesie transmisji wartości.

Przedstawiona mapa obrazuje:

1. obecność wartości i emocji w tekście kultury jako miejsc ważnych podczas analizy utworu w perspektywie interakcji — komunikacji między odbiorcą, nadawcą, tekstem,
2. socjalizacyjne znaczenie transmisji wartości w budowaniu świadomości emocji w ich społecznym wymiarze,
3. relacyjny charakter wartości,
4. konieczność analizowania wartości w odniesieniu do świata społecznego znanego odbiorcom,
5. fakt, że doświadczanie emocji jest ściśle powiązane z naruszaniem wartości istotnych dla danej społeczności.

Nie ulega wątpliwości, że uczucia mają wymiar społeczny, są tworzone, przeżywane, okazywane w ścisłym powiązaniu z tym, co kulturowe. Teksty kultury stanowią rodzaj zapośredniczonego przez język doświadczenia afektywnego, ważnego w procesie socjalizacji. Młodzież, sięgając po książki takie jak trylogia Suzanne Collins, dzięki umiejętnie prowadzonej narracji jest kierowana tak, by przeżywać emocje w dosyć ujednolicony sposób.

Bibliografia

- Adorno T. (1992). *Dialektyka negatywna*. Warszawa: PWN.
- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Ariès P. (2001). *Człowiek i śmierć*. Warszawa: Aletheia.
- Bettelheim B. (1996). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach w baśniach*. Warszawa: W.A.B.
- Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.) (2009). *Emocje a kultura i życie społeczne*. Warszawa: IFS PAN.
- Binnebesel J. (2013). *Tanatopedagogika w doświadczaniu wielkowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Collins S. (2012). *Igrzyska śmierci*. Kraków: Media Rodzina.
- Döbert R., Habermas J., Nunner-Winkler G. (1993). Zarys socjopsychologicznej koncepcji rozwoju tożsamości „Ja”. Wprowadzenie. *Przegląd Socjologiczny*, XLII, 9-30.
- Dudzik W. (2005). *Karnawały w kulturze*. Warszawa: Wyd. Sic!
- Eagleton T. (2014). *Jak czytać literaturę*. Warszawa: Altheia.
- Ernst K. (1991). *Szkolne gry uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Giddens A., Sutton P. (2014). *Socjologia kluczowe pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Griswold W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Warszawa: PWN.
- Goffman E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Aletheia.
- Goodman N. (1997). *Wstęp do socjologii*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Goodwin J., Jasper J.M., Polletta F. (2004). Emotional Dimensions of Social Movements. W: D.A. Snow, S.A. Sule, H. Kriesi (red.), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Uniter Kongdom: Balckwell Publishing, s. 433-458. Zaczepnięte 18 marca 2016. Strona internetowa <http://sociology.sunimc.net/htmledit/uploadfile/system/20100407/20100407225349238.pdf#page=426>
- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Krawczyk E. (2001). Literatura i społeczeństwo. Wokół problematyki socjologii literatury. *Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, XXVI.
- Marański J. (1989). *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin: Wyd. KUL.
- Matuchniak-Krasulska A. (2009). Zachwyt i oburzenie — o emocjach w sztuce. Studium socjologiczne. W: P. Bindera, H. Palska, W. Pawlik (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*. Warszawa: IFS PAN.
- Matuchniak-Krasulska K. (2011). O emocjach w sztuce. Szkic socjologiczny. W: A. Czerner, E. Nieroba, *Studia z socjologii emocji*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Moźdzynski T. (2009). Emocje sztuki współczesnej. W: P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*. Warszawa: IFS PAN.
- Pawlik W. (2009). Emocje jako tworzywo sztuki bestsellerowej. W: P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*. Warszawa: IFS PAN.
- Skowera M. (2013). „Mała syrena nie czuła wcale śmierci”. O tanatologicznych aspektach baśni Jana Christiana Andersena. W: B. Grabska (red.), *Śmierć w zwierciadle humanistyki*. Poznań: Nowa Humanistyka.
- Sławiński J. (1998). *Dzieło — Język — Tradycja*. Kraków: Universitas.
- Szymański M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Tillmann K-J. (2013). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN.

Turner J.H., Stets J. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: PWN.

Wierzbicka A. (2012). Język i metajęzyk: kwestie kluczowe w badaniach nad emocjami. W: M. Rataj, J. Straczuk (red.), *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Impuls.

Summary

Death in *The Hunger Games*. Literary images of values and emotions

The article describes emotions associated with death and dying on the basis of a popular book by Suzanne Collins entitled *The Hunger Games*. The text can be perceived as an interdisciplinary one, as it links literature, pedagogy and sociology, and the main category is the social perception of emotions. It seems that descriptions of death are very interesting issues for young people. A qualitative analysis of *The Hunger Games* constitutes the research part of the text.

Keywords: sociology of emotions, literature for young people, socialization, fantasy literature, death

Emocje dziecka w instytucjonalnej pieczy zastępczej

Artykuł dotyczy istotnego aspektu przeżywania emocji przez dzieci opuszczone, przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Instytucjonalna piecza zastępcza sprawia, że dzieci funkcjonują w sztywnych ramach, które z jednej strony mają ułatwić im funkcjonowanie w życiu społecznym, z drugiej zaś nierzadko ograniczają rozwój ich własnego „ja”, utrudniając rozwój sfery emocjonalnej. W tekście opisane jest narzędzie (Blob Test) stosowane przez autorkę w pracy wychowawczej, rozwijające emocjonalność wychowanków placówek.

Słowa kluczowe: emocjonalność, emocje, placówki opiekuńczo-wychowawcze, Blob, wychowankowie placówek

Niniejszy artykuł traktuje o placówkach opiekuńczo-wychowawczych jako miejscach, które, przez wzgląd na swą strukturę i charakter, nieświadomie negują emocjonalność dziecka i tym samym nie korygują zaburzeń powstałych jeszcze w domu rodzinnym. Podopieczni instytucjonalnej pieczy zastępczej funkcjonują w sztywnych ramach, które z jednej strony mają ułatwić im życie (dać poczucie stabilizacji, niezmienności oraz nauczyć reguł życia grupowego), z drugiej zaś nierzadko ograniczają rozwój ich własnego „ja”, utrudniając zapewnienie wzmożonej wśród wychowanków potrzeby wsparcia emocjonalnego, a także nie dają poczucia, że mogą podzielić się zarówno dobrymi, jak i złymi doświadczeniami, które spotkały je danego dnia. Podopieczni placówek często nie mają refleksji ani niekiedy świadomości, że ich dzień nie należał do najlepszych i dlatego brak im energii na wszelkiego rodzaju aktywności. Wielość obowiązków, które należy wykonać, ogranicza szansę zrealizowania własnych potrzeb emocjonalnych, co w konsekwencji prowadzi do koncentrowania się dzieci i wychowawców na innych, znacznie mniej ważnych kwestiach. Stąd też placówki tego typu powinny wypracować metody pracy, które pozwolą tym, często skrytym, dzieciom wyrazić siebie i skontaktować się z własną, w wyniku traumatycznych doświadczeń zazwyczaj skomplikowaną, sferą emocjonalną.

Dziecko winno wzrastać w bezpiecznym, pełnym miłości, naturalnym środowisku rodzinnym. Rodzina jako podstawowa komórka społeczna odgrywa kluczową rolę w procesach biologicznego, emocjonalnego i społecznego rozwoju jednostki. Mimo przekonania o doniosłej roli rodzin, wiele z nich nie potrafi sprostać

oczekiwaniom, co często skutkuje umieszczeniem dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, które są jedną z form instytucjonalnej pieczy zastępczej.

Od dawna głównym powodem sądowych skierowań dzieci do placówek jest niewydolność wychowawcza i dysfunkcyjność rodzin. Znaczna większość dzieci ma oboje rodziców, dziadków i innych bliskich krewnych, dlatego tym trudniej dzieciom pogodzić się z szeroko rozumianą stratą. Sieroctwo nabiera odmiennego (tj. społecznego) charakteru. Dzieci zmuszone są do przeżycia żałoby po rodzicach, którzy żyją i często mają się dobrze. Przez lata godzą się z utratą domu, w którym życie nadal się toczy, wspominają drastyczną zmianę środowiska szkolnego i rówieśniczego. Trudno im przewartościować poznany w domu system wartości, który w placówce zwykle jest negowany jako niezgodny z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Dziecko jest rozdarte między domem rodzinnym, za którym tęskni pomimo doświadczonych w nim traum, a placówką, w której co prawda doznaje opieki i pomocy, ale jednocześnie jest to miejsce specyficzne, kojarzone ze sztucznym wytworem stworzonym dla potrzeb systemu.

Zrozumienie sytuacji dziecka znajdującego się w placówce opiekuńczo-wychowawczej jest konieczne, by choćby częściowo rozeznaczyć się w emocjach, które mogą mu towarzyszyć. Choć instytucjonalna piecza zastępcza przechodzi poważne przeobrażenia¹ i coraz częściej zapewnia dzieciom warunki maksymalnie zbliżone do domowych, nigdy, pomimo starań, placówka nie stanie się naturalnym domem rodzinnym, a będzie jedynie jego zastępczą formą. Nawet najlepiej zorganizowana placówka nie zmieni niekorzystnego, zbiorowego charakteru opieki i wychowania występującego w instytucjonalnej pieczy zastępczej. W nowych formach placówek, które pełnią rolę socjalizacyjną², na tę zbiorowość składają się: wychowankowie, wychowawcy, specjaliści placówki i pracownicy obsługi (w formach socjalizacyjnych jest to zazwyczaj jedynie kucharka, pozostali pracownicy pojawiają się stosunkowo rzadko). Funkcjonowanie w tak zorganizowanej zbiorowości to doświadczanie przez dziecko nieustannego zgłędu, trudności z zachowaniem intymności, braku spokoju i wytchnienia, problemów z otrzymaniem indywidualnej uwagi ze strony wychowawców. Ponadto, dzieci trafiające do placówki są w zróżnicowanym wieku (od młodszego wieku szkolnego po etap usamodzielnienia, który zaczyna się w wieku adolescencji i trwa do ukończenia 18 r.ż.) i charakteryzują się heterogenicznymi zaburzeniami powstałymi w wyniku doświadczenia traum i deprywacji potrzeb w domu rodzinnym. Są to nie tylko zaburzenia zachowania i emocji, ale także zaburzenia psychiczne, a nawet psychiatryczne. Większość podopiecznych cha-

¹ Zgodnie z ustawą z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm., do końca 2019 roku sukcesywnie będą wprowadzane zmiany mające na celu usprawnienie systemu, pracę na rzecz powrotu dziecka do domu rodzinnego oraz zapewnienie dzieciom przebywającym w pieczy zastępczej warunków możliwie najbardziej zbliżonych do rodzinnych. Ustawa zakłada zmniejszenie liczby dzieci w placówkach (do 14 osób), podwyższenie wieku dzieci umieszczanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i in. Dzieci poniżej 10. roku życia docelowo mają być kierowane do rodzinnych form pieczy zastępczej.

² Placówki socjalizacyjne coraz częściej stają się zdecentralizowane. To znaczy, że centrum placówki wraz z dyrekcją i administracją znajduje się w innym miejscu niż poszczególne grupy. Filiami stają się mieszkania w blokach, które funkcjonują wraz ze społecznością sąsiadzką bądź domy jednorodzinne.

rakteryzuje potrzeba igrania z niebezpieczeństwem, poszukiwanie wrażeń i adrenaliny. Wspólne funkcjonowanie pod jednym dachem dzieci o tak niejednorodnych trudnościach i potrzebach może sprzyjać naśladownictwu, a nawet przejmowaniu niekorzystnych zachowań przez podopiecznych.

Placówki całodobowe charakteryzują się również kolektywnością. Życie w zbiorowości wymaga przestrzegania regulaminu i stworzenia zasad grupy, które przypominają zasady funkcjonowania społecznego. Regulamin nie jest po to, aby, jak w wojsku, nie odstępować od niego choćby w najdrobniejszych sytuacjach, ale po to, by dzieciom ułatwić funkcjonowanie w placówce i poza nią, aby miały rozeznanie, co jest dobre, a co złe. Konieczność ta wynika również z faktu, że w domach rodzinnych dzieci życie zazwyczaj nie było regulowane przez zasady.

Wprowadzenie regulaminu i harmonogramu dnia może nasuwać myśl, że w placówkach tego typu występuje szereg elementów przymusu, że istnieje swego rodzaju przemoc instytucji wobec dziecka. Każdy dzień, zwłaszcza szkolny, jest ściśle zaplanowany – pobudka, czynności higieniczne, przygotowanie śniadania, posiłek, czynności porządkowe, zabranie swojego prania, bajka, wyjście do szkoły, powrót ze szkoły, nakrycie do stołu, obiad, odrabianie lekcji i nauka własna, czas wolny, zajęcia specjalistyczne, jeśli jest czas, to wyjście na podwórkę, czynności higieniczne, dyżury porządkowe, zrobienie prania, przygotowanie kolacji, społeczność, posiłek, czas wolny, cisza nocna. Tak zorganizowane miejsce, zwłaszcza na początku, rodzi trudności z przystosowaniem. W domu rodzinnym wychowankowie zazwyczaj doświadczali dużej wolności i swobody wynikającej z braku zainteresowania rodziców losem dzieci. Zwłaszcza w aspekcie edukacyjnym dzieci przeżywają szereg trudności adaptacyjnych. Podopieczni placówek mają zazwyczaj duże zaległości szkolne. Dla większości rodziców biologicznych edukacja nie miała większej wartości, a w placówce wychowawcy na bieżąco kontaktują się ze szkołą, pilnują odrabiania lekcji, pomagają dzieciom przygotować się do sprawdzianów. To całkowite przeorganizowanie życia budzi lęk wśród dzieci, toteż starają się sobie z nim poradzić poprzez liczne kłamstwa, pojedyncze wagary, anoreksję szkolną bądź nawet ucieczki z placówki.

Dużą trudnością dla dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest niestabilność tego środowiska wynikająca z fluktuacji wychowawców i samych podopiecznych. Każdy wychowawca, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (2011), ma pod swoją opieką maksymalnie piętkę dzieci. Podopieczni często przywiązują się emocjonalnie do swoich opiekunów, a ich zmiana bądź utrata może na nowo uaktywniać nieprzepracowaną żalobę po utracie domu rodzinnego. Coraz częściej w placówkach stosuje się tak zwany dobór naturalny. Dziecko zazwyczaj doświadcza w obecności jednego z wychowawców większego poczucia bezpieczeństwa i darzy go cieplejszymi uczuciami aniżeli pozostałych opiekunów. Doborem naturalnym będzie więc emocjonalne dopasowanie dziecka i wychowawcy, co znacznie ułatwi prace edukacyjne, opiekuńcze, wychowawcze i terapeutyczne. Jednocześnie, takie zacieśnienie więzi jest bolesne w sytuacji odejścia wychowawcy bądź przeniesienia podopiecznego do innej placówki.

Grupa wychowawcza również nie stanowi poczucia bezpieczeństwa dla jednostki, ponieważ wciąż ulega przemianom. Nieliczne dzieci wracają do domu rodzinnego, inne zostają przeniesione do rodzinnych form pieczy zastępczej, czasem zdarzają się zagraniczne adopcje, jeszcze inne dzieci przenoszone są do kolejnych

placówek, niekiedy również resocjalizacyjnych. To wszystko daje dzieciom poczucie tymczasowości, niestabilności. Zdaje im się, że są w swego rodzaju poczekalni, co nie pozwala im przyzwyczać się do aktualnego miejsca. Czują się jak gość hotelowy, co wzmacnia ich postawę roszczeniowości i często wykorzystywania innych, choćby poprzez wzbudzanie litości.

Przedłużająca się instytucjonalna piecza zastępcza może doprowadzić do „zagubienia się w sierotwie” (Obuchowska, 1998, s. 3), czyli osiągnięcia stanu psychicznego, który wywołany jest przez charakter placówek opiekuńczo-wychowawczych. Dzieci zagubione nie czują przynależności ani do domu rodzinnego, ani do placówki. Towarzyszy im poczucie zagubienia, ponieważ pamiętają jeszcze system wartości domu rodzinnego, a placówka wymaga wykształcenia nowego, zazwyczaj sprzecznego z poprzednim. Następstwami zagubienia w sierotwie mogą być:

- niedorozwój uczuciowości wynikający z braku stabilizacji, niekiedy przekształcający się w poważne zaburzenia więzi;
- wykształcenie negatywnej tożsamości charakterystycznej dla jednostek niedostosowanych społecznie;
- odrzucanie autorytetów, władzy, prezentowanie negatywnego nastawienia względem rówieśników i dorosłych (Obuchowska, 1998, s. 4).

Niegdyś uważało się, że emocje są indywidualnym, wolicjonalnym wytworem jednostki. Dopiero socjologia emocji zwróciła uwagę na społeczny kontekst ich wytwarzania. Pod pojęciem emocji rozumie się subiektywny stan psychiczny (Doliński, 2004, s. 322), charakterystyczny dla przejęcia czy podekscytowania, powstający w wyniku zetknięcia się z zewnętrznymi bądź wewnętrznymi bodźcami, które mają bezpośrednie znaczenie dla samego organizmu lub osobowości jednostki (Reykowski, 1992, s. 57). Udowadniając sensowność współegzystowania socjologii z emocjami, J. Barbalet (2008, s. 106) wyjaśniał, że socjologia zajmuje się tłumaczeniem faktów społecznych, a emocja jest niczym innym jak zjawiskiem społecznym, o społecznym charakterze, dzięki którym możliwa jest analiza podstawowych zachowań i ruchów społecznych.

Charakter instytucjonalnej pieczy zastępczej sprawia, że emocje dzieci często bywają tłumione. Doliński twierdzi, że zajmując się rozpoznawaniem emocji jednostki, możemy poddać analizie jedynie ekspresję, tzn. *sygnały emitowane przez jednostkę, będące dla kogoś innego wskazówką przeżywania przez tę osobę określonej emocji* (2004, s. 351). W przypadku dzieci przebywających w placówce opiekuńczo-wychowawczej ekspresja emocji bywa bardzo powściągliwa i często nieoczywista. Choć bliska relacja wychowawców z dziećmi ułatwia rozpoznawanie ich emocji i rozmawianie o nich, często nie jest to wystarczające. Jako wychowawca w placówce opiekuńczo-wychowawczej zauważyłam, że wychowankowie rzadko przyznają, że mają zły dzień. Emocje nikną za ścisłym harmonogramem dnia i obowiązkami. Dzieci pytane o to, jak minął im dzień, czy jak się czują, odpowiadają jedynie: „dobrze” i nawet dopytywane nie są w stanie opowiedzieć, co się wydarzyło i jakie wzbudziło to w nich emocje. Takie odpowiedzi i zachowania sygnalizują niechęć, a raczej brak gotowości i umiejętności podjęcia rozmowy na temat ich stanu emocjonalnego.

Poszukując skutecznego sposobu na odkrywanie i rozwijanie emocjonalności u dzieci przebywających w placówce opiekuńczo-wychowawczej, w 12-osobowej grupie socjalizacyjnej (dzieci w wieku 6-14 lat) stosuję testy Blob. W moim odczuciu są one ciekawym sposobem na otwarcie dyskusji dotyczącej uczuć i emocji.

Każdy wychowawca wnosi w życie grupy swoją dynamikę, emocje czy nastawienie do świata. Od niego zależy, czy dzieci spróbują się otworzyć, pokazać swoje emocje, opowiedzieć o trudnych doświadczeniach. Praktyka wychowawcza pokazuje, że dzieci, które doświadczyły poważnych traum w domu rodzinnym, zazwyczaj uaktywniają swoje lęki i rozchwieaną emocjonalność wieczorem, przed snem. Utożsamiają noc z pijaństwem rodziców, awanturami, bijatykami. Wychodzę więc z założenia, że każdego dnia, przed rozpoczęciem ciszy nocnej, wychowawca powinien poświęcić czas na wyciszenie grupy poprzez wspólne rozmowy, wylegując się z dziećmi na kanapie czy dywanie, inicjując opowieści dotyczące bieżącego dnia, etc. Oprócz cieszenia się wspólnymi chwilami oraz prezentowania bardzo naturalnych, rodzicielskich zachowań, raz w tygodniu włączam do swoich wychowawczych aktywności testy Blob. Dzięki nim można rozwijać umiejętności rozumienia własnych emocji, rozwijania empatii, a także wzrastania w swojej samoświadomości. Blobs są skutecznym sposobem komunikacji, ponieważ używają języka, który jest przyswajany, zanim jeszcze nauczymy się mówić, czytać i pisać – to język ciała i emocje. Testy Blob są narzędziem, który daje siłę tym, którzy mają problem z opowiadaniem o sobie w sposób werbalny, ale nadal chcą wyrazić, jak się czują i co im dolega (Wilson, Long, 2010, s. 4). Blob jest postacią bez płci, wieku i cech rasowych, dzięki czemu każde dziecko i dorosły jest w stanie utożsamić się z jakąś formą i zobaczyć w niej siebie z przeszłości, teraźniejszości, a może również siebie w przyszłości. Blobs są najlepszymi i jednocześnie najgorszymi z nas, to znaczy, że mogą być szczęśliwe, gdy odnieśliśmy sukces albo agresywne czy przemocowe, gdy ktoś nas zdenerwował i mamy ochotę zrobić mu krzywdę. One nie mówią nam, jacy powinniśmy być czy jacy być nie powinniśmy. One jedynie pokazują, jak zróżnicowane uczucia mogą pojawiać się w każdym z nas (Wilson, Long, 2010, s. 7). Testy Blob można wykorzystać w pracy indywidualnej i grupowej w formie długoterminowej, ponieważ testów jest wiele i nie nudzą się dzieciom. To, co jest istotne, testy mogą być interpretowane na wiele sposobów – nie ma dobrych i złych interpretacji. Jeden, ogólnie przyjęty sposób rozumienia badanych może wywołać u nich frustrację (Wilson, Long, 2010, s. 7). Dlatego też, ważna jest otwartość i kreatywność osoby przeprowadzającej testy Blob.

W pracy z moją grupą używałam następujących testów:

- Blob Tree (drzewo, wersja rozbudowana – Rys. 1) – test drzewa bada relacje pomiędzy osobą badaną a jej najbliższym otoczeniem.
- Blob Islands (wyspy) – test bada formy spędzania czasu wolnego dziecka i jego bliskich oraz pokazuje relacje badanego z otoczeniem.
- Blob Bridge (most) – test bada aktualną pozycję osoby badanej w otaczającym ją świecie, a także sprawdza stopień poczucia zagrożenia (utrąty poczucia bezpieczeństwa).
- Blob Bar (bar) – test bada formy spędzania czasu wolnego, relacje w najbliższym otoczeniu oraz preferowane czynności osób bliskich i osoby badanej.
- Blob Classroom (klasa szkolna) – test bada relacje dziecka ze szkolną grupą rówieśniczą i stosunek do edukacji.

Zadawane dzieciom pytania podczas wykonywania testów były podzielone na trzy kategorie: ogólne (rozpoczynające), pogłębiające (sprawdzające opinie) oraz głębokie (poruszające sprawy osobiste) (Wilson,

Long, 2010, s. 9). W testach Blob zadawane pytania są sposobem na rozpoczęcie rozmowy, otwarcie dyskusji. Dziecko mówi tyle, ile chce powiedzieć – prowadzący badanie nie może zmuszać do pogłębiania wypowiedzi. Zaznajomienie dziecka z testami Blob sprawia, że z czasem dzieci stają się bardziej otwarte i z chęcią opowiadają o swoich odczuciach.



Rys. 1. Blob Tree (jedna z wersji) (źródło: P. Wilson, I. Long [2009], *Big Book of Blob Trees [Blobs]*)

Zadawane pytania ogólne do testów brzmiały: która z postaci jest szczęśliwa? Która postać jest smutna? Która z postaci na pewno jest kobietą? Która z postaci na pewno jest mężczyzną? Która postać jest stara? Która z postaci jest samotna? Która z postaci ma szczęście?

Pytania pogłębiające dyskusję z dziećmi brzmiały: która z postaci jest najbardziej pozytywna? Która z postaci jest najbardziej negatywna? Która z postaci jest najbardziej troskliwa? Której postaci nie rozumiesz? Która z postaci może mieć problemy z policją? Która z postaci jest bogata? Która z postaci może mieć problem z alkoholem? Z którą postacią chciałbyś siedzieć w ławce?

Stawiane dzieciom pytania głębokie brzmiały: którą z postaci czujesz się najmniej? Jak się czujesz na początku tygodnia? Którą postacią jesteś, jak wchodzisz do domu³? Jaką postacią się czułeś/aś, gdy byłeś/eś w domu rodzinnym? Którą postacią się czujesz, gdy jesteś w szkole? Którą postacią czułeś/aś się wczoraj? Jak się czujesz, kiedy zbliżają się wakacje? Która postać przedstawia cię, jak obudziłaś/eś się dziś rano? Która z postaci przypomina ci twoją mamę/tatę/brata/siostrę...? Która postać cię zawstydza? Która z postaci przypomina to, jak się czujesz/aś, gdy idziesz spać? Jak się czujesz w obecności dorosłych? Jak się czujesz, kiedy ktoś w twoim otoczeniu jest agresywny? Którą postacią jesteś, kiedy się złościś? Która postać sprawia, że się boisz? Którą z postaci jesteś, gdy kłamiesz? Jak się czujesz, gdy zbliża się Boże Narodzenie? Jak się czujesz w tej grupie? Którą postacią nigdy nie byłeś/eś?

Pytania do testów nie były zadawane podczas jednorazowego badania. Praca z dziećmi trwała dwa miesiące, zajęcia odbywały się średnio raz w tygodniu (obejmowały pracę grupową i indywidualną) i w związku z pozytywnymi efektami są kontynuowane. Wnioski płynące z takiej formy pracy są wyjątkowo zadowalające. Dzieci z dużą przyjemnością uczestniczyły w badaniach testami Blob, często dopytując się, kiedy ponownie będą mogły go wykonać. Na pytanie wychowawcy, dlaczego chcą wykonywać testy, wychowankowie odpowiadali: „bo te postacie są tak różne jak my”, „bo ciocia daje nam różne obrazki i się nie nudzą”, „teraz częściej zastanawiam się nad tym, jak się czuję”, „bo widzę, że nasze samopoczucie się zmienia i nawet jak ciocia da mi ten sam obrazek, ale innego dnia to często zaznaczam innego Bloba”, „fajnie się rozmawia o naszych uczuciach i jak mamy zajęcia grupowe z Blobami, to mówimy sobie nawzajem, co nas boli, jak ktoś się źle zachowuje w naszej grupie”, „bo Bloby są fajne”, „nie wiem, po prostu lubię”, „bo zrozumiałem, że jestem zły na rodziców i przez to często jestem smutny”.

Podczas badań indywidualnych, dzieci chętnie zaznaczały postacie i opowiadały o kontekście sytuacji. Początkowo dzieciom zdecydowanie łatwiej było opowiadać o emocjach, ukrywając siebie i innych za postaciami Blob, np.: „Ten Blob przypomina mnie [postać skulona na najwyższej gałęzi w teście drzewa — dop. L.K.]. Wydaje mi się, że jest smutny i obrażony na mamę — może mama zostawiła go na długo samego w domu?”. To samo dziecko zaznaczało ważne dla siebie osoby dorosłe w dużej odległości od siebie, co może sugerować dystans i brak silnych więzi emocjonalnych. Kolejne badania charakteryzowały się coraz większą otwartością

³ Wraz z dziećmi na określenie placówki opiekuńczo-wychowawczej nie używamy słów: ośrodek, placówka, dom dziecka, bidul. Zarówno wśród dzieci, jak i wychowawców używa się pojęcia „dom”.

wychowanków. Dzieci mniej bądź bardziej świadomie zaznaczały Bloby w różnych kontekstach, np. jeden z wychowanków w teście baru⁴ zaznaczył siebie stojącego tyłem do wszystkich ludzi w barze (grał w rzutki – darty). Oznaczył również babcię zasypiającą przy barze nad szklanką napoju (chłopiec powiedział, że to wódka). Takie umieszczenie postaci może sugerować, że chłopiec nie chce widzieć tego, co dzieje się w barze, co potwierdziły również jego wypowiedzi: „moi rodzice pili alkohol i zawsze wracali do domu pijani, z nami była babcia i jej kolega i oni też byli pijani i ciągle spali (...), czasami przyjeżdżała policja. Tak było chyba, odkąd się urodziłem”.

Podsumowując, dzieci trafiające do placówek opiekuńczo-wychowawczych znajdują się w trudnej sytuacji życiowej. W domach rodzinnych przez lata doznawały deprywacji potrzeb, w wyniku czego są zaniedbane w sferze edukacyjnej, opiekuńczej, wychowawczej i emocjonalnej. Zadaniem instytucjonalnej pieczy zastępczej jest doprowadzenie do homeostazy dziecka, wyrównanie braków i zapewnienie opieki, przede wszystkim emocjonalnej. Jednakże placówka, jako sztuczny twór, rządzi się prawami częściej instytucjonalnymi aniżeli emocjonalnymi i wymusza na podopiecznych funkcjonowanie w ramach, w których wcześniej nie byli i których często nie akceptują. Sztywny sposób myślenia instytucji, ścisły regulamin oraz życie w zbiorowości negują potrzeby emocjonalne dzieci, doprowadzając do ich wypierania i pogłębiania zaburzeń. Mimo przemocowego charakteru instytucji, należy poszukiwać form, dzięki którym podopieczni będą w stanie wyrazić swoje emocje – od tych najprostszych, takich jak przyznanie się, że mają zły dzień, po te bardziej złożone i trudne, związane z koniecznością przepracowania przeżytych traum. Wspomniane testy są równie skuteczne w budowaniu wspierającej się grupy – skoro wielość trudności dzieci wynika z życia w zbiorowości, należy podpirać procesy grupowe skutecznymi narzędziami. Z pracy wychowawczej, wspartej testami Blob wynika, że obrazek i przedstawione na nim postaci mogą zastąpić tysiące słów, które tak trudno wypowiedzieć dzieciom z traumatycznymi doświadczeniami.

Bibliografia

- Barbalet J. (2008). *Emotion in Social Life and Social Theory*. W: M. Greco, P. Stenner (red.), *Emotions. A social Science*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis, s. 106-111.
- Doliński D. (2004). Mechanizmy wzbudzania emocji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Obuchowska I. (1998). Dziecko zagubione w sieroctwie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 3-6.
- Reykowski J. (1992). *Emocje, motywacja, osobowość*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Siemaszko A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wilson P., Long I. (2009). *Big Book of Blob Trees (Blobs)*. London: Speechmark Publishing Ltd.
- Wilson P., Long I. (2010). *The Blobs Training Manual*. London: Speechmark Publishing Ltd.

⁴ Test bar pokazuje formy spędzania czasu wolnego przez badanego i jego bliskich. Na karcie testu znajduje się bar, stół bilardowy, stół z kanapami, tablica do gry w darta itd. Niektóre postaci na karcie są uśmiechnięte, rozmawiają, zajmują się zespołową grą w bilard, inne z kolei biją się, piją coś, wymiotują, są samotne i wycofane.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 roku w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 292, poz. 1720.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm.

Summary

Child emotions in institutional foster care

The subject of the article is experiencing emotions by abandoned children, staying in educational care centers. These institutions cause children to function in the rigid framework, which on the one hand helps them live in a society, on the other hand limits the development of their own "I", hindering the development of the emotional sphere. The text describes the tool (Blob Test) used by the author in educational work, developing emotionality of children in educational care facilities.

Keywords: emotionality, emotions, residential care institutions, Blob Test, children's residential care

Emocje doświadczane przez pacjentów i ich rodziny w interakcjach z lekarzami

Analiza wypowiedzi użytkowników forów internetowych dotyczących raka piersi

Wzrost przeciętnej długości życia oraz rosnąca liczba chorób cywilizacyjnych sprawiają, że coraz więcej ludzi zmuszonych jest do systematycznego kontaktu z pracownikami służby zdrowia. Jakie emocje są następstwem interakcji z lekarzami? Autorka dokonuje analizy wypowiedzi użytkowników forów internetowych dotyczących raka piersi. Odwołuje się do socjologicznej koncepcji strukturalnej: teorii władzy-statusu autorstwa Theodore'a Kembera.

Słowa kluczowe: socjologia emocji, Internet, lekarze, pacjenci, rak piersi, teoria władzy-statusu

Życie codzienne jest dla badaczy społecznych nieograniczonym źródłem informacji o człowieku. Obserwacja jednostki w jej naturalnym środowisku umożliwia zgromadzenie obszernego materiału badawczego. Analiza pozyskanych danych pozwala podmiotowi poznającemu zrozumieć konkretną osobę: jej poglądy, mechanizmy postępowania, zmiany zachodzące w obszarze tożsamości. Zdaniem Beaty Simlat-Żuk, „codziennosc to moda, ciało, zdrowie, pieniądze czy właśnie emocje” (2012, s. 46). Do lat 70. XX wieku socjologowie nie okazywali jednak emocjom szczególnego zainteresowania (Binder, Palska, Pawlik, 2009, s. 7). Przeciwwstawiali je rozumowi, uznając za stany chaotyczne, przypadkowe, uniemożliwiające podejmowanie racjonalnych działań. Obecnie możemy mówić o przełomie, jaki dokonał się w refleksji naukowej, ponieważ emocje przestały być obiektem uwagi wyłącznie laików, a znalazły się w centrum zainteresowania także i naukowców. Doprowadziło to do powstania nowej subdyscypliny naukowej, jaką jest socjologia emocji (Simlat-Żuk, 2009, s. 43). Zajmuje się ona, jak podkreślają Krzysztof T. Konecki i Beata Pawłowska, „społecznymi uwarunkowaniami pojawiania się emocji, ich dynamiką i rozwojem, pracą nad emocjami w wymiarze indywidualnym i interakcyjnym, wspólnotowym oraz organizacyjnym” (2013, s. 7). Popularność tej dziedziny wśród przedstawicieli nauk społecznych jest coraz większa. Z pewnością do przyczyn rosnącego zainteresowania podejmowaniem naukowych badań

nad emocjami trzeba zaliczyć m.in. konsumpcjonizm, rozpadanie się więzi społecznej, postępującą industrializację i urbanizację oraz powszechne w społeczeństwie ryzyko choroby cywilizacyjne, sprzyjające pojawieniu się przytłaczającego niepokoju u ludzi (Konecki, Pawłowska, 2013, s. 6-7). Szczególnie interesująca w tym względzie jest analiza emocji w sytuacjach zagrożenia zdrowia i/lub życia. Istotne wydaje się więc poznanie poglądów przewlekłe chorych pacjentów na temat emocji doświadczanych w kontaktach z lekarzami, spostrzeganymi często ambiwalentnie: jako „ratownicy” i jednocześnie jako okaleczający ich ciała „oprawcy”.

Modele emocji – krótkie wprowadzenie

Najogólniej można powiedzieć, że zagadnienie emocji zawsze przyciągało uwagę badaczy – także w czasach przed pojawieniem się wspomnianej wyżej subdyscypliny naukowej. W swoich opracowaniach na ich temat rozprawiali m.in.: Karol Darwin, Zygmunt Freud, Emil Durkheim, William James, Erving Goffman, Steven Gordon, Randall Collins, Thomas Scheff, Charles Wright Mills, Hans Gerth, Stanley Schachter, Jerome Singer, Richard Lazarus, James Averill. Problematyka emocji stała się popularna także w Polsce, czego dowodzą tłumaczenia obcojęzycznych monografii oraz publikacje rodzimych badaczy. Na szczególną uwagę zasługują polskie przekłady książek: Arlie Russell Hochschild, *Zarządzanie emocjami: komercjalizacja ludzkich uczuć* (Warszawa 2009), Jonathana H. Turnera i Jan E. Stets, *Socjologia emocji* (Warszawa 2009), a także Paula Ekmana, *Odkryj, co ludzie chcą przed Tobą zataić, i dowiedz się czegoś więcej o sobie* (Gliwice 2012). Kompleksowe ujęcie refleksji nad emocjami zostało także zaprezentowane w publikacjach: *Emocje a kultura i życie społeczne* (Binder, Palska, Pawlik, 2009), *Emocje w kulturze* (Rajtar, Straczuk, 2012), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami* (Konecki, Pawłowska, 2014). Zagadnieniu temu został również w całości poświęcony numer czasopisma „Przegląd Socjologii Jakościowej” (2013, tom IX, numer 2).

Badania autorów zajmujących się emocjami pozwalają na wyróżnienie dwóch głównych stanowisk: organizmicznego i interakcyjnego. Pierwsze z nich zakłada stałość emocji, ich uniwersalność oraz powiązanie z czynnikami biologicznymi. Teoretycy organizmiczni uważają, iż interakcja społeczna zasadniczo nie ma wpływu na emocje. Choć oddziałuje na ich stymulowanie i sposób wyrażania, nie daje możliwości, by je tłumić, bądź wyzwalać (Hochschild, 2012, s. 215-216). Ujęcie to nie będzie stanowiło podłoża dalszej analizy. W przeciwieństwie do niego zwolennicy paradygmatu interakcyjnego sądzą, że czynniki społeczne uczestniczą w tworzeniu emocji. Odbywa się to poprzez kodyfikację, ekspresję, zarządzanie (Hochschild, 2009, s. 226). W ramach istniejących w obrębie socjologii emocji tradycji uwzględnia się kilka koncepcji teoretycznych, wśród nich teorie: dramaturgiczne, kulturowe, rytuału, interakcjonizmu symbolicznego, wymiany, ewolucyjne oraz strukturalne. Ostatnie z nich analizują, jak umiejscowienie w strukturze społecznej oddziałuje na przepływ emocji (zob. Turner, Stets, 2009). W niniejszym opracowaniu odwoływać się będę do socjologicznej koncepcji strukturalnej: teorii władzy-statusu autorstwa Theodore’a Kemptera.

Zgodnie z tą koncepcją jednostki w sytuacjach społecznych dysponują pewnym zakresem władzy (np. możliwością zmuszania innych do podporządkowania się ich poleceniom) i posiadają określony status (odno-

szący się do prestiżu, niewymuszonego szacunku, dobrowolnego dostosowywania się do zaleceń). Jak zauważa autor, „z perspektywy każdego aktora jakkolwiek epizod interakcyjny w ramach relacji społecznej może mieć następujące skutki: wzrost, spadek lub brak zmiany we władzy i w statusie osoby” (Kemper, 2005, s. 73-74). Zdaniem T. Kempera (za: Turner, Stets, 2009, s. 240-241), przeobrażenia dokonujące się w tych obszarach wyzwalają określone (pozytywne, bądź negatywne) emocje. Ich natężenie w dużej mierze zależy od oczekiwań jednostki odnośnie do efektów społecznej interakcji i stopnia ich zaspokojenia.

Zwiększenie zasobu posiadanej władzy sprawia, iż u człowieka rośnie poczucie bezpieczeństwa, natomiast spadek władzy wywołuje strach. Gdy wzrasta władza kogoś innego nad życiem jednostki, zaczyna ona odczuwać lęk. Sytuacja wraca do normy, kiedy władza innego zaczyna maleć. Jednostka z powrotem czuje się bezpiecznie (Kemper, 2005, s. 74).

Argumentacja T. Kempera odnosząca się do zmian w statusie wydaje się bardziej złożona. Wzrost statusu powoduje, iż człowiek odczuwa satysfakcję i szczęście. Gdy jego poziom przekracza oczekiwania jednostki, pojawia się radość bądź wstyd. Jeśli rosnący status jest konsekwencją własnych działań, człowieka przepelnia dumą, kiedy zaś kogoś innego – wdzięcznością. Spadek statusu społecznego wywołuje niezadowolenie. W przypadku gdy jednostka osobiście za niego odpowiada, odczuwa wstyd, gdy inni – gniew. Sytuacja ta może prowadzić nawet do depresji. Reakcje na zmianę statusu osoby z otoczenia zależą od tego, czy darzymy ją sympatią. Znaczenie ma również to, kto ponosi odpowiedzialność za przeobrażenia, które nastąpiły w tym obszarze. Efektem są takie emocje, jak: satysfakcja, zazdrość, zawiść, poczucie winy, wstyd, smutek, litość, zadowolenie (Pawłowska, Chomczyński, 2012, s. 148-149).

Teoria Kempera dowodzi, iż dynamika statusu w relacji kształtuje solidarność społeczną bądź powoduje jej brak. Ludzie, których status został celowo zwiększony przez kogoś innego, solidaryzują się z tą osobą. Gdy zaś ich status nie został uznany, mogą stać się agresywni i źli (Turner, Stets, 2009, s. 242). Beata Pawłowska i Piotr Chomczyński (2012, s. 148-149) dodają, że należy pamiętać, iż postrzeganie władzy i statusu zależy od określonej kultury, pozycji społecznej i organizacji społecznych. Koncepcja Kempera wydaje się niezwykle użyteczna przy analizie emocji pojawiających się w interakcjach pacjentów z lekarzami, gdzie podziały władzy i statusu są wyjątkowo widoczne. Zanim jednak, na wybranych przykładach, ukażę, jak kształtuje się dynamika statusu i władzy w tych specyficznych relacjach społecznych, przedstawię sytuację kobiet chorujących na raka piersi.

Sytuacja osób z rakiem piersi

Rak stanowi jedną z głównych przyczyn śmierci Polaków. Stworzone na podstawie danych z Centrum Onkologii raporty dowodzą, iż w 2011 roku na raka piersi (najczęściej występujący nowotwór złośliwy u Polek) zachorowały 16 534 kobiety. Zmarło 5437 pacjentek (Dzidkowska, Wojciechowska, Zatoński, 2013, s. 13, 58, 83). Choroba ta nadal stanowi ogromne wyzwanie dla przedstawicieli środowiska medycznego: powody jej występowania wciąż nie są w pełni znane, nie wynaleziono (nie udostępniono?) skutecznego leku na raka, a dotychczasowe sposoby leczenia można uznać za co najmniej kontrowersyjne. Liczba Amazoń w dalszym ciągu będzie się więc powiększać. Nowotwór ten uwarunkowany jest bowiem nie tylko genetycznie, ale także

środowiskowo (skażone powietrze, zanieczyszczona woda, jedzenie zatrute pestycydami itd.). Uważa się, że za występowanie raka w populacji odpowiedzialny jest też „niehigieniczny” styl życia czy osobiste wybory (niewłaściwa dieta, nadwaga, spożywanie dużych ilości alkoholu, stosowanie doustnej koncepcji hormonalnej, odwiekanie decyzji o macierzyństwie) (Krajowy Rejestr Nowotworów).

Obecnie nowotwór złośliwy piersi uznawany jest za schorzenie przewlekłe (Chachaj i in., 2007, s. 444). Sformułowana przez onkologa diagnoza żywotnie obliguje chore do systematycznego poddawania się szeregowi badań kontrolujących stan ich zdrowia (zob. Jassem i in., 2014). Jak zauważa Edyta Zierkiewicz, „definiowana przez pryzmat medycyny kobieta z rakiem piersi to wyłącznie «permanentna pacjentka», jej aktywność powinna się koncentrować na monitorowaniu sygnałów płynących z chorującego ciała i na zgłaszaniu niepokojących objawów lekarzowi” (2010b, s. 158). Celem tego drugiego jest utrzymanie jej przy życiu (Zierkiewicz, 2010b, s. 153) — co z pewnością wybitnie oddziałuje na układ pozycji czy sił w ich relacji. Kobieta po leczeniu raka nabywa status obywatelki „społeczeństwa remisji” — społeczeństwa, które, zdaniem Arthura Franka (1995, s. 8), obejmuje grupę ludzi nieuznanych za definitywnie uleczonych (mimo pozytywnego przebiegu terapii). Nawrót choroby jest bowiem możliwy nawet po latach od zakończenia leczenia.

Władza lekarzy a ich podejście do pacjentek

Zgodnie z poglądami Michela Foucaulta (1998, s. 162-164), szpitala można uznać za mechanizmy władzy, sprzyjające procesom dyscyplinowania, ujarzmiania oraz tresowania ciał. Jego zdaniem, możemy mówić o narodzinach wiedzy dotyczącej organizmu człowieka, która zmierza do stworzenia układu czyniącego ciało bardziej posłusznym w zależności od stopnia jego użyteczności. Cytowany autor stwierdza: „oto chwila narodzin anatomii politycznej, będącej zarazem swoistą mechaniką władzy: określa ona, w jaki sposób można wpływać na ciała innych (...). Dyscyplina wytwarza tedy ciała podporządkowane i wyćwiczone, ciała podatne” (Foucault, 1998, s. 164). Kontrolowanie ludzkich organizmów może odbywać się za pomocą czasu i przestrzeni. Rozkład szpitali ułatwia nadzorowanie leczących się w nich osób. Przejawami władzy personelu jest też podejmowanie decyzji o terminach wpisów i wypisów pacjentów, porach posiłków, badań, operacji, pobudek, wizyt specjalistów i rodziny itd. (Mazurek, 2012, s. 180).

Większość lekarzy postrzega osoby chore jedynie z perspektywy biomedycyny, co prowadzi do ich uprzedmiotowienia. Specjaliści często redukują kobiety cierpiące na raka piersi do kategorii mniej bądź bardziej ciekawych „przypadków”, co przejawia się m.in. bezosobowym lub pełnym emocjonalnego dystansu kontaktem podczas ogłaszania im wyników diagnozy medycznej. Przekazywana informacja ujmowana jest w sposób rzeczowy, schematyczny, a zdarza się, że i pozbawiający nadziei na wyzdrowienie. Również dalsze kontakty nacechowane są brakiem empatii (zob. Stefaniak, 2011). Ponadto, terminologia, którą posługują się specjaliści, jest zazwyczaj zupełnie niezrozumiała dla pacjentek — przez co wzmagają się u nich lęk i pojawiają wątpliwości (Klimowicz, Drabek, 2007, s. 133).

Układ ról w relacji chory-lekarz cechuje się znaczną asymetrią, na korzyść pracownika służby zdrowia (zob. Krol-Michałowska, 2014). Emilia Mazurek, podsumowując kontakty onkologów z chorymi, podkreśla,

iż „władza lekarzy nad ciałem pacjentki na tyle mocno identyfikuje ich rolę, że nie mają potrzeby informowania swojej podopiecznej, jakie metody leczenia zastosują i jakie są tego ewentualne skutki uboczne” (Mazurek, 2011, s. 54). Powszechnie obowiązujący przymus korzystania z opieki oferowanej przez placówki medyczne powoduje, że kobiety wyrażają zgodę (a raczej mają poczucie, że nie mają innego wyjścia) na bycie dotykany, analizowanymi i poddawany zabiegom niewyjaśnianym im przez specjalistów (Mazurek, 2011, s. 54). W efekcie często nawet nie zdają sobie sprawy, na czym tak właściwie będzie polegać ich terapia oraz jakich konsekwencji jej zastosowania powinny się spodziewać — a w przypadku raka piersi strategię „uzdawiania” są przecież wyjątkowo okrutne. Amerykańska onkolog Susan Love określa je wręcz mianem ciachania/przypalania/otruwania (Langellier, 2001, s. 178). Poddawane im jednostki zostają naznaczone emocjonalnym i fizycznym piętnem, włączającym je do nowej rzeczywistości — nazywanej przez E. Mazurek „mikroświatem «okaleczonych kobiet»” (Mazurek, 2011, s. 57).

Medialne wizerunki raka piersi

Obecnie informacja uznawana jest za jedno z najcenniejszych dóbr (analogiczne do, a nawet bardziej wartościowe od rzeczy materialnych). W związku z tym zaobserwować można wyjątkowo sprawny rozwój technologii ułatwiających jej pozyskiwanie, analizowanie i przesyłanie (Nowak, 2008, s. 25). Mimo dużej ilości medialnych doniesień o raku piersi komunikaty docierające do odbiorców za pośrednictwem kampanii społecznych i prasy kobiecej są starannie selekcjonowane — tak pod względem treści, jak i formy (zob. np. Zierkiewicz, 2013). Treściowo są bardzo ogólne i powierzchowne. Brakuje rzetelnych, merytorycznych danych o zagrożeniach wynikających z zachorowania, sposobach diagnozowania raka i metodach jego leczenia. Dyskusje publiczne nie zapewniają miejsca do poruszania kwestii „niewygodnych”: nawiązujących do kontrowersji naukowych, czy też śmierci w wyniku niepodjęcia terapii bądź jej niepowodzenia (Zierkiewicz, 2012, s. 162).

Pod względem estetycznym reprezentacje choroby zamieszczone w prasie kobiecej są chwytliwe, pociągające, ładne. Informacjom, że choroba pozbawia fizycznej atrakcyjności, paradoksalnie towarzyszą profesjonalne fotografie doskonałych, kompletnych sylwetek niezwykle pięknych i pewnie zdrowych modelek (Zierkiewicz, 2010a, s. 29). Autorzy projektów, w których uczestniczą te tzw. *pin-up girls*, zdają się bagatelizować chorobę, skupiając uwagę widzów na „cycuszkach” (Sulik, 2012a, s. 9). Jak zauważa przywołana autorka, w Stanach Zjednoczonych „kultura różowej wstążki ewoluowała od zorientowanego aktywistycznie ruchu zdrowia kobiet ku wysoce zyskowej, samonapędzającej się społecznej idei” (Sulik, 2012b, s. 168). Idea ta przejawia się w wyjątkowo trafnie dopasowanych do gustu współczesnego odbiorcy produktach z „różową wstążką” (Sulik, 2012b, s. 168). Logo widnieje na ubraniach, chustach, butach, sznurowadłach, biżuterii, aniołach, witrażach, świecznikach, kubkach, maskotkach itp. — „witamy w *Cancerlandzie*”: pełnej gadżetów krainie raka piersi! Jak zauważa Barbara Ehrenreich, medialne reprezentacje choroby trywializują ją i przyczyniają się do infantylizowania doświadczających jej kobiet (2001, s. 43, 45-47).

Chorujące osoby, także w Polsce, coraz częściej bombardowane są modnymi, choć pustymi sloganami nawołującymi do koncentrowania się na pozytywnych aspektach raka: „Myśl pozytywnie! Nie trać nadziei! Z dumą noś swoją różową wstążkę!” (Ehrenreich, 2007). Informacje zamieszczane w mediach koncentrują

się na przekonywaniu odbiorczyń, że choroba ostatecznie uczyni je szczęśliwszymi (rak przekształca priorytety i reorganizuje życie, wywołując pozytywne następstwa) oraz bardziej atrakcyjnymi (rekonstrukcja piersi sprawia, że kobiety mają doskonałe sylwetki) (Ehrenreich, 2001, s. 49). Nie ma zatem powodów, by obawiać się raka... Zdaniem Zierkiewicz (2012, s. 162): „kultura różowej wstążki nie służy chorującym kobietom (...) dlatego, że ogromne profity płynące z «wojny z rakiem» nigdy do nich nie trafiają”. Zamiast inwestowania ich w badania nad wynalezieniem nieszkodliwych metod leczenia, przeznaczają się na kolejne — czasami zupełnie nieprzemyślane — kampanie profilaktyczne (Sulik, 2012b, s. 164). W konsekwencji „doinformowani” Amerykanie i Polacy mają wyjątkowo niskie pojęcie o tym, czym jest rak i jakie naprawdę są konsekwencje jego diagnozy (Zierkiewicz, 2012, s. 164).

Założenia metodologiczne i charakterystyka materiału badawczego

Uwzględniając specyfikę tematu, jego wyjątkowy charakter, zdecydowałam się na przeprowadzenie badań jakościowych, których celem jest poznanie opinii użytkowników forów internetowych dotyczących raka piersi na temat ich kontaktów z lekarzami. Tłem poszukiwań badawczych jest paradygmat interpretacyjny, akcentujący subiektywność badacza i dopuszczający interpretację (Malewski, 1998, s. 33-34). Zakłada dynamiczny charakter rzeczywistości — wiedza, zdarzenia, fakty i ludzie ulegają zmianom. Zadaniem podmiotu poznającego jest opis zarówno ich stałości, jak i przemian. Badania mają na celu interpretację kultury i świata społecznego (Malewski, 1997, s. 30). Pracownik naukowy dąży do poznania osobistego doświadczenia jednostki, uchodzącego za istotne źródło wiedzy o rzeczywistości. Uważa, że wewnętrzne przeżycia człowieka są najbardziej pewnymi danymi poznawczymi; ich istnienia nie można bowiem zakwestionować (Kozakiewicz, 1991, s. 68). Prowadząc badania, skorzystałam z popularnej metody badawczej, jaką jest przeszukiwanie archiwów. Technika, którą się posłużyłam, to jakościowa analiza treści, często stosowana do badania wszelkich wytworów środków masowej komunikacji (Kalinowska, 2001, s. 15).

Analiza treści to technika niereaktywna. Podmiot poznający nie jest uczestnikiem badanej sytuacji społecznej. Pracuje na materiale, który już posiada (Krüger, 2007, s. 166). Przedmiotem analizy są wszelkie namacalne ślady celowej działalności człowieka — wszystko, co może stanowić źródło informacji o interesujących badacza wydarzeniach, zjawiskach, faktach, procesach. W przypadku przeprowadzonych badań były to dokumenty zastane — powstałe niezależnie od mojej intencji (Podgórski, 2007, s. 200).

Analiza dokumentów umożliwia badaczowi poznanie biografii i opinii wybranych osób (Pilch, 1997, s. 143). Pozwala wnioskować o cechach twórcy, jego wiedzy, postawach, wartościach. Sprawia, że uczony może wyciągać wnioski na temat właściwości systemu społeczno-kulturowego, w którym powstał określony dokument (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 77, 80). Umożliwia zatem wydawanie uzasadnionych sądów o ludziach, przedmiotach, procesach (Zaczyński, 1995, s. 158).

Główny problem podjętych badań ujęty jest w postaci następującego pytania: O jakich emocjach piszą użytkownicy forów internetowych dotyczących raka piersi, przedstawiając swoje kontakty z lekarzami? Problemy szczegółowe zaś brzmią:

- Jaki jest związek poziomu wiedzy internautek na temat raka piersi z opisywanymi przez nie emocjami?
- Jakie emocje pojawiają się w kontekście podejmowania decyzji dotyczących leczenia?
- Jakie opinie o służbie zdrowia i lekarzach formułują użytkownicy forów internetowych poświęconych rakowi piersi?

Zdecydowałam się na analizę forów dyskusyjnych dotyczących raka piersi, ponieważ są popularne i łatwo dostępne, przez co mogą oddziaływać na sytuację społeczną. Zgodnie z definicją Magdaleny Jaciow, „forum dyskusyjne to przeniesiona do struktury stron WWW forma grup dyskusyjnych, która służy do wymiany informacji i poglądów między osobami o podobnych zainteresowaniach przy użyciu przeglądarki internetowej” (2011, s. 116). Skupiają one ludzi poszukujących rad odnośnie do bardziej lub mniej podobnych problemów, w nadziei, że tak skuteczniej poradzą sobie z trudnymi sytuacjami. Udział w nich jest dobrowolny. Zapewniają przestrzeń do dzielenia się swoimi opiniami i doświadczeniami. Umożliwiają nabywanie informacji, udzielanie i otrzymywanie wsparcia. Mobilizują do działania, sprzyjają wspólnemu szukaniu rozwiązań problemów przez ich użytkowników (Skalbania, 2009, s. 61, 65-66). Głównymi powodami skłaniającymi ludzi chorych do korzystania z Internetu są: szybki, komfortowy, całodobowy i wreszcie anonimowy dostęp do wielu informacji dotyczących choroby. Ponadto, kluczowe znaczenie ma chęć poznania poglądów innych pacjentów (zob. Knoł-Michałowska, 2014). Wątki mogą tworzyć sami internauci, poprzez ich publikowanie. Następnie kolejne osoby odpisują na posty, tym samym przyczyniając się do kontynuowania konkretnych zagadnień (Jaciow, 2011, s. 116).

Komunikacja za pośrednictwem Internetu różni się od rozmowy w relacji bezpośredniej. Inaczej też ukazywane są emocje wypowiadających się osób. J.H. Turner i J.E. Stets (2009, s. 16-25) wyłonili główne elementy emocji pojawiających się w wyniku kontaktu *face to face*. Jak zauważają badacze, emocje generowane są zarówno biologicznie, jak i społecznie. Dla ich rozumienia istotne są procesy poznawcze. Emocje pojawiają się w wyniku dokonania ich oceny. Nadawane są im etykiety językowe, którym towarzyszy zewnętrzna ekspresja poprzez głos, mimikę i zachowania paralingwistyczne.

Charakterystyczną cechą komunikacji za pośrednictwem forów internetowych jest ograniczenie komunikatów niewerbalnych do tzw. „emotikonów” — graficznych przedstawień emocji wypowiadających się ludzi. Częściowo odzwierciedlają one przekazy niewerbalne stosowane w komunikacji bezpośredniej. Dodatkowo podkreślają znaczenie emocji wypisanych przez internautów. Ponadto, w sieci powszechnie stosowane są skróty językowe, w tym akronimy (Wallace, 2001, s. 20). Przestrzeń wirtualna posiada zatem unikatowy język, którego początkujący internauci muszą się nauczyć. W przeciwnym razie mogą mieć problemy z prawidłowym zrozumieniem opublikowanych postów oraz sprawnym wyrażeniem własnych myśli (Wysocka-Pleczyk, 2012, s. 395).

Na potrzeby niniejszego opracowania zanalizowałam trzy fora internetowe: rakpiersi.pl, amazonki.net i policzmysie.pl. Kryterium doboru forów podyktowane było tematyką oraz popularnością każdego z nich. Dwa pierwsze fora w całości poświęcone są tematyce raka piersi. Ostatnie posiada duży, odrębny dział dotyczący tego zagadnienia. Wszystkie istnieją przynajmniej od pięciu lat. Nadal cieszą się znacznym zainteresowaniem internautów. Cyklicznie publikują na nich swoje posty nowi użytkownicy. Część osób korzysta z grup dyskusyj-

nych niemalże od początku ich powstania. Przeprowadzona analiza zawiera wybrane fragmenty opublikowanych na forach wypowiedzi.

Postępowanie badawcze rozpoczęłam od wielogodzinnego, wstępnego przeglądania wypowiedzi internautów poświęconych rakowi piersi. Zapoznałam się nie tylko z forami dyskusyjnymi, ale także z blogami i komentarzami zamieszczanymi na różnych stronach internetowych. Pozwoliło mi to dokonać wyboru forów, które uznałam za najbardziej reprezentatywne dla przedmiotu moich badań. Każde z nich zostało dokładnie przeczytane pod kątem uprzednio sformułowanego problemu badawczego. Ta część badań była niezwykle czasochłonna z uwagi na ogromną liczbę postów zamieszczonych na każdej ze stron. Pozwoliła mi jednak wybrać materiał treściowy, który miałam zamiar rozważyć oraz dobrać odpowiednią próbkę (Wimmer, Dominic, 2008, s. 216). Kolejnym etapem postępowania badawczego, zgodnie ze wskazówkami zamieszczonymi w literaturze przedmiotu, było określenie jednostek analitycznych (Konarzewski, 2000, s. 169). Następnie konstruowałam kategorie treści oraz systematycznie kodowałam wszelkie oparte na nich dane (Wimmer, Dominic, 2008, s. 216).

Fora internetowe poświęcone tematyce raka piersi umożliwiają wyłonienie skrajnych emocji doświadczanych przez pacjentki i ich rodziny. Dokonując analizy zebranego materiału badawczego, stworzyłam dwie tabele ujmujące emocje opisywane przez internautki. Pierwsza z nich została w całości poświęcona emocjom pozytywnym, druga natomiast – zdecydowanie obszerniejsza – negatywnym. Wypisałam wszystkie emocje, nie redukując tych, które należałoby uznać za synonimy. Następnie zakreśliłam pojęcia pojawiające się najczęściej. Później skonstruowałam roboczą mapę, na której pogrupowane zostały opisywane przez internautki emocje. Uwzględniała ona konteksty sytuacyjne, w jakich się pojawiły. Istnieją pewne różnice w poglądach badaczy dotyczące tego, ile emocji i jakie należy uznać za uniwersalne. Wszyscy jednak, w tym Kemper, są zgodni, że należą do nich: szczęście, smutek, złość i strach (Turner, Stets, 2009, s. 26-29). O każdej z tych emocji pisały kobiety chore na raka piersi i ich rodziny (o pierwszej z nich najrzadziej, o ostatniej najczęściej). Pojęcia te zostały zakreślone okręgami i przyporządkowałam im emocje wtórne, o których wspominały internautki. Stworzona mapa okazała się niezwykle użyteczna przy dokonywaniu dalszej, pogłębionej analizy zebranych informacji. Dopełnienie procesu poznawczego stanowi wyciągnięcie wniosków i poszukanie wskazówek.

Analiza emocji internautów w kontaktach z lekarzami opisywanych na forach dotyczących raka piersi

Skonstruowana przeze mnie mapa wyraźnie pokazuje, że emocje opisywane przez kobiety cierpiące na raka piersi i ich rodziny w zdecydowanej większości są negatywne. Jest to ściśle związane z bardzo często niewłaściwym podejściem lekarzy do pacjentek. Utrata władzy chorej nad swoim życiem na korzyść leczącego ją specjalisty potęguje doświadczany strach i poczucie bezsilności. Zwiększanie statusu kobiety poprzez udzielanie informacji na temat raka piersi oraz uwzględnianie opinii doinformowanej pacjentki na temat form terapii sprzyja pojawianiu się pozytywnych emocji, korzystnych dla dalszego przebiegu leczenia. Zagadnienia te zostały szczegółowo zanalizowane w dalszej części pracy.

Bezradność, zagubienie, niepewność, lęk, wściekłość i inne emocje mające związek z niskim poziomem wiedzy internautek na temat raka piersi

Jednym z istotnych problemów w dyskursie medycznym jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób ilość posiadanych informacji o chorobie determinuje nastawienie i uczucia pacjenta. Czy kobiety mają potrzebę edukacji na temat raka? Jakie emocje „stanowią” konsekwencję niewiedzy? Użytkowników forów internetowych, z uwagi na posiadany zasób wiadomości, można przyporządkować do trzech głównych grup. Zastosowana terminologia celowo nawiązuje do metafory wojskowej, niezwykle popularnej w dyskursie medycznym (zob. Mazurkiewicz):

- **rekruci**. To osoby z – wykrytym samodzielnie lub podczas badań populacyjnych – guzem, ale jeszcze przed otrzymaniem wyniku diagnozy stwierdzającego, czy jest on złośliwy czy łagodny. Wśród nich znajdują się ludzie, którzy do tej pory nie zasięgnęli porady u lekarza. Pomocy szukają w przestrzeni wirtualnej. Posiadana przez nich wiedza pochodzi z otoczenia, kampanii społecznych, środków masowego przekazu. Jest szczątkowa, w znacznej mierze nieprawdziwa;
- **nowicjusze choroby**. Do grupy tej należą kobiety, u których rak zdiagnozowany został stosunkowo niedawno. Pacjentki dopiero rozpoczynają leczenie. Ich wiedza została już wzbogacona komunikatami otrzymanymi od personelu medycznego. Posiadane informacje są chaotyczne, w dużym stopniu nierozumiane przez chore;
- **weterani raka piersi**. To ludzie będący w trakcie terapii oraz tacy, którzy już ją zakończyli. Wśród nich znajdują się osoby, u których po latach pojawiły się odległe przerzuty. Internauci ci są nieformalnymi ekspertami od raka piersi. Posiadają bardzo duży zasób wiedzy na temat choroby. Systematycznie poszukują informacji o nowych metodach leczenia i sposobach zdrowego odżywiania się. Wiadomościami chętnie dzielą się z pozostałymi użytkownikami.

W wypowiedziach zamieszczonych na forach internetowych dominują komunikaty świadczące o braku wiedzy na temat choroby („weterani raka piersi” stanowią mniejszość). Kobiety, które samodzielnie wykryły guzek w trakcie badania palpacyjnego, boją się udać do specjalisty. Obawiają się, że zmiana może okazać się nowotworem złośliwym, a jego diagnoza diametralnie zmieni ich życia (i, o czym jeszcze nie myślę, tożsamości). Przeważającymi uczuciami, których doświadczają, są strach i dezorientacja – w dużej mierze wynikające z nieznaności specyfiki choroby. Rak kojarzy im się wyłącznie ze śmiercią, poprzedzoną wyniszczającym leczeniem. Osoby takie proszą o „nieprofesjonalną diagnozę” – tj. podpowiedzi, czy ich objawy mogą wskazywać na chorobę. Pragną dowiedzieć się, do jakiego specjalisty powinny się udać (i czy w ogóle jest to konieczne) oraz jakim badaniom zostaną poddane. Część z nich wierzy w nieprawdziwe informacje dotyczące nowotworów. Uważają, że guzy, które bolą, nie mogą być złośliwe. Zastanawiają się, czy ingerencja lekarza w zmianę (np. wykonanie biopsji) nie spowoduje gwałtownego rozwoju choroby (tj. „nie naruszy raka”, nie da mu impulsu do rozrostu). Opinie te nadal są popularne w społeczeństwie. Wiele osób wierzy w przeróżne mity dotyczące raka piersi. Determinują one zarówno sposób postrzegania chorych przez otoczenie, jak i samych siebie. W efekcie część ludzi rezygnuje z poddania się badaniom kontrolnym i terapii (zob. Mazurkiewicz). Oto przykład wypowiedzi ilustrujący powyższe stwierdzenia:

(...) od pewnego czasu wyczuwam dość duże zgrubienie w miejscu po operacji, ze znamieniami guzków. Jestem wprost przerażona i nie wiem co robić. Z dnia na dzień odbiera mi to chęć do życia, chodzenia do pracy. Boję się, po prostu boję się z tym do lekarza, (...) że coś tu naprawdę nie gra. Jak możecie napisać proszę jakie są objawy (...). Jutro idę do lekarza, tym poki co dzisiaj tak mówię nie wiem jak będzie jutro... nie wiem czy na tyle będę miała odwagi. Boję się że wizyta ta całkowicie odbierze mi szansę na to że wszystko będzie dobrze.

[rakpieri.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

Grupy samopomocowe – w tym także te, które zostały nawiązane w przestrzeni wirtualnej – zachęcają swoich członków do walki o własną podmiotowość w obrębie środowiska medycznego. Mobilizują do szukania nowych metod leczenia oraz swobodnego zadawania pytań pracownikom służby zdrowia. Użytkownicy forów internetowych wzajemnie się od siebie uczą. Powołują się na osobiste doświadczenia i biografie znanych im osób (Mazurek, 2012, s. 183-184). Posty znajdujące się na analizowanych forach zawierają informacje na temat: lekarzy, szpitali, terapii, urody, sposobów radzenia sobie ze skutkami ubocznymi leczenia, naturalnych metod dbania o organizm, technik stosowanych podczas rozmowy z onkologiem oraz sklepów, w których można zakupić potrzebne rzeczy (peruki, chusty, protezy, bieliznę, trójkąty itp.). W efekcie internauci stają się coraz bardziej kompetentni w zakresie doświadczanej choroby, a tym samym zaradniejsi w mikroświecie osób cierpiących na raka (Mazurek, 2012, s. 183-184).

Powszechnym problemem jest niezrozumienie otrzymanych wyników badań: nieumiejętność ich odczytania oraz wyciągnięcia wniosków z interpretacji dokonanej przez specjalistę. Lekarze posługują się bowiem trudnym, medycznym słownictwem, automatycznie wykluczającym chore z równorzędnej interakcji. Tworzy to barierę w komunikacji, a przecież jak dowodzi analiza autorstwa Elisabeth Gülich (2003) – wbrew obowiązującym dotychczas wśród specjalistów przekonaniom – wiedza medyczna z powodzeniem może być przyswajana przez laików. Konieczne jest jednak zastosowanie przez eksperta określonych technik komunikacyjnych, takich jak: wyjaśnianie, przeformułowanie, ilustracja i strukturyzowanie. Co więcej, lekarze przeważnie nie udzielają odpowiedzi na zadane im pytania, tym samym zwiększając dezorientację, zagubienie, bezradność, a czasem nawet wściekłość kobiet i ich rodzin. Małe poczucie bezpieczeństwa ludzi, którzy zachorowali na raka, co jest efektem wzrostu władzy lekarzy nad ich życiem. Negatywne emocje, takie jak gniew czy wściekłość, są konsekwencją spadku statusu chorych kobiet. Odpowiedzialność za tę zmianę ponoszą specjaliści, właśnie poprzez zatajanie informacji dotyczących choroby i metod leczenia. Osoby cierpiące na nowotwór złośliwy piersi mają zatem do nich pretensje i żal.

Potrzebę uzyskiwania informacji o doświadczanej chorobie potwierdzają wyniki badań z zakresu psychologii medycyny. Dowodzą one, że specjaliści nie doceniają potrzeb chorych w tym względzie (Heszen-Niejeodek, 1992). Polscy eksperci od spraw zdrowia przeceniają potrzebę informowania pacjentów na temat diagnozy oraz polecanych i przeciwwskazanych mechanizmów postępowania. Nie doceniają jednak ich oczekiwań odnośnie do dostarczania innych wiadomości, w tym m.in. dotyczących: istoty choroby, jej przyczyn, prawdopodobnych komplikacji, etapów terapii, skutków ubocznych przyjmowanych leków, możliwych następstw choroby oraz

dotatkowych badań (Makowska, 2001, s. 294). W efekcie wiedza pacjentek zawiera poważne luki. Oto przykłady ilustrujące powyższe tezy:

Jak mam się nie czuć zignorowana? A może to jednak jest rak zapalny – a ja siedzę i czekam? Jak Sokrates – wiem, że nic nie wiem. Ale nie czuję się przez to mądra, czuję się bezradna – i tyle...

[amazonki.net, Ataner456, 2015, pisownia oryginalna]

[P]ytać lekarza jak czegoś nie wiemy lub nie rozumiemy. Mamy prawo czuć się zagubione i wystraszone, a niestety zazwyczaj lekarze nam nie pomagają. Jak ja szłam na operację, to niczego nie rozumiałam (...). Wiedzę zaczerpnęłam oczywiście z internetu.

[amazonki.net, Tynka, 2014]

Dlaczego Polscy onkolodzy traktują nas jak „błoto” (...). Co mnie bardzo irytuje to, że w Polsce onkolodzy/chirurdzy/ogólnie specjaliści stoją na wybudowanym przez siebie piedestale i nie mają czasu ani ochoty porozmawiać ze zwykłymi śmiertelnikami. Ogólnie mówiąc są egocentrykami i boją się podważania ich opinii (...). Problem w tym, że w Polsce nie można porozmawiać z lekarzem o swoich wątpliwościach i obawach. Nawet pytań nie można zadawać (...). W jakim kraju my żyjemy, że lekarz za nas podejmuje życiowe decyzję i nawet nie znamy własnych szans. Nawet nie próbuje z nami porozmawiać. To jest paranoja!!

[rakpiersi.pl, wszystkoDlaBabci, 2011, pisownia oryginalna]

Ogromne znaczenie prawidłowej komunikacji lekarza z osobą chorą podkreślają badania przeprowadzone przez *Scottish Association for Mental Health* w 1960 roku. Ich wyniki wskazują, że główną przyczyną złego stanu psychicznego pacjentów jest brak wiedzy na temat choroby (Lichter, 1987). Tradycyjny model konsultacji lekarskiej, uniemożliwiający swobodne zadawanie pytań, nie tylko nie zaspokaja potrzeb informacyjnych pacjenta. W efekcie w poważnym stopniu utrudnia także realizowanie jego potrzeb emocjonalnych. Jak dowodzi Karolina Stéfaniak, poruszane przez osoby chore wątki o zabarwieniu emocjonalnym (w tym: skargi czy obawy) poważnie są przez specjalistów bagatelizowane, ucinane bądź ignorowane (2011, s. 138). Wypowiedzi na forach internetowych poświęconych Amazonkom to potwierdzają.

Internauci wyrażają frustrację z powodu braku kampanii skutecznie informujących społeczeństwo o specyfice raka piersi. Publikowane przez nich opinie nie są bezzasadne. Choroba, dzięki pomocy firm o dużym prestiżu, stała się rozpoznawalną marką. Gadżety z charakterystyczną wstążką rozpowszechniały firmy, takie jak: Avon, Tiffany, Revlon, Ford, Estee Lauder, Ralph Lauren, Lee Jeans i wiele innych. Promowały one przy tym zarówno profilaktykę zdrowotną, jak i same siebie (Ehrenreich, 2001, s. 50). Konstruowane reprezentacje raka niezmiennie są pozytywne, ładne, różowe, nastawione na triumf (Sulik, 2012b, s. 196). Jednocześnie są ubogie w przekaz i bagatelizujące jedną z najbardziej niebezpiecznych chorób XXI wieku.

[W] sumie to ja nie mam do nikogo pretensji, szlag mnie tylko trafia jak widzę jakieś kampanie czy artykuły promujące badania, a nie informujące o niedoskonałościach tych badań; (...) o tym się tak oficjalnie mało

mówi, a przecie nie chodzi o to, żeby latać i potwierdzać diagnozę u wszystkich radiologów w powiecie, tylko o to, żeby mieć tego świadomość i zachowywać czujność

[amazonki.net, aquila, 2012, pisownia oryginalna]

Jak podkreśla G. Sulik (2012a, s. 11): „istnieją inne sposoby – niż kampanie «rózowych cysczek» – by dowiedzieć się więcej o raku piersi, motywować ludzi do działania, wspierać zdiagnozowane kobiety, prowadzić konstruktywne rozmowy, i zdobywać pieniądze na projekty i badania, które mogą przyczynić się do zmiany i «uczynić różnicę»”. Podnoszenie świadomości raka piersi wśród społeczeństwa – za pomocą nie tylko chwytliwych kampanii, ale przede wszystkim takich, które zawierają rzetelne i prawdziwe informacje o chorobie – jest niezbędne.

Niepewność, frustracja, przerażenie i inne emocje charakterystyczne dla procesu podejmowania decyzji dotyczących leczenia

Kobiety, ze zdiagnozowanym już rakiem piersi, w pierwszej kolejności podejmują decyzję dotyczącą szpitala, w którym zamierzają się leczyć. Decyzja ta jest starannie przemyślana, poprzedzona zasięgnięciem kilku/kilkunastu opinii. Ponadto, mają wpływ na wybór i ewentualną zmianę lekarza – w przypadku gdy nastawienie obecnego im nie odpowiada. Przeważnie zasięgają porad u różnych specjalistów. Wiele chorych decyduje się na skorzystanie z usług placówek prywatnych, w celu przyspieszenia terminów badań. Aktywnie angażują się w poszukiwanie informacji, w tym m.in. o nowych (także alternatywnych) terapiach. Zadają uprzednio przemyślane pytania lekarzom, wymuszając na nich udzielenie odpowiedzi. Pacjentki systematycznie monitorują wszelkie zmiany w swoim ciele i natychmiast zgłaszają je specjalistom.

Zapytałam mojego onkologa o badanie PET (...). Na koniec powiedział mi, że mam żyć pełnią życia i czuć się wyleczoną, a nie ciągle szukać! Nawiasem mówiąc lekarze nie lubią zbyt natrętnych i ocytanych w literaturze medycznej pacjentek i trochę to rozumiem

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

Pytam, pytam, moja dociekliwość i świadoma upierdliwość jest naprawdę duża. Większość mnie zbywa, traktują jak prostego niedouka, nierozumiejącego podstawowych pojęć - stawiają jednocześnie siebie jako wszechwiedzącego daleko wyżej ode mnie, (małego namolnego szaraczka - tak się czuję). Czasem w przypływie życzliwości skapną nieco wiedzy, spoglądając z niecierpliwością na zegarek... Albo tłumaczą oczywiste rzeczy tonem jak do pierwszoklasisty. Byłam ich jednorazową pacjentką. Szukałam i znalazłam takich, którzy traktują mnie normalnie, jak światłego, myślącego człowieka (...). Ci, do których chodzę rzeczowo odpowiadają na pytania, ale kiedy sytuacja mnie zmusza (tzn. pierwsze oznaki opędzania się jak od muchy) formułuję pytania tak, aby lekarz musiał odpowiedzieć: tak lub nie. Czasem pisałam pytania na kartce, żeby nie zapomnieć o czymś.

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

Do szafu doprowadzają mnie słowa „nie myśl, będzie dobrze, za dużo czytasz, za dużo chcesz wiedzieć!” Jeśli ja sama o siebie nie zadbam, to kto to zrobi? Muszę wiedzieć, co mi grozi! Na szczęście mój lekarz doskonale mnie rozumie i nie robi wyrzutów, kiedy pytam o dostępne leczenie profilaktyczne, że dmucham na zimne i chcę znać się choć trochę na tym, co mnie dopadło z nienacka. Czy to coś złego, że sobie popłaczę? Że chcę być sama? Że chcę sobie wszystko dokładnie przemyśleć? To przecież nie są łatwe decyzje. I niemałe pieniądze. Ale wiem, że zrobię wszystko, co możliwe, żeby się udało, bo drugiego raka nie przeżyję.

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

[J]a na wynik też długo czekałam (chodziłam, pytałam, dzwoniłam).....znaczy około 3 tygodnia było jak wzięłam sprawy w swoje ręce, bo nerwy mnie brały na to nasze państwowe leczenie..... sama poszłam do szpitala na patologię dopytać gdzie mój wynik..... oczywiście nikt nic nie wie.....wyniku nief..... se pomaszerałam do pani sekretarki z patologii, ładnie się uśmiechnęłam, ciutkę pogadałam, za dwa dni miałam wynik.....

[amazonki.net, ToJa, 2010, pisownia oryginalna]

Jestem zła, bo byłam cały czas pod kontrolą, dbam o siebie, systematycznie robię podstawowe badania a tu chwilowy brak czujności z mojej strony i rutyna lekarza spowodowały, że stanęłam do walki z tak potężnym wrogiem, który de facto cały czas się czaił by zaatakować. No ale już ten wróg jest i mogę tylko z nim walczyć, i nie poddać się. Idę kupić trójkąt bo bezczynność mnie dołuje a tak przynajmniej coś robię. Kupiłam też 3 książki dot. sposobów odżywiania w trakcie i po leczeniu, wspomagające medycynę konwencjonalną.

[policzmysie.pl, Krycha51, 2015, pisownia oryginalna]

UWAGA WAŻNA PORADA BY DOSTAĆ SKIEROWANIE NA BADANIA na scyntografię kości i inne mam radę: każę takiemu lekarzowi napisać na piśmie, że nie widzi potrzeby takiego badania hi hi hii w tym momencie dostaję każde skierowanko jakie tylko mi się zamarzy.

[policzmysie.pl, ewam, 2011, pisownia oryginalna]

Wszystko to prawda, ale z tym zaufaniem do lekarzy to przesadziłaś. Jak znalazłaś zmianę w piersi lekarz powiedział Ci, że lepszą metodą diagnostyki jest biopsja mamotomiczna, która ocenia stan komórek całego guza? Na pewno nie. Bo to droga metoda, chociaż w pełni refundowana, a każdy większy ośrodek onkologiczny w Polsce dysponuje mamotomem. Zaproponowali biopsję cieńkoigłową, która jest tania, chociaż ocenia stan komórek tylko z małego fragmentu guza. Jak proponują leczenie, to dlaczego jest mowa tylko o tamoksifenie, który nie zabezpiecza skutecznie przed przerzutami i onkologia zachodnia już od tego odeszła, a o inhibitorach aromatazy milczą, chociaż są dostępne. O nich się mówi w gabinetach prywatnych. A badania, które oceniają stan zaawansowania choroby. Oceniano Ci stan gęstości kości - refundowane badanie - pozwala bardzo wcześnie ocenić ryzyko przerzutów do kości? A powiedziano Ci, że rezonans magnetyczny jest bezpieczniejszą metodą diagnostyki i znacznie dokładniejszą niż mamografia?, że może pokazać czy wystąpiły już mikroprzerzuty. Większość radiologów, nawet nie potrafi tych mikroprzerzutów znaleźć na zdjęciu. Trzeba szukać tych co potrafią to przeczytać. Ta onkologia, którą nam proponują w ramach ubez-

pieczenia , a leczenie, które faktycznie powinno być przeprowadzane to dwa różne światy. Dlatego nie mówmy o zaufaniu do lekarzy , bo za to płaci się życiem. Trzeba się wzajemnie uświadamiać i informować o nowych metodach , leczenia , a nie opierać na zaufaniu, jak o wszystkim decydują pieniądze.Trzeba żądać, żądać i żądać. A do tego trzeba wiedzy nie ślepego zaufania. Pozdrawiam

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

Większość kobiet nie ma wpływu na wybór metod terapii i całkowicie dostosowuje się do poleceń wydawanych przez specjalistę. Asymetryczny charakter relacji pacjenta z lekarzem, podkreślany przez Talcotta Parsonsa, nadal jest widoczny. Rzadko występują w pełni partnerskie relacje między podmiotami interakcji medycznej. Zwykle kontakt chorej z ekspertem, zgodnie z klasyfikacją Thomasa Szasa i Marca Hollendera, określić można jako „model kierownictwa-współpracy” (Kuczyńska, 2001, s. 274). Powoli zaczyna ulegać to zmianie. Przeważnie chorzy, mający możliwość wpływu na przebieg leczenia, nie posiadają jednak wystarczającej wiedzy, by samodzielnie podjąć decyzję. W efekcie są sfrustrowani i przerażeni. Wolą, by lekarz przyjął postawę całkowicie dyrektywną. Inaczej wygląda to w przypadku pacjentów dobrze poinformowanych o specyfice swojej choroby i sposobach jej leczenia. Znalezione – w Internecie i co ważniejsze dostarczone przez pracowników służby zdrowia – informacje pozwalają im na aktywną, świadomą współpracę z onkologami (a nawet na kwestionowanie ich kontrowersyjnych decyzji). Wypowiedzi takich użytkowników zdecydowanie rzadziej są negatywne.

I teraz jeszcze mamy o czym myśleć czy zabieg ma być z całkowitą amputacją czy tylko częściową. A skąd my do cholery mamy wiedzieć co jest lepsze??

[policzmysie.pl, suzy, 2014, pisownia oryginalna]

Badania przeprowadzone przez CBOS dowodzą, iż Polacy coraz częściej weryfikują otrzymaną diagnozę i zaproponowane im metody terapii u różnych specjalistów. Częściej bowiem dostrzegają popełniane przez lekarzy błędy. Niewątpliwie przyczynił się do tego masowy dostęp do Internetu (Omyła-Rudzka, 2014). Zdaniem Małgorzaty Jacyno, szukanie niekonwencjonalnych sposobów leczenia, weryfikowanie diagnoz oraz wnioskowanie o lepszą opiekę medyczną świadczą o postępującej demedykalizacji (2007, s. 138). Proces ten niewątpliwie jest powolny, jednak analiza wypowiedzi zamieszczonych na forach internetowych dowodzi, że coraz więcej pacjentów dąży do podwyższenia własnego statusu i choćby częściowego odzyskania kontroli nad swoim życiem. Wzmocnienie pozycji chorego odbywa się poprzez zwiększenie jego wiedzy na temat raka. Pogląd ten jest zgodny z koncepcją M. Foucaulta. Badacz podkreślał, iż istnieje ścisłe powiązanie wiedzy z władzą: „nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault, 1998, s. 34). Dopiero nowo nabyte informacje umożliwiają przedstawienie się, zdawałoby się niekwestionowanemu, a przecież często omylnemu autorytetowi lekarza. Świadomość własnych praw ułatwia domaganie się podmiotowego traktowania ze strony ekspertów (Jacyno, 2007, s. 138).

Krytyka służby zdrowia i inne opinie na temat jej przedstawicieli formułowane przez użytkowników forów internetowych poświęconych rakowi piersi

Pacjenci i ich rodziny dokonują wieloaspektowej krytyki polskiej służby zdrowia (często na tle porównań do opieki oferowanej przez ośrodki zagraniczne). Zamieszczone komunikaty informują m.in., że nie należy ufać koncernom farmaceutycznym, bowiem wykorzystują one naiwność osób chorych, programy profilaktyczne są natomiast nieskuteczne. Wiele wpisów świadczy o przerażeniu i złości użytkowników forów, wynikających ze skandalicznie długiego oczekiwania na wyniki oraz terminy badań. Zamieszczane są wręcz posty, że czekanie w niekończących się kolejkach prowadzi do śmierci kobiet chorych na raka. Polki podkreślają, że brakuje pieniędzy na leczenie pacjentów, w związku z czym lekarze każą im wykonywać badania prywatnie. Co więcej, nikt nie informuje ich, że możliwe jest stosowanie bardziej skutecznych metod diagnozowania i terapii — są one zdecydowanie droższe, i z tego powodu szpitale odmawiają ich przeprowadzania. Krytyka państwowej służby zdrowia widoczna jest nie tylko w wypowiedziach Amazonek i ich rodzin. Wskazują na nią także wyniki badań przeprowadzonych przez CBOS (Hipsz, 2012).

[D]ziewczyny nie wdawajcie się w żadne programy!!! otóż w te programy leczenia skorupiaka za pisują osoby w wieku od 28 lat do 45 lat. Owszem, są ubezpieczone, ale leczyć się tradycyjnie-nie pozwólcie ażeby koncern Johnson and Jonhson zbił na Was kasę. Toż to nic innego - jak pozwalanie firm farmaceutycznych na robienie z nas królików, a oni potężną kasę zbijają na każdej kto do tego programu się zapisze i podpisze (nie mówiąc o zмовie cichej lekarzy co podsuwają chorym pacjentkom). Już 4 koleżanki moje nie żyją cztery co były w programie - nie pozwalajcie z siebie robić królików doświadczalnych (...). Błagam Was-nie pozwólcmy żyć koncernom!!!!

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2007, pisownia oryginalna]

Wczoraj poszłam po pomoc do poradni i kolejny szok pani w rejestracji powiedziała przykro nam ale w tym miesiącu brak miejsc na zapisy proszę dzwonić w następnym może będzie miejsce dostałam telefon do NFZ może gdzieś będzie miejsce. Jeszcze nie zaczęłam biegać dobrze po lekarzach a już mam dość pozostaje tylko leczenie prywatne a za co żyć czuje się jakbym była w jakimś koszmarze :(

[policzmysie, Aga.fo, 2015, pisownia oryginalna]

SZLAK MNIE TRAFIA PO CO MY PŁACIMY TE SKŁADKI !! jak do lekarza nie można się dostać !!! gdzie ta akcja zapobiegania i wczesnego wykrywania nowotworów !!! TO BZDURA POTRZEBNA DLA ZASPOKOJENIA CZYJEGOŚ EGO !!! Jak mamy się leczyć skoro nie ma lekarzy ??? choroba nie bierze sobie wolnego !!!! a co z psychiką nie tylko chory cierpi ,ale cała jego rodzina !!!!

[policzmysie, jpol, 2012, pisownia oryginalna]

Popłakałam się już kilka razy i to nie z powodu niezdiagnozowanego guza piersi, gdyż wierzę że jest to zmiana łagodna, ale z powodu bezsilności przed jaką stawiają nas lekarze i służba zdrowia (...). I tak się właśnie kobieta miota od jednych drzwi do drugich przez długie mc, wszędzie oczekując w długich kolejkach

na długie terminy. Prowadzi się szereg akcji społecznych i super, bo dzięki temu wiem jakie to jest ważne! - tylko chyba potrzebna jest jakaś kampania, aby lekarze zechcieli nas badać i żeby jakoś został usprawniony ten proces. Po co przechodzić przez tyle drzwi, tyle rejestracji, tyle kolejek (...)! Boję się nie zabiegu, (na niego z niecierpliwością czekam), ale tego że jak przyjdę w umówionym terminie bez badań to odesłają mnie z kwitkiem do domu... Życzę wszystkim kobietom wytrwałości i cierpliwości lub pieniędzy na prywatną opiekę!

[policzmysie.pl, włoszka, 2013, pisownia oryginalna]

Onkolodzy kryja cała prawdę o właściwym, a raczej prawidłowym (aczkolwiek drogim) leczeniu, a ponadto nie biorą udziału w sympozjach ogólnonarodowych (poza wyjątkami). (...) domagamy się, nie ulegamy lekarzom, chodźmy sami do NFZ (skoro uważamy, że powinniśmy zrobić badanie, na które nasz lekarz nie wysłał) - stawka jest przecież NASZE ŻYCIE CHORYCH.

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

Nie uwierzcie, jeszcze nie ma mojego wyniku! Jutro mija 3 tygodnie od operacji! Zwariować można! Tłumacz mi, że to przez święta i majowy weekend... Super! Ktoś sobie siedział przy grillu i kiełbasę wciął, a ja tu tylko sobie umieram! Czyż nie czas jest najważniejszy w naszej chorobie?!

[policzmysie.pl, iwonaazm, 2015, pisownia oryginalna]

W przeważającej części wpisów pobrzmiewa pretensja, że specjaliści traktują pacjentki przedmiotowo, co sprawia, że czują się ignorowane i upokarzane. Lekarze ci nie poświęcają chorym wystarczającej ilości czasu, udzielają wskazówki w sposób niezrozumiały i schematyczny, nie odpowiadają na zadawane im pytania, nie dokładnie przeprowadzają badania (a czasem nawet nie chcą tego robić, opierając się wyłącznie na opinii wydanej przez innego specjalistę). Część z nich, prócz niewątpliwego braku kompetencji emocjonalnych, ponadto nie posiada wystarczających umiejętności i wiedzy! Prowadzi to do częstych pomyłek mających wpływ na zdrowie, a nawet życie chorych kobiet. Kontakt z tymi onkologami wywołuje smutek, żal (pretensje), wściekłość. Kobiety nie mają do nich zaufania.

Hej dziewczyny zaliczyłam dzisiaj poradnię onkologiczną i dalej nic nie wiem..ogólnie wrażenia ...no coś czułam się jak puszka konserwy wrzucona na taśmę ..lekarz który przyjmował :średnia na pacjentkę 3 minuty weszłam do gabinetu nawet nie dał mi dojść do słowa ..badanie piersi w jego wykonaniu wyglądało tak jakby nieśmiało „pomacał” jakiś wstydlivy chłopak nawet węzłów nie sprawdził na USG nie spojrzał tylko od razu hasło na mammografię .. moje pytania skwitował jednym zdaniem „za tydzień się Pani dowie” / w czwartek kolejna wizyta i opis mammografii / .. no coś może i nastawienie mam dobre ..może to faktycznie nic takiego ale poczułam się jak nic nie znaczący kawał mięsa...

[policzmysie.pl, aguska39, 2015, pisownia oryginalna]

Nie tylko Ty masz takie wrażenie po kontaktach z lekarzami. Pewnie mają braki z psychoonkologii (uciekało się z wykładów albo wcale nie mieli tego w programie). Myślę jednak, że dużo zależy od kultury lekarza jako człowieka. Mój pierwszy kontakt z lekarzem w poradni wad sutka to był totalny szok - właśnie dzięki

lekarzowi- sadyście, który znęcając się psychicznie chciał mnie wyprowadzić z równowagi. Gdyby nie to, że jestem dość silna, mogłabym po wyjściu z gabinetu... nie tylko się załamać. Cóż, w każdym zawodzie zdarzają się zwykły, prości gówniarze. Od razu zmieniłam lekarza na takiego, do którego mam zaufanie.

[rakpiersi.pl, Redakcja, 2006, pisownia oryginalna]

A wiec tak ...właśnie wróciłam od onkologa wizyta trwała może 5 min, na podstawie poprzednich wyników usg i szybkim zbadaniem palpacyjnym lekarz powiedział że jestem zdrowa?tylko się cieszyć, szkoda tylko, że nie wykonał żadnych innych badań i powiem szczerze, że wcale mnie nie uspokoił. Jak my kobiety mamy być zdrowe jak lekarze nawet nie chcą nas dokładnie zbadać, wszystko trzeba wymuszać, albo chodzić prywatnie.

[policzmysie, magda0314, 2015, pisownia oryginalna]

[J]a kiedyś jak miałam skan ciała lekarz miał taką minę że aż się rozplakałam !!!! krecił głową i mówił coś pod nosem - naciskał mi na szyję i wzdychał a miał taką minę że byłam pewna na 100% że coś znaleźli :/ wyszłam z badania o się poplakalam przy wszystkich ludziach bo byłam pewna że mam przerzut ! po paru godzinach dostałam wynik że nie mam ani jednego przerzutu :) lekarze są dziwni robie miny i inne dziwne rzeczy- nie myślać o tym że może to denerwuje pacjenta :/ (...) ja leczyłam się w USA i powiem Ci że wszędzie są lekarze i..... :/ ja już parę razy spotkałam się z lekarzami którym chyba przyjemność sprawiała gadaniem że pewnie mam przerzuty :/ kiedyś miałam bardzoooooo duży ból kręgosłupa (byłam już po raku) poszłam do lekarza (bo już nie mogłam chodzić) i ona nie dotykając mnie nawet palcem powiedziała - to pewnie rak kręgosłupa !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! zaczęła mówić mi jak będzie wyglądała biopsja - i potem dalsze leczenie !!!!!!!!!!!!!!!!!!! siedziałam i płakałam tam jak bobr wierzając tej idiotce - potem jak zajrzała do komputera i zobaczyła że jestem po raku to już nie miała najmniejszych wątpliwości że to rak !!! (dodam że nawet mnie nie zbadała) kazała mi się tylko zgłosić i powiedzieć kiedy boli !!!! przeplakałam całe weekend ! (...) moja endo wysłała mnie na przesiewienie które zaprzeczyło obecności raka nie mogę uwierzyć jak lekarz szepcze przyjemność w wmawianiu komuś że ma raka !! kobieta była młoda i powinna się zastanowić co mówi ! a tym bardziej nie opowiadać że będzie miała biopsję i chemię (ustalała mi już całe leczenie) tragedia normalnie !

[policzmysie, ona25, 2013, pisownia oryginalna]

Badania wskazują, że pacjenci oczekują od lekarza nie tylko kompetencji zawodowych (wiedzy merytorycznej, trafnego diagnozowania i badania chorych), ale także odpowiednich cech charakteru. Wśród nich najistotniejsze są: bezinteresowność, odpowiedzialność, zaufanie, poszanowanie godności chorych (Moczyłowska i in., 2014, s. 142). Kobiety, którym onkolodzy okazują zrozumienie, a także udzielają rzetelnych, wyczerpujących informacji, darzą ich szacunkiem i wdzięcznością. Mają do nich bardzo duże, a czasem nawet i całkowite zaufanie. Empatyczni specjaliści są życzliwi, ułatwiają chorej swobodne wypowiedzianie się, z pełnym skupieniem słuchają wyrażanych przez nią potrzeb. Dają kobietom wsparcie, poczucie bezpieczeństwa oraz nadzieję na wyzdrowienie (Gawroń, 2001, s. 288).

Lekarze - generalnie można powiedzieć, że są ludzcy ludzie i po prostu ludziska. Widziałam tam i jednego i drugich. Mój lekarz należy do kategorii ludzkich lekarzy, którym naprawdę zależy. Trzymam się tego lekarza jak tonący brzytwy. Komuś przecież trzeba zaufać.

[amazonki.net, Tynka, 2014, pisownia oryginalna]

[O] niczym innym nie myślałam tylko dzień i noc o tym samym - czemu ja- czemu w takim wieku- co zemna będzie :/ potem dowiedziałam się Troche o mojej chorobie poznałam ludzi po raku- dużo rozmawiałam ze swoją lekarz i jakos powoli małymi kroczkami zaczęłam wierzyć -że naprawdę może być dobrze :) (...) dziękuję bogu że ja mam taką wspaniałą lekarz która zajęła się mną bardzoooooo dobrze - nawet jak zadawałam jej przeróżne pytania - dziwne i niektóre nie miały sensu - to ona spokojnie i z powagą mi na nie odpowiadała - od razu po diagnozie byłam tak zalamana że ciągle pisałam do niej e-maile - nie było razu żeby mi nie odpisała - zawsze kiedy coś mnie martwiło i dzwoniłam do niej kazała mi przyjść od razu na drugi dzień - po to żeby mnie uspokoić :) zawsze pozwala mi przychodzić kiedy chcę - do końca życia będę jej za to wdzięczna :) :)

[policzmysie, ona25, 2013, pisownia oryginalna]

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie dowodzi, iż istnieje bardzo duża korelacja pomiędzy podejściem lekarzy do pacjentów (tj. subiektywnym odbiorem postawy doktora przez osobę chorą) a emocjami kobiet. Wpływa to na ich nastawienie do raka i osobistą ocenę możliwości wyzdrowienia. Osoby cierpiące na nowotwór monitorują nie tylko komunikaty werbalne, ale także przekazy niewerbalne wysyłane przez pracowników służby zdrowia. Obie sfery w ogromnym stopniu wpływają na ich samopoczucie; determinują też ich zaufanie do specjalisty lub jego brak. Diagnoza raka piersi sprawia, że gwałtownie, drastycznie rośnie (a może raczej: ciągle się umacnia) władza lekarzy nad ciałem i życiem pacjentek. Analiza postów zamieszczonych na forach potwierdza założenie koncepcji Kempera, iż dominującą emocją w tym okresie jest przede wszystkim lęk. Zmniejszanie władzy onkologa na korzyść chorej sprawia, iż zaczyna podnosić się jej poziom poczucia bezpieczeństwa. Obniżenie statusu kobiety — poprzez dyrektywne, pozbawione empatii działania specjalisty — powoduje, że zarówno ona, jak i jej bliscy są niezadowoleni, a nawet przepełnieni gniewem. Jego wzrost za sprawą działania lekarza wywołuje względem niego wdzięczność. Ma to pozytywne konsekwencje dla przebiegu procesu leczenia. Kobiety te czują, że mogą mu zaufać, ponieważ rozumie je, dba o nie i naprawdę zależy mu na ich wyzdrowieniu.

Charakterystyczne dla współczesności próby deklaratywnego zwiększania władzy i statusu pacjentki (np. poprzez zachęcanie jej do wyrażania swojego zdania na temat doboru metod leczenia „jej przypadku”), przy jednoczesnym braku wejścia przez nią w posiadanie niezbędnych informacji, wzbudza u niej negatywne uczucia. W przypadku pacjentek onkologicznych władza i wiedza są ze sobą ściśle powiązane. Skuteczne zwiększanie władzy i statusu chorej, a tym samym jej poczucia kontroli nad swoim życiem, wiary w wyzdrowienie i nadziei jest możliwe właśnie poprzez wzbogacanie wiedzy na temat raka. Wymiana wiadomościami dotyczącymi

choroby z innymi użytkownikami internetowych grup buduje więź i poczucie solidarności. Niezbędne jest jednak, by to pracownicy służby zdrowia stanowili główne źródło informacji dla kobiet. Brak sprawnej komunikacji chory-lekarz potęguje zagubienie i uniemożliwia zaufanie specjalście. Konieczne jest zwiększanie kompetencji ekspertów w tym zakresie już na etapie przygotowania do zawodu (tj. w czasie edukacji akademickiej lub stażu). Chorzy oczekują bowiem nie tylko wsparcia informacyjnego (które rzadko otrzymują od lekarzy w zadowalających ich stopniu), ale także (o ile nie przede wszystkim) wsparcia emocjonalnego. Potwierdzają to także wyniki badań Marty Makary-Studzińskiej i Agnieszki Kowalskiej (2011, s. 16), a także poniższy cytat z forum internetowego:

Bo ludźmi się rodzimy , na ludzi chcę nas wychować , a kiedy otrzymujemy trochę więcej niż inni - wiedzę , moc działania , trochę władzy (m.in. chodzi mi o lekarzy) to jakoś szybko zapominamy , że wokół nas są tacy sami ludzie . Ludzie , którzy są w trakcie , lub przeszli chorobę nowotworową , ludzie , którzy boją się o swoje życie i zdrowie , ludzie zagubieni , zmęczeni walką z wycieńczającą chorobą , ludzie z szarą skórą i smutnym wzrokiem od chemii , ludzie , którym wydaje się , że znaleźli się w tym molochu przez przypadek , po prostu LUDZIE . Ci , którzy potrzebują pomocy , zasadności w działaniu i postępowaniu lekarzy , celności ich decyzji. Czasem potrzebują zwykłego ludzkiego spojrzenia na swoją osobę i rzeczowego wyjaśnienia następstw choroby , następstw leczenia , potrzebują zwykłych ludzkich słów i wyjaśnień , aby nie motać się między niewiedzą a strachem . Tylko szkoda , że Ci ludzie , którzy siedzą w gabinetach i decydują o dalszym leczeniu bywają (podkreślam bywają a nie są , nie piszę o wszystkich) przemęczeni i nie zawsze mają chęć na rozmowę i wyjaśnienia . Bywa , że z ich ust toczą się zjadliwe i toksyczne jak chemia słowa , które nie pomagają niestety . Zostawiają tego też człowieka bez wyjaśnień , o co chodzi w całym tym trudnym leczeniu . I niestety ludzie są po dwóch stronach tej olbrzymiej barykady jaką jest dodatkowo NFZ . Ludzie chorzy i ludzie , którzy mogą pomóc . Jedni zależni od drugich . Smutna ta rzeczywistość i smutni ludzie czekający pod pokojem 22 , 25

[amazonki.net, lidziaz, 2011, pisownia oryginalna]

Zdaniem Mazurek (2012, s. 184), status pacjenta i lekarza, pod wpływem szerokich zmian cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych, uległ zmianie. Specjalista stracił swój, dotąd niekwestionowany autorytet, pacjent natomiast zyskał wiedzę pozwalającą na świadome dbanie o własny organizm. Proces ten wydaje się jednak nieco bardziej skomplikowany (a czasami wręcz paradoksalny). Faktem jest, iż coraz więcej osób można określić mianem „biologicznych obywateli”. Wykazują oni bowiem bardzo duże zainteresowanie przebiegiem swojego leczenia, są aktywnie zaangażowani we współpracę z personelem medycznym. Jednostki te są doinformowane, świadome specyfiki własnej choroby. Doskonale zdają sobie sprawę z posiadanych praw i z powodzeniem je egzekwują. Łącząc się w grupy, w tym także te wirtualne, przestają być jedynie biernymi odbiorcami opieki medycznej. Powoli stają się kompetentni w zakresie doświadczanej choroby i sposobów jej leczenia (Rose, 2006). Analiza wypowiedzi użytkowników forów internetowych dotyczących raka piersi pokazuje, że proces zmiany statusów obu uczestników interakcji medycznej nie jest zakończony. Wiele chorych wciąż bezgranicznie ufa ekspertom od spraw zdrowia. Rzesza onkologów nadal ma przedmiotowy stosunek

do pacjentek, nie liczy się z ich opiniami i emocjami. Kobiety faktycznie zyskują wiedzę o chorobie, informacje jednak przede wszystkim czerpią z Internetu i od siebie nawzajem, a powinno to należeć do sumiennie wykonywanych obowiązków pracowników służby zdrowia. I dlatego właśnie można stwierdzić, że powolny proces demedycyzacji raka piersi pogłębia się.

Bibliografia

- Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009). Zaproszenie do socjologii emocji. W: P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Chachaj A., Małyszczak K., Lukas J., Pyszel K., Pudełko M., Tarkowski R., Andrzejak R., Szuba A. (2007). Jakość życia kobiet z obrzękiem limfatycznym kończyny górnej po leczeniu raka piersi. *Współczesna Onkologia*, 11(9), 444-448.
- Dzidkowska J., Wojciechowska U., Zatoński W. (2013). *Nowotwory złośliwe w Polsce w 2011 roku*. Warszawa: Wyd. AsteriaMed.
- Ehrenreich B. (2001). Welcome to Cancerland. A mammogram leads to a cult of pink kitsch. *Harper's Magazine*, 43-53.
- Ehrenreich B. (2007). Pathologies of Hope. *Harper's Magazine*.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Frank A.W. (1995). *The wounded storyteller. Body, illness, and ethics*. Chicago-London: University of Chicago Press.
- Gawroń M. (2001). Empatia i jej znaczenie dla relacji lekarz-pacjent. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Güllich E. (2003). Conversational techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts, *Discourse Studies*, 5(2). Za: Stefaniak K. (2011). *Władza i tożsamość w komunikacji lekarz – pacjent*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Heszen-Niejeodek I. (1992). *Lekarz i pacjent. Badania psychologiczne*. Kraków. Za: Stefaniak K. (2011). *Władza i tożsamość w komunikacji lekarz – pacjent*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Hipsz M. (2012). *Opinie o funkcjonowaniu systemu opieki zdrowotnej*. CBOS. Zacierpnięte 15 maja 2015. Strona internetowa http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_034_12.PDF
- Hochschild A.R. (2009). *Zarządzanie emocjami: komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hochschild A.R. (2012). Praca emocjonalna, reguły odczuwania i struktura społeczna. W: M. Rajtar, J. Straczuk (red.), *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaciow M. (2011). Fora internetowe jako źródło informacji – możliwości i ograniczenia wykorzystania w badaniach zachowań nabywczych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 236, 113-122.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jaroszyński E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: „Żak”.
- Jassem J., Duchnowska R., Kawecki A., Krajewski R., Krzakowski M., Mądry R., Potemski P., Rutkowski P., Siebert J., Windak A., Wysocki P. (2014). Badania kontrolne po leczeniu w najczęstszych nowotworach łitych u dorosłych. *Nowotwory. Journal of Oncology*, 64(5), 415-435.
- Kalinowska E. (2001). Analiza treści jako technika badawcza. W: J. Kargul (red.), *Dyskursy młodych andragogów 2*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Kemper T.D. (2005). Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klimowicz M., Drabek M. (2007). Pisanie raka piersi. Internet jako źródło wiedzy i kreowania wizerunku choroby. W: E. Zierkiewicz, A. Łysak (red.), *Kobieta i (b)rak. Wizerunki raka piersi w kulturze*. Wrocław: MarMar.
- Knol-Michałowska K. (2014). Internet jako źródło informacji o zdrowiu – wady i zalety dla relacji lekarz-pacjent. Perspektywa pacjentów. *Hygeia Public Health*, 49(3), 389-397.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konecki K.T., Pawłowska B. (2013). W stronę socjologii emocji. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9(2), 6-9.
- Kozakiewicz B. (1991). *Zwierciadło społecznego świata*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krajowy Rejestr Nowotworów. Zaczepnięte 20 czerwca 2015. Strona internetowa <http://onkologia.org.pl/rak-piersi-kobiet/>
- Krüger H.H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuczyńska A. (2001). Modele kontaktu lekarza z pacjentem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Langellier K.M. (2001). „You’re marked”. Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. W: J. Brockmeier, D. Carbaugh (red.), *Narrative and identity. Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lichter E. (1987). *Communication in Cancer Care*, Churchill Livingstone, Edinburgh, London, Melbourne, New York. Za: Świrydowicz T. (2000). Psychologiczne aspekty przekazywania niepomyślnych informacji o rozpoznaniu choroby i prognozie. *Nowa Medycyna*, 1. Zaczepnięte 10 maja 2015. Strona internetowa <http://www.czytelnia-medyczna.pl/1316,psychologiczne-aspekty-przekazywania-niepomyslnych.html>
- Makara-Studzińska M., Kowalska A.J. (2011). Akceptacja siebie po utracie piersi – wsparcie informacyjne. *Seksuologia Polska*, 9(1), 16-21.
- Makowska H. (2001). Informowanie pacjenta przez lekarza. Czy ludzie chorzy chcą wiedzieć wszystko o tym, co im zagraża? W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malewski M. (1997). Kulturowo-społeczne uwarunkowania edukacji. *Kultura i Edukacja*, 1-2, 17-35.
- Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mazurek E. (2011). Mikroświaty kobiet dotkniętych chorobą nowotworową piersi. W: M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *(Mikro)światy ludzi dorosłych*. Wrocław: Wyd. Libron Filip Lohner.
- Mazurek E. (2012). Zaradny pacjent jako „biologiczny obywatel”. Znaczenie aktywności grup pacjenckich w promocji zdrowia. *Edukacja Dorosłych*, nr 2 (67), 179-186.
- Mazurkiewicz A., *Lepiej raka nie ruszać, bo dostanie powietrza – czyli mity, metaforyka i symbolika wokół raka*. Zaczepnięte 10 maja 2015. Strona internetowa http://ptok.pl/edukacja/artykuly/mity_metaforyka_i_symbolika_wokol_raka
- Moczydłowska A., Krajewska-Kulak E., Kózka M., Bielski K. (2014). Oczekiwania chorych wobec personelu lekarskiego. *Hygeia Public Health*, 2014, 49(1), 584-595.
- Nowak J.S. (2008). Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje. W: P. Sienkiewicz, J.S. Nowak (red.), *Społeczeństwo informacyjne. Krok naprzód, dwa kroki wstecz*. Katowice: Polskie Towarzystwo Informatyczne – Oddział Zielonogórski.

- Omyła-Rudzka M. (2014). *Opinie o błędach medycznych i zaufaniu do lekarzy*, CBOS. Zaczepnięte 15 maja 2015. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_165_14.PDF
- Pawłowska B. (2013). *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pawłowska B., Chomczyński P. (2012). Sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi na przykładzie grupy nauczycieli. *Studia Edukacyjne*, 21, 141-162.
- Pilch T. (1997). *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław: „Żak”.
- Podgórski R.A. (2007). *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*. Bydgoszcz – Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Rose N. (2006). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton.
- Za: Mazurek E. (2012). Zaradny pacjent jako „biologiczny obywatel”. Znaczenie aktywności grup pacjenckich w promocji zdrowia. *Edukacja Dorosłych*, 2 (67), 179-186.
- SimlaŹ-Zuk B. (2012). Emocje jako przedmiot badań socjologicznych. W: A. Figiel, Ł. Rogowski (red.), *W tym szaleństwie jest metoda. Jak można badać społeczeństwo?*. Poznań: Wyd. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Skalbania B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stefaniak K. (2011). *Władza i tożsamość w komunikacji lekarz – pacjent*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Sulik G. (2012a). Cycleski, dla zabawy i dla zysku! *Nasze Źycie*, 57, 9-11.
- Sulik G. (2012b). Komentarz do recenzji książki Pink Ribbon Blues. How Breast Cancer Culture Undermines Women’s Health. *Studia Poradnicze*, 168-169.
- Świrydowicz T. (2000). Psychologiczne aspekty przekazywania niepomysłnych informacji o rozpoznaniu choroby i prognozie. *Nowa Medycyna*, 1. Zaczepnięte 10 maja 2015. Strona internetowa [http://www.czytelniamedyczna.pl/1316,psychologiczne-aspekty-przekazywania-niepomyslnych.html](http://www.czytelniamedyczna.pl/1316,psychologiczne-aspekty-przekazywania-niepomyslных.html)
- Turner J.H., Stets J. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wallace P. (2001). *Psychologia internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Wimmer R.D., Dominic J.R. (2008). *Mass media. Metody badań*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wysocka-Pleczyk M. (2012). Grupy wsparcia online jako nowa forma pomocy w zmaganiu się z chorobą. *Hygeia Public Health*, 47(4), 391-397.
- Zaczepński W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zierkiewicz E. (2010a). *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Zierkiewicz E. (2010b). Co to znaczy być Amazonką w Polsce, czyli jak media uczestniczą w konstruowaniu tożsamości biospołecznych. W: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zierkiewicz E. (2012). Gayle A. Sulik, Pink Ribbon Blues. How Breast Cancer Culture Undermines Women’s Health, Oxford University Press, 2011, ss. 402. *Studia Poradnicze*, 161-167.
- Zierkiewicz E. (2013). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Summary

Emotions experienced by patients and their families in interactions with doctors Analysis of Internet forums related to breast cancer

An increase in the average life expectancy and a growing number of civilization diseases cause that more and more people are forced to systematic contact with health professionals. What emotions are the effect of interaction with doctors? The author analyzes the statements of online breast cancer forums users. She refers to the sociological concept of structural theory of power – status developed by Theodore Kemper.

Keywords: sociology of emotions, Internet, doctors, patients, breast cancer, theory of power – status

Emilia Mazurek

Politechnika Wrocławska, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych

Rak piersi i emocje

Małżonkowie wobec decyzji o rekonstrukcji piersi u żony

Rak piersi wywołuje negatywne emocje zarówno u chorej, jak i u jej małżonka. W trakcie trwania leczenia małżonkowie konfrontują się z licznymi sytuacjami, które podwyższają poziom odczuwanego lęku. Jedną z nich jest podejmowanie decyzji o poddaniu się rekonstrukcji piersi przez chorą. Zabieg odtwórczy jest szansą na osiągnięcie psychicznych i fizycznych korzyści, z drugiej zaś strony wywołuje emocjonalne obiekcje. W artykule przedstawiono znaczenia nadawane rekonstrukcji piersi przez różne grupy społeczne i zawodowe, z uwzględnieniem zmian zachodzących w postrzeganiu zabiegu na przestrzeni czasu. Społeczne konstrukcje zabiegu odtwórczego określono jako jeden z czynników determinujących decyzję o rekonstrukcji piersi.

Słowa kluczowe: pedagogika zdrowia, emocje, rak piersi, rekonstrukcja piersi, rodzina

Wprowadzenie

Diagnoza raka piersi wywołuje silne, negatywne emocje zarówno u chorej, jak i u jej męża oraz pozostałych członków najbliższej rodziny. Wśród najczęściej wymienianych emocji odczuwanych przez kobietę w związku z utratą przez nią zdrowia są: smutek, przygnębienie, żal, złość, gniew, poczucie wstydu, poczucie winy, a przede wszystkim lęk. Pojawiający się lęk u pacjentek jest reakcją na utratę zdrowia oraz wysokie ryzyko przedwczesnej śmierci, ale także wiąże się z zaburzonym obrazem siebie, który ma wpływ na akceptację siebie i samoocenę oraz na więź małżeńską i życie intymne (zob. np. Schover, 1991; Balsa, Rzepa, Foszczyńska-Kłoda i in., 2002; Burwell, Case, Kaelin i in., 2006; Fobair, Stewart, Chang i in., 2006; Rowland, Meyerowitz, Crespi i in., 2009; Roth, Carter, Nelson, 2010; Stadnicka, Pawłowska-Muc, Bańkowska i in., 2014), dyskomfortem w funkcjonowaniu w życiu społecznym (np. nieustannym kontrolowaniem ciała/stroju z obawy przed ujawnieniem stygmatu) (zob. np. Mazurek, 2012b; 2013), obawą przed nieskutecznym leczeniem, przerzutami bądź nawrotem choroby (zob. np. Ślubowska, Ślubowski, 2008; Stadnicka, Pawłowska-Muc, Bańkowska i in., 2014), byciem zależną od innych (np. rodziny, personelu medycznego) (zob. np. Stadnicka, Pawłowska-Muc, Bańkowska i in., 2014). Stany lękowe mogą być także spowodowane czynnikami

pozapsychologicznymi, związanymi z samym schorzeniem (np. z bólem) i stosowaną terapią (np. z ubocznymi skutkami stosowanych leków bądź odstawieniem preparatu terapeutycznego) (Stępień, Wrońska, 2008).

Lęk obecny na poziomie normalnym, dającym się konstruktywnie przezwyciężyć, może pełnić funkcje pozytywne zarówno w stanie zdrowia, jak i choroby. Jako sygnał ostrzegawczy przed niebezpieczeństwem pobudza do działań obronnych i prozdrowotnych, a poprzez funkcję motywacyjno-regulacyjną skłania do podejmowania i kontynuowania leczenia (Stępień, Wrońska, 2008, s. 32).

Zbyt wysoki poziom lęku może przerodzić się w zaburzenia depresyjne – w kontekście pacjentów onkologicznych uznawane za „niedodiagnozowane”¹ (Trzebiatowska, 2006, s. 32) – które obniżają motywację do podjęcia/kontynuowania leczenia onkologicznego, utrudniają współpracę z personelem medycznym bądź osobami wspierającymi, nasilają poziom napięcia w rodzinie, prowadzą do wzmożonego odczuwania dolegliwości somatycznych i zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu (np. problemy ze snem, brak apetytu), osłabiają właściwości immunologiczne organizmu (Stępień, 2007; Majkiewicz, 2008; Stępień, Wrońska, 2008).

Intensywne, negatywne emocje przeżywają także osoby wspierające chore i przejmujące opiekę nad nimi. Najczęściej głównym opiekunem pacjentki staje się jej mąż (Stępień, Wiraszka, 2011; Zierkiewicz, Mazurek, 2015). Wpływ choroby żony na życie i emocje męża jest na tyle silny, że w literaturze pojawiło się określenie „mąż raka piersi”² (ang. *breast cancer husband*) (Silver, 2004). Mężowie, podobnie jak ich chore żony, odczuwają lęk, gniew, złość, bunt, frustrację, bezsilność (związaną z utratą kontroli), niepokój, smutek, rozpacz, poczucie winy (zob. np. Silver, 2004; Zahlis, Lewis, 2010; Neris, Yokoyama dos Anjos, 2014; Zierkiewicz, Mazurek, 2015). Jednak badacze (Zahlis, Lewis, 2010; Zierkiewicz, Mazurek, 2015), podejmujący problem doświadczeń mężów w kontekście diagnozy raka piersi u ich żon, podkreślają, że mężczyźni ani nie demonstrują swoich prawdziwych emocji przed niedomagającymi żonami, ani o nich nie rozmawiają. Mogłoby to być bowiem odebrane jako oznaka ich słabości, a nawet jako ingerencja w ich poczucie męskości. Pokazywanie słabości i zwątpienia mogłoby także, w przekonaniu mężów, wywierać niekorzystny wpływ na nastawienie żony wobec choroby.

Choć oboje przeżywają negatywne emocje, to jednak doświadczenia chorej znacząco różnią się od przeżyć jej partnera. Pacjentki muszą radzić sobie z emocjonalnymi konsekwencjami diagnozy choroby zagrażającej

¹ Depresja należy do najczęstszych zaburzeń emocjonalnych występujących u chorych przewlekłe, w tym także u pacjentów onkologicznych (Trzebiatowska, 2006). Problemem jest jednak jej niewłaściwa diagnostyka (spowodowana m.in. myleniem depresji ze smutkiem i frustracją, uznaniem depresji jako stanu przejściowego i naturalnego w sytuacji choroby nowotworowej, występowaniem poronnych zespołów depresyjnych), a jednocześnie brak albo nieadekwatne leczenie (zob. Trzebiatowska, 2000; Majkiewicz, 2008; Miller, Massie, 2010).

² Autorem tego określenia jest Marc Silver, którego żona zachorowała na raka piersi w 2001 r., a on sam nie był przygotowany do podjęcia roli opiekuna. Poszukiwał wtedy poradnika dla mężów Amazonek, a z czasem podjął decyzję, że sam napisze przewodnik dla mężów wspierających swoje żony. Książka została wydana w 2004 r. pt. *Breast Cancer Husband. How to Help Your Wife (and Yourself) Through Diagnosis, Treatment, and Beyond*. Jej autor twierdzi, że mottem opiekunów kobiet chorych na raka piersi powinno stać się hasło: „Zamknij się i słuchaj!” (<http://www.breastcancerhusband.com/>).

ich życiu, inwazyjnymi metodami leczenia oraz koniecznością poddania się medycznemu i instytucjonalnym reżimom (np. pobyt w szpitalu), a także zachodzącymi zmianami w ich dotychczasowym życiu, pełnionych rolach społecznych, wreszcie w ich cielesności i poczuciu kobiecości. Ich mężowie obawiają się nie tylko o zdrowie i życie niedomagających żon, ale także o to, czy sprostają nowym zadaniom, które wynikają z pełnienia przez nich roli opiekunów (por. np. Zahlis, Lewis, 2010; Zierkiewicz, Mazurek, 2015). Chore aktywnie uczestniczą w procesie odzyskiwania zdrowia i dotychczasowego wyglądu. Ich mężowie częściej stają się towarzyszami, doradcami, opiekunami bądź obserwatorami.

Rodzaj i intensywność emocji małżonków zmieniają się w trakcie terapii (Northouse, 1989; Wilson, Morse, 1991; Hilton, 1993; Northouse, Mood, Kershaw i in., 2002; Stępień, Wiraszka, 2011; Zierkiewicz, Mazurek, 2015), co w dużej mierze uwarunkowane jest rokowaniami, proponowanym leczeniem i jego skutecznością, wynikami badań, samopoczuciem chorej, a także odpornością psychiczną, poczuciem kontroli, otrzymywanym wsparciem itp. Do stresogennych okoliczności należy rozważanie możliwości poddania się przez chorą zabiegowi rekonstrukcji piersi (zob. też Schain, 1991). Decyzja w tej kwestii jest trudna, ponieważ należy wybrać pomiędzy zachowaniem zdeformowanego ciała a żmudnym, długotrwałym i bolesnym procesem odtwarzania tego, co zostało okaleczone bądź odjęte. Podejmowanie decyzji dodatkowo komplikuje fakt, iż operacja otwórcza wiąże się z ryzykiem oraz brakiem gwarancji odnośnie do jej estetycznego rezultatu. Choć decyzja ta dotyczy ciała kobiety, jej komfortu i psychofizycznego przystosowania do życia w nowych warunkach, to zwykle staje się decyzją małżonków. Jednak spojrzenia małżonków na „potencjał” zabiegu i ich postawy wobec niego – ze względu na inną perspektywę – mogą być odmienne.

Spoleczne konstrukcje rekonstrukcji

Zabieg rekonstrukcji piersi pomaga odtworzyć amputowaną w wyniku mastektomii pierś bądź skorygować defekty w jej wyglądzie powstałe na skutek leczenia oszczędzającego. Jak zauważa Nora Jacobson (1998), historia rozwoju chirurgii rekonstrukcyjnej piersi jest ściśle związana ze zmianami, jakie na przestrzeni dziejów zachodziły w konceptualizacji raka piersi i dominujących sposobów jego leczenia. U schyłku XIX wieku był postrzegany jako choroba, która polegała na wzroście nieprawidłowych komórek w piersi mających skłonność do rozprzestrzeniania się na inne części ciała. Dlatego na Zachodzie (później także w Polsce) przyjęło się rozwiązanie zaproponowane przez Williama Stewarta Halsteda, nazwane mastektomią radykalną, polegające na usunięciu gruczołu piersi wraz z mięśniem piersiowym i pachowymi węzłami chłonnymi. Chirurgzy donosili o wzroście liczby wyleczonych kobiet dzięki tej metodzie, co miało potwierdzać jej wysoką skuteczność. W rzeczywistości jednak, problem ten jest mocno dyskusyjny, gdyż rozpowszechniane przez chirurgów stwierdzenie nie miało potwierdzenia w danych statystycznych, ale było środkiem „medycznej propagandy” (Zierkiewicz, 2014, s. 141). Podawane do wiadomości społecznej informacje zachęcały chirurgów plastycznych do poszukiwania rozwiązań, które nie tylko zmniejszałyby blizny po cięciu, ale także odbudowywałyby kształt piersi. Sam W.S. Halsted był jednak przeciwny jakimkolwiek zabiegom chirurgicznym zmierzającym do odtworzenia amputowanej piersi, co potęgowało niechęć innych chirurgów do tego rodzaju procedur.

Pierwsze techniki rekonstrukcyjne opierały się na wykorzystaniu tkanek własnych pacjentek. W 1895 roku Vincent Czerny wykorzystał tkanki autologiczne pacjentki do korekty pooperacyjnych defektów piersi (Woodman, 2014), dwa lata później włoski chirurg Iginio Tansini przeprowadził zabieg odtwórczy z wykorzystaniem mięśnia najszerzego grzbietu pacjentki (Pennington, 2005). Efekt kosmetyczny stosowanych procedur nie był zbyt zadowalający. Powstające „kopce” (Jacobson, 1998, s. 1256) w miejscu piersi pomagały uzyskać symetrię sylwetki kobiety, co sprawdzało się w sytuacji, kiedy chodziła w ubraniu. Jednak jej nagie ciało było zniekształcone i pokryte licznymi bliznami. Z tego powodu chirurdzy byli raczej sceptycznie nastawieni wobec rekonstrukcji (Jacobson, 1998). Tymczasem chirurdzy plastyczni, opierający się na zabiegach odtwórczych, podkreślali psychologiczne konsekwencje mastektomii dla chorej i przedstawiali rekonstrukcję jako szansę na odbudowanie utraconego poczucia kobiecości. Twierdzili, że możliwość odtworzenia piersi zachęci kobietę do poddawania się badaniom i leczeniu w przypadku diagnozy choroby.

W latach 50. XX wieku podjęto próby przeprowadzania łatwiejszych technicznie zabiegów rekonstrukcyjnych z wykorzystaniem materiału syntetycznego, które dawały możliwość uzyskania lepszych efektów estetycznych. Wielu chirurgów obawiało się jednak stosowania syntetycznego materiału. Twierdzili, że może on przykrywać ewentualną wznowę zmiany nowotworowej, a nawet ją powodować. Jednocześnie kobiety, które decydowały się na zabieg odtwórczy, były stygmatyzowane przez lekarzy jako niewdzięczne za uratowanie im zdrowia i życia (Jacobson, 1998).

Swoisty „renesans chirurgii rekonstrukcyjnej” (Pennington, 2005, s. 454) nastąpił w latach 60. XX wieku za sprawą Thomasa D. Cronina i Rogera L. Greenberga, którzy po raz pierwszy zastosowali silikonowe protezy piersi. W latach 70. silikonowe implanty stały się standardem w procedurze rekonstrukcyjnej, a same operacje odtwórcze doczekały się legitymizacji w środowisku medycznym (Jacobson, 1998). Złożyło się na to kilka czynników.

Pierwszy związany był ze zmianami w diagnostyce i leczeniu raka piersi, które przyczyniły się do rozpoznawania choroby u kobiet w coraz wcześniejszym wieku (a młodsze pacjentki częściej decydują się na zabieg odtwórczy) oraz z zapewnieniami lekarzy o większej skuteczności leczenia, co powodowało, że coraz więcej kobiet myślało w perspektywie dłuższego życia pomimo choroby (Jacobson, 1998; Zierkiewicz, 2014). Drugi, wiązał się ze stopniowym ograniczaniem liczby przeprowadzanych mastektomii metodą Halsteda i zastępowaniem tej procedury mniej okaleczającymi pacjentkę zabiegami, a to ułatwiało pracę chirurgom plastycznym (Schain, 1991; Jacobson, 1998). Coraz częściej „naprawiali” mniej zdeformowane i okaleczone klatki piersiowe, co umożliwiało im osiągnięcie lepszych efektów estetycznych. Mieli także nowsze i doskonalsze techniki rekonstrukcyjne. To z kolei zwiększało zainteresowanie zabiegiem i poziom satysfakcji z uzyskiwanych rezultatów.

Zadowolenie pacjentek znalazło odzwierciedlenie w prowadzonych ówczynie (tj. na przełomie lat 70. i 80. XX w.) badaniach psychologicznych. W publikowanych pracach podkreślano, że kobiety po mastektomii doświadczają poczucia wstydu i niepełnowartościowości, niepokoju, lęku, czemu nierzadko towarzyszą bezsenność i depresja, a nawet próby samobójcze. Powody negatywnych emocji utożsamiano nie tyle z samą chorobą, co z okaleczeniem ciała i utratą poczucia kobiecości. Kiedy nowe, mniej inwazyjne i uciążliwe techniki wykorzystywane do odbudowy piersi (przede wszystkim zastosowanie silikonowych implantów) zostały roz-

powszechnione i przynosiły rezultaty satysfakcjonujące pacjentki, w empirycznych pracach psychologicznych rekonstrukcję piersi zaczęto przedstawiać jako zabieg, który łagodzi cierpienie psychiczne chorych, pomaga odbudować nie tylko uszkodzone ciało, ale także obraz siebie, samoocenę i poczucie kobiecości, a tym samym jest istotnym elementem fizycznej i psychicznej rehabilitacji chorej (zob. np. Teimourian, Adham, 1982; Goldberg, Stolzman, Goldberg, 1984; Filiberti i in., 1986; por. też Schain, 1991; Jacobson, 1998). Ich autorzy apelowali do chirurgów, aby informowanie pacjentek o możliwości rekonstrukcji było zwyczajową praktyką, podobnie jak informowanie o możliwości noszenia zewnętrznej protezy (zob. van Dam, Bergman, 1988). Efektem tych prac była także destygmatyzacja kobiet poddających się zabiegom odtwórczym, które wcześniej powszechnie postrzegane były jako próżne, narcystyczne, niedojrzałe, niezdolne do akceptacji zdeformowanego ciała, później zaś jako dbające o komfort w funkcjonowaniu psychospołecznym (Schain, Jacobs, Wellisch, 1984). Pokazywanie terapeutycznego potencjału zabiegu rekonstrukcji (pozytywny wpływ na adaptację w sferze psychicznej, społecznej i seksualnej) spowodowało eskalację zainteresowania zabiegiem (Schain, 1991)³. Od lat 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych o lepszą opiekę, większe nakłady finansowe na badania nad rakiem piersi, edukację coraz aktywniej zaczęły zabiegać także ruchy społeczne (Sulik, Zierkiewicz, 2014). Poprzez ich działalność problemy osobiste stawały się politycznymi, co ułatwiało Amazonkom batalię o przywileje, także te związane z rekonstrukcją piersi (np. finansowanie zabiegu).

W publicznej debacie głos zaczęły zabierać chore zaniepokojone euforią, jaką wywołała rekonstrukcja piersi. Audre Lorde (1980) krytycznie wypowiadała się na temat ukazywania raka piersi przez pryzmat utraty przez chorą atrybutu kobiecości i oszpecenia ciała, a w zabiegach odtwórczych doszukiwała się ryzyka wtórnej tabuizacji choroby. Pod koniec lat 80. pojawił się słynny poster „Tree”/„Warrior” przedstawiający półakt Deeny Metzger, unoszącej w górę ręce i odsłaniającej bliznę po mastektomii przykrytą tatuażem. A w 1993 roku „The New York Times Magazine” opublikował zdjęcie Matuschki, będące jednym z najbardziej znanych współcześnie wizerunków blizny po mastektomii pokazanych przez media. Aktywistki chciały pokazać społeczeństwu, jak wygląda ślad po mastektomii, oswoić z tym widokiem, a jednocześnie zachęcić Amazonki do wyzwolenia się z lęku przed przyznaniem się do choroby i ukrywaniem braku piersi (poprzez noszenie zewnętrznej protezy) bądź pozbywania się tego niechcianego stygmatu (poprzez rekonstrukcję piersi). Uznawały, że właśnie ten „brak” na ciele chorej może być „orężem” w politycznych i społecznych działaniach ukierunkowanych na zwrócenie uwagi na raka piersi, a także egzekwowanie praw i przywilejów dla chorych (zob. np. Zierkiewicz, 2014).

Zarówno lekarze, jak i aktywistki w zakresie zdrowia oraz dziennikarze podejmowali temat raka piersi (w tym także zabiegów odtwórczych) w mediach. Edyta Zierkiewicz, która dokonała systematycznej analizy prasy kobiecej w Polsce pod tym kątem, stwierdza, że najwięcej wiedzy związanej z rakiem piersi

³ The American Society for Plastic Reconstructive Surgeons (ASPRS) szacuje, że w 1984 r. 2600 członków społeczności (tj. chirurgów plastycznych) przeprowadziło 98 000 zabiegów rekonstrukcji. W 1981 r. zabiegów przeprowadzono prawie pięć razy mniej, tj. ok. 20 000 (Schain, 1991).

na łamach periodyków skierowanych do kobiet czytelniczki mogą wynieść na temat właśnie rekonstrukcji. Autorka diagnozuje:

Pisze się tu o niej coraz obszerniej i częściej, być może dlatego, że to dziedzina pokrewna chirurgii plastycznej – najbardziej atrakcyjnej dla mediów specjalizacji w obrębie medycyny. **Promowanie nowości** to nie jedyny środek ramowania chirurgii plastycznej/rekonstrukcyjnej i nie jedyny powód dla tak obszernego zapoznania czytelniczek z dotyczącymi jej informacjami. O wiele ważniejsze wydaje się dostrzeżenie w niej instrumentu swoiście pojętego **upelnomocnienia kobiet**. Czytelniczki przekonuje się, że mogą decydować o rozległości operacji „ratującej ich zdrowie” (mastektomia vs zabieg oszczędzający piers), ale nie każda w to wierzy; poza tym nie każda chora chce angażować się w tak odpowiedzialne zadanie. Nie ulega jednak wątpliwości, że decyzja o poddaniu się operacji rekonstrukcji piersi należy wyłącznie do kobiet (konsultacje z chirurgiem i wybranie metody odtwórczej, sposób finansowania operacji oraz ustalenie jej terminu wydają się tu sprawami drugorzędnymi) (Zierkiewicz, 2014, s. 150).

Sposób prezentowania zabiegu odtwórczego przez media (jako strategii w radzeniu sobie z dyskomfortem fizycznym i/lub psychicznym albo jako narzędzie upelnomocniania chorych) jest zbieżny ze sposobem przedstawiania go przez lekarzy, co można określić jako promocję rekonstrukcji, a nawet wywieranie nacisku na pacjentki. Warto przy tym zauważyć, że zarówno dziennikarze, jak i lekarze stronią od informowania kobiet o ewentualnych skutkach ubocznych zabiegu (np. o braku tkliwości zrekonstruowanej piersi, problemie z leżeniem na brzuchu w przypadku zastosowania metody TRAM) bądź nie zawsze zadowalających efektach kosmetycznych (zob. np. Mazurek, 2012b; 2013; Zierkiewicz, 2014).

Początkowy sceptycyzm, niechęć czy zrozumiała ostrożność lekarzy wobec zabiegów odtwórczych przeżyła się w przyzwolenie na nie i ich stopniową akceptację, a z czasem procedura ta zyskała uznanie i została nobilitowana do rangi rutynowo proponowanej pacjentkom dotkniętym rakiem piersi, a nawet do postrzegania jej jako ostatniego etapu leczenia tej choroby. Samantha Crompvoets przekonuje jednak, iż rekonstrukcja piersi nie jest procedurą konieczną do zastosowania z medycznego punktu widzenia, ponieważ nie wywiera wpływu na proces zdrowienia, zachorowalność i śmiertelność, stąd powinna być postrzegana jako „praktyka estetyczna”, nie zaś zdrowotna (Crompvoets, 2006, s. 78; zob. też Rubin, Tanenbaum, 2011). Tymczasem, choć zabieg rekonstrukcji piersi w rzeczywistości nie leczy raka piersi, to coraz częściej jest przedstawiany jako ostatni etap leczenia tej choroby; już wielu specjalistów domaga się, aby był on standardowo oferowany pacjentkom (Moody, 2007; Nowicki, Nikiel, 2006). Niektórzy badacze postrzegają tę praktykę jako przejaw medykalizacji (zob. np. Crompvoets, 2006; Mazurek, 2014). Inni z kolei kontrargumentują, iż pomimo udziału lekarza w podejmowaniu decyzji o odtworzeniu piersi przez pacjentkę, to ona dokonuje ostatecznego wyboru (Moody, 2007).

Ten krótki przegląd historii chirurgii rekonstrukcyjnej pokazuje, w jaki sposób były konstruowane znaczenia nadawane rekonstrukcji piersi, przede wszystkim przez lekarzy (w tym chirurgów, chirurgów plastycznych, psychiatrów) i psychologów. Wobec powyższego rodzą się pytania: na ile zabieg rekonstrukcji piersi jest rzeczywistą potrzebą chorych, a na ile możliwością osiągnięcia korzyści przez poszczególne grupy społeczne/zawodowe?, na ile zabieg ten pomaga chorym poradzić sobie z psychologicznymi konsekwencjami okaleczenia

ciała i samej choroby, a na ile jest jedynie wykreowaną potrzebą poddawania się mu?, jakie znaczenia zabiegowi odtwórczemu przypisują chore?, i wreszcie, jak te znaczenia mogą wpływać na podejmowanie decyzji przez chorą i jej męża o poddaniu się procedurze rekonstrukcyjnej?

Na decyzję dotyczącą poddania się zabiegowi rekonstrukcji piersi wpływają znaczenia nadawane zabiegowi przez chorą, a one z kolei w dużym stopniu zależą od definiowania zabiegu przez jej otoczenie (tj. lekarzy, psychoonkologów, małżonków, inne Amazonki, media). Tezę tę potwierdziły wyniki badań (Fallbjörk, Karlsson, Salander i in., 2010) przeprowadzonych w 2007 roku w Szwecji, w których wykazano, że dla podjęcia decyzji o rekonstrukcji bądź rezygnacji z niej istotną rolę odgrywają znaczenia nadawane samej mastektomii przez kobiety, obraz ciała, poczucie atrakcyjności oraz etap życia (okres rozwojowy), w którym kobieta doświadcza raka piersi. Wniosek ten przyczynił się do zrealizowania drugiego etapu badań w 2008 roku (Fallbjörk, Salander, Rasmussen, 2012), w którym udział wzięło 15 celowo wybranych kobiet uczestniczących w pierwszej części projektu badawczego. Celem było poznanie znaczeń nadawanych mastektomii i rekonstrukcji piersi przez chore. Wywiady narracyjne rozpoczynano od zachęcenia badanej do opowiedzenia o swoich doświadczeniach, które zapoczątkowała informacja o konieczności odjęcia piersi. W efekcie analizy narracji badacze wyróżnili trzy fabuły w narracjach dotyczących znaczeń nadawanych mastektomii i rekonstrukcji piersi (Tab. 1). Pierwsza z nich obecna była w tych historiach, w których mastektomia została określona jako „żaden problem” (Fallbjörk, Salander, Rasmussen, 2012, s. 43), a rekonstrukcja piersi jako zabieg niemający uzasadnienia. W drugiej, strata piersi była utożsamiana z utratą części siebie, a rekonstrukcja piersi jako zabieg konieczny do „odtworzenia” siebie jako osoby. W ostatnim typie strata piersi była opisywana jako okaleczenie kobiecości, a zabieg rekonstrukcji jako dar, który może ułatwić oglądanie swojego okaleczonego ciała oraz pomóc w odzyskiwaniu poczucia kobiecości. Kobiety, których narracja wpisała się w ten rodzaj, opisywały siebie – w przeciwieństwie do drugiej grupy – jako wartościowych, cennych ludzi pomimo tego, że bez piersi.

Tabela 1. Charakterystyka trzech rodzajów fabuł w narracjach dotyczących znaczeń nadawanych mastektomii i rekonstrukcji piersi przez kobiety po leczeniu raka piersi

	Utrata piersi jako żaden problem; brak motywacji do rekonstrukcji piersi	Utrata piersi jako utrata siebie; rekonstrukcja piersi jako konieczność w odtworzeniu siebie jako osoby	Utrata piersi jako okaleczenie kobiecości; rekonstrukcja piersi jako pomoc w patrzeniu na siebie i czuciu się jak kobieta
Liczba narracji	7	3	5
Średnia wieku narratorek	60 lat	57 lat	47 lat
Liczba narratorek po rekonstrukcji piersi	0	2 (jedna z narratorek w tej grupie chciała się poddać zabiegowi odtwórczemu, ale pojawiły się przeciwwskazania medyczne)	4

Sytuacja życiowa narratorek	Wszystkie narratorki żyją w związku z mężczyzną (kohabitacja)	Jedna narratorka żyje w związku z mężczyzną (kohabitacja), dwie są samotne (utraciły partnerów w związku z diagnozą raka piersi i mastektomią)	Trzy narratorki żyją w związku z mężczyzną (kohabitacja), dwie są samotne
Znaczenia nadawane mastektomii	Piers jako „neutralna” część ciała, a mastektomia jako zabieg ratujący życie (uzasadnienie dla akceptacji mastektomii: piers jest chora, więc trzeba ją usunąć; o kobiecości nie świadczy posiadanie piersi; piersi nigdy nie były atrakcyjne; piers jako „zwyczajna” część ciała; piers już spełniła swoje funkcje i niczemu już nie służy; w pewnym wieku posiadanie piersi nie jest istotne).	Mastektomia jako „prerażające okaleczenie ciała uniemożliwiające kobiecie oglądanie siebie”, utrata piersi jako utrata części siebie.	Mastektomia jako okaleczenie ciała, powodujące tzw. syndrom połowy kobiety; brak piersi nie powoduje jednak postrzegania siebie jako osoby bezwartościowej.
Znaczenia nadawane zewnętrznej protezie	Proteza jako niewygodna, do której z biegiem czasu się przyzwyczaja i nie jest już tak uciążliwa.	Proteza jako substytut piersi, z powodu którego nie można czuć się swobodnie (nadal istnieje ograniczenie w noszeniu ulubionych strojów, rezygnacja z zajęć sportowych).	Proteza jako niewygodna, ale daje poczucie bycia normalną, zwyczajną kobietą, gdy jest się ubraną. Jej „magiczna” siła przyska, gdy kobieta się rozbierze (nagość rodzi pytanie o poczucie kobiecości).
Znaczenia nadawane rekonstrukcji piersi	Rekonstrukcja piersi jako zabieg wiążący się z wysokim ryzykiem, niemający biomedycznego uzasadnienia. Zabieg opcjonalny dla młodych Amazonek.	Rekonstrukcja piersi jako konieczność. Umożliwia „odtworzenie” siebie jako osoby i kobiety. Zabieg ten znaczy więcej niż uzyskanie estetycznego wyglądu, to możliwość odzyskania kobiecości, seksualności poczucia własnej wartości.	Rekonstrukcja piersi jako sposób na odzyskanie kobiecości, ale także jako możliwość zapomnienia o raku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Fallbjörk U., Salander P., Rasmussen B.H. (2012). From “No Big Deal” to “Losing Oneself”. Different Meanings of Mastectomy. *Cancer Nursing*, 35(5), 41-48.

„W dyskursie medycznym i medialnym rekonstrukcja piersi jest przedstawiana jako antidotum na chirurgiczne leczenie raka piersi, szansa dla chorej na odzyskanie tego, co straciła, ale również – co szokujące – jako możliwość uzyskania dodatkowego bonusu, jakim jest idealny biust” (Mazurek, 2015, s. 3). Ten sposób prezentowania zabiegu może znaleźć odzwierciedlenie w postrzeganiu go przez chore lub zagrożone chorobą. Potwierdzają to m.in. wyniki badań przeprowadzonych przez Ninę Hallowell (2000) wśród kobiet zagrożonych rakiem piersi ze względu na obciążenia genetyczne i poddających się profilaktycznej mastektomii. Dla każdej z badanych zabieg odtwórczy był warunkiem profilaktycznego odjęcia piersi. Dla większości stanowił szansę na odzyskanie utraconej/utraconych piersi, które zapewniają wygląd „prawdziwej” kobiety. Zaskakująco, przez niektóre narratorki był on określany jako szansa na ulepszenie swojego ciała poprzez powiększenie rozmiaru piersi.

W środowisku amazońskim w Polsce problem rekonstrukcji piersi wzbudza wiele kontrowersji, a przy tym i emocji. Są tu zarówno jego orędowniczki, jak i nieustępliwe przeciwniczki, co potwierdziły m.in. badania przeprowadzone wśród aktywnych członkiń klubów kobiet po mastektomii na Dolnym Śląsku, które nie poddały się zabiegowi odtwórczemu (Mazurek, 2014). Respondentki postrzegały rekonstrukcję piersi jako: 1) dowód heroizmu chorej, 2) efekt próżności kobiety, 3) osobistą sprawę chorej. Kobiety, które zdecydowały się na ten krok, były określane odpowiednio do wyróżnionych kategorii jako: 1) odważne i pewne siebie „bohaterki”, 2) próżne i niepotrzebnie ryzykujące „celebrytki”, 3) kobiety pełnomocne do podjęcia decyzji w zakresie własnego ciała i zdrowia, których decyzji nie należy oceniać. Choć w dyskursie społecznym z kobiet po rekonstrukcji piersi zdjęto odium niewdzięcznych, niedojrzałych, irracjonalnych, to jak pokazują wyniki przywołanych badań, nadal same chore są skłonne je tak postrzegać.

Merril D. Smith zauważa, że pierś nasyciona jest symbolicznymi znaczeniami, sprawiającymi, iż staje się „obiektem kulturowej fascynacji” (Smith, 2014, s. ix). Dlatego ich okaleczenie i odjęcie wzbudza tak wiele emocji, podobnie jak zabieg rekonstrukcji piersi nazywany „rewersem mastektomii” (Schain, 1991, s. 1171). Znaczenia nadawane zabiegowi odtwórczemu przez różne grupy nie są obojętne dla chorych i ich najbliższych konfrontujących się z decyzją o podjęciu ryzyka związanego z odzyskaniem stereotypowo postrzeganego atrybutu kobiecości.

W pułapce uczuć. Małżonkowie wobec decyzji o zabiegu rekonstrukcji piersi

Rodzina jest jednym z głównych źródeł wsparcia dla osób chorych przewlekłe. Wspierające relacje interpersonalne mają korzystny wpływ zarówno na sferę fizjologiczną (są predyktorem większej odporności organizmu oraz sprzyjają radzeniu sobie w wymiarze fizjologicznym w sytuacji utraty zdrowia) (Uchino, Uno, Holt, 1999), jak i emocjonalną (Bishop, 2000). Osobom, które mogą liczyć na obecność i pomoc członków najbliższej rodziny w sytuacji choroby, łatwiej zmagać się z kryzysem. Rak diagnozowany u jednego z małżonków staje się „wspólną przeciwnością losu pary” (Belcher, Laurenceau, Graber i in., 2011, s. 665), co oznacza, że oboje przeżywają problemy emocjonalne, wypracowują własne, ale i wspólne strategie radzenia sobie, dostosowując dotychczasowe życie do nowych okoliczności (np. na jakiś czas podejmują obowiązki dawniej wy-

konywane przez partnera/partnerkę), wreszcie udzielają sobie wsparcia nawzajem. Chory staje się pacjentem wymagającym troski, ale jednocześnie jest małżonkiem, którego zadaniem jest wspieranie partnera/partnerki w trudnej sytuacji.

Konfrontowanie się z chorobą wiąże się z podejmowaniem decyzji, trudnych, obciążających, obarczonych wysokim stopniem ryzyka. W przypadku chorych na raka piersi jedną z nich jest decyzja o poddaniu się rekonstrukcji. Choć ostatecznie podejmuje ją chora, to jej małżonek staje się doradcą — zwykle nieprzygotowanym do tej roli, niekompetentnym, opierającym się bardziej na emocjach, przecuciach niż na wiedzy. To żona ma w tym zakresie więcej informacji, częściej też konfrontuje się ze społecznymi znaczeniami nadawanymi rekonstrukcji przez lekarzy, media, psychologów i inne pacjentki. Konsultuje się z lekarzami, rozmawia z psychoonkologami i innymi pacjentkami, czyta prasę kobiecą i przegląda strony internetowe poświęcone temu zagadnieniu, ogląda zrekonstruowane piersi u innych chorych (podczas spotkań członkiń klubów Amazoнок pokazywanie, dotykanie „nowych” biustów jest powszechną praktyką) itd. Dzięki temu chora oswaja się z problemem rekonstrukcji. Mężowie w tym zakresie są mniej zorientowani. Być może dlatego są bardziej powściągliwi, ostrożni, częściej odradzają, aniżeli zachęcają do zabiegu (Mazurek, 2012b; 2014). A opinia ich jest ważna. Badania bowiem potwierdzają, że stanowisko osób znaczących (w tym małżonków) w kwestii rekonstrukcji jest wymieniane jako jeden z głównych czynników (obok wiedzy o zabiegu, zasobów finansowych, parametrów medycznych, kwestii psychologicznych) warunkujących ostateczny wybór chorej (Schain, Jacobs, Wellisch, 1984).

Decydowanie o rekonstrukcji piersi może wywoływać skrajne emocje — od lęku po radość. Lęk utrudnia podjęcie decyzji, powoduje odwlekanie jej w czasie, czasem prowadzi do rezygnacji. Wiele patientek obawia się kolejnej hospitalizacji i ingerencji chirurgicznej, komplikacji pooperacyjnych, długiego procesu rekonwalescencji i bólu, osiągnięcia niesatysfakcjonującego wyglądu piersi, wznowy choroby bądź trudności z badaniem piersi (zob. np. Mazurek, 2012b; 2012c). Z drugiej jednak strony, zabieg jest obietnicą lepszego. W związku z tym niektóre pacjentki wraz z wyrażeniem zgody na amputację piersi zapowiadają jej rychłe odtworzenie bądź poddają się mastektomii z jednoczasową rekonstrukcją. Kobiety zdeterminowane w tym zakresie odczuwają radość, podniecenie, ekscytację, nie mogąc się doczekać rozpoczęcia długotrwałej procedury medycznej. Upatrują w zabiegu szansę na większy komfort fizyczny i psychiczny (np. dzięki uniknięciu potrzeby noszenia niewygodnej protezy; pozbyciu się wstydu, zażenowania towarzyszącego przebieraniu się w miejscach publicznych lub pokazywaniu nagiego ciała podczas zbliżeń intymnych) (zob. np. van Dam, Bergman, 1988; Mazurek, 2012b).

Małżonkowie chorych także odczuwają lęk i niepewność, chcą chronić żonę przed kolejnym bólem, po- bytem w szpitalu i operacją, której zasadność dla zdrowia somatycznego kobiety jest wątpliwa. Mogą nie rozumieć argumentów żony o utracie poczucia kobiecości i atrakcyjności, szczególnie wtedy, gdy w pełni akceptują jej asymetryczną klatkę piersiową i nie dostrzegają negatywnego wpływu zmienionej cielesności żony na ich relację, uczucia ani na życie intymne. Na tym tle mogą rodzić się konflikty małżeńskie. Mąż może złościć się na żonę, że stawiając na szali zdrowie i urodę, wybiera tę drugą, ryzykując przy tym swoim życiem — ich życiem. Żona z kolei może zarzucić mu brak zrozumienia jej potrzeb, w myśl przekonania, że tylko Amazonka rozumie Amazonkę. Konflikt interesów prowadzić może do błędnego przekonania męża, że nie-

właściwie wspiera swoją żonę, nieumiejętnie okazuje jej swoją akceptację i uczucia. Nieporozumienia w tym kontekście wydają się wysoce prawdopodobne, biorąc pod uwagę problemy w komunikowaniu przeżywanych emocji przez partnerów (Zierkiewicz, Mazurek, 2015).

Podsumowanie

Diagnoza raka piersi wywołuje spektrum negatywnych emocji u chorej i jej małżonka. Jedną z bolesnych konsekwencji stosowanego leczenia tej choroby jest „utrata społecznie cenionej części ciała” (Schain, 1991, s. 1170). Zabieg rekonstrukcji w tym kontekście jest obietnicą psychicznych i fizycznych korzyści, z drugiej zaś strony wywołuje emocjonalne obiekcje. Dlatego podjęcie decyzji o poddaniu się mu przez chorą jest sytuacją obciążającą małżonków.

W dyskursie medycznym, medialnym, psychologicznym i pacjenckim nadawane są różnorodne znaczenia zabiegowi rekonstrukcji piersi, które zmieniają się na przestrzeni czasu. Od początku rozwoju chirurgii rekonstrukcyjnej ich zwolennikami i propagatorami byli chirurdzy plastyczni, którzy przekonywali, że powinny one stanowić integralną część rehabilitacji (psychicznej i fizycznej) pacjentek po mastektomii. Coraz doskonalsze metody rekonstrukcji i lepsze efekty estetyczne zabiegów z czasem przekonały lekarzy innych specjalności co do zasadności ich przeprowadzania. Obecnie to lekarze najczęściej zachęcają pacjentki do poddania się zabiegom odtwórczym, a ich starania w tym zakresie wzmacniają media, psychologowie (w tym psychoonkologowie) oraz niektóre Amazonki. Przeobrażeniem w konstruowaniu znaczeń nadawanych rekonstrukcji piersi towarzyszyły zmiany w zakresie określania kobiet poddających się temu zabiegowi (od stygmatyzacji po docenienie ich odwagi, pewności siebie i troski o lepsze funkcjonowanie psychofizyczne). Społeczne konstrukcje rekonstrukcji piersi w pewnym stopniu kreują u chorych potrzebę odtwarzania tego, co zostało odjęte w wyniku mastektomii. Jest to jeden z czynników (obok m.in. zmian w zakresie finansowania zabiegu, lepszego dostępu do klinik chirurgii plastycznej, coraz większej liczby diagnoz raka piersi u młodych kobiet) przyczyniających się do systematycznego wzrostu liczby pacjentek decydujących się na ten krok.

Podejmowanie decyzji dotyczących przebiegu leczenia onkologicznego jest zadaniem chorej, która zwykle konsultuje się w tej kwestii z małżonkiem. Podobnie jest z rozważaniem o poddaniu się zabiegowi odtwórczemu. Jest to decyzja trudna, obciążona ładunkiem emocjonalnym głównie dlatego, że zabieg wiąże się z ryzykiem i nie gwarantuje satysfakcjonującego efektu kosmetycznego, a jednocześnie jest praktyką ukierunkowaną raczej na rehabilitację chorej w wymiarze psychicznym aniżeli fizycznym. Dla kobiet doświadczających deformacji ciała, mających problem z akceptacją siebie, swobodnym przebywaniem wśród innych ludzi, zabieg ten stanowi wartość. Czasem jednak korzyści psychologiczne czytelne dla chorej, mogą wydać się irracjonalne, wątpliwe dla jej małżonka – szczególnie w sytuacji, gdy w pełni akceptuje zmienione ciało swojej żony i otwarcie ją o tym zapewnia. To z kolei może stanowić podłoże konfliktów małżeńskich. Dlatego małżonkom powinno oferować się wsparcie w tym zakresie w ramach programów psychoedukacyjnych dla par. Mężowie powinni być także zaangażowani w rozmowy ze specjalistami (tj. lekarzami, psychoonkologami) na temat rekonstrukcji piersi – jej szans i zagrożeń.

Bibliografia

- Bishop G. (2000). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Astrum.
- Belcher A.J., Laurenceau J.P., Graber E.C., Cohen L.H., Dasch K.B., Siegel S.D. (2011). Daily support in couples coping with early stage breast cancer: maintaining intimacy during adversity. *Health Psychology*, 30(6), 665-673.
- Bulsa M., Rzepa T., Foszczyńska-Kłoda M., Czaja-Bulsa G., Teichert H. (2002). Stan psychiczny kobiet po mastektomii. Doniesienie z badań. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 11, 55-70.
- Burwell S.R., Case L.D., Kaelin C., Avis N.E. (2006). Sexual problems in younger women after breast cancer surgery. *Journal of Clinical Oncology*, 24(18), 2815-2821.
- Crompvoets S. (2006). Comfort, Control, or Conformity: Women Who Choose Breast Reconstruction Following Mastectomy. *Health Care for Women International*, 27(1), 75-93.
- Fallbjörk U., Karlsson S., Salander P., Rasmussen B.H. (2010). Differences between women who have and have not undergone breast reconstruction after mastectomy due to breast cancer. *Acta Oncologica*, 49(2), 174-179.
- Fallbjörk U., Salander P., Rasmussen B.H. (2012). From "No Big Deal" to "Losing Oneself". Different Meanings of Mastectomy. *Cancer Nursing*, 35(5), 41-48.
- Filiberti A., Tamburini M., Murru L., Lovo G.F., Ventafridda V., Arioli N., Grisotti A. (1986). Psychologic effects and esthetic results of breast reconstruction after mastectomy. *Tumori*, 72(6), 585-588.
- Fobair P., Stewart S.L., Chang S., D'Onofrio C., Banks P.J., Bloom J.R. (2006). Body image and sexual problems in young women with breast cancer. *Psychooncology*, 15(7), 579-594.
- Goldberg P., Stolzman M., Goldberg H.M. (1984). Psychological considerations in breast reconstruction. *Annals of Plastic Surgery*, 13(1), 38-43.
- Hallowell N. (2000). Reconstructing the body or reconstructing the woman? Perceptions of prophylactic mastectomy for hereditary breast cancer risk. W: L.K. Potts (red.), *Ideologies of breast cancer. Feminist perspectives*. London: MacMillan Press Ltd.
- Hilton A.B. (1993). Issues, problems, and challenges for families coping with breast cancer. *Seminars in Oncology Nursing*, 9, 88-100.
- Jacobson N. (1998). The Socially Constructed Breast: Breast Implants and the Medical Construction of Need. *American Journal of Public Health*, 88(8), 1254-1261.
- Lorde A. (1980). *The Cancer Journals*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Majkovic M. (2008). Wybrane problemy psychoonkologii z uwzględnieniem zagadnień psychiatrycznych. *Psychiatria w Praktyce Klinicznej*, 1(2), 57-66.
- Mazurek E. (2013). *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Mazurek E. (2012a). Obraz siebie kobiet po rekonstrukcji piersi. *Nowiny Lekarskie*, 81(3), 281-287.
- Mazurek E. (2012b). Rekonstrukcja piersi: motywacja kobiet i poziom satysfakcji z zabiegu. *Leczenie Ran*, 9(2), 51-57.
- Mazurek E. (2012c). Znaczenie wiedzy w podejmowaniu decyzji o poddaniu się zabiegowi rekonstrukcji przez kobiety leczone z powodu raka piersi. *Onkologia Polska*, 15(4), 166-170.
- Mazurek E. (2014). Amazoniekie dylematy. Powody rezygnacji kobiet po chirurgicznym leczeniu raka piersi z zabiegu rekonstrukcji piersi. *Psychoonkologia*, 18(3), 97-105.
- Mazurek E. (2015). Rekonstrukcja piersi — remedium na problemy Amazonek? *Nasze Życie*, 66, 5-13.

- Miller K., Massie M.J. (2010). Depressive Disorders. W: J.C. Holland, W.S. Breitbart, P.B. Jacobsen, M.S. Lederberg, M.J. Loscalzo, R. McCorkles (red.), *Psycho-Oncology*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Moody L.A. (2007). Psychological Aspects of Additional Procedures Following Breast Reconstruction, A dissertation submitted in partial Fulfillment of the requirements for the degree of doctor of clinical psychology in the University of Hull.
- Neris R.R., Yokoyama dos Anjos A.C. (2014). Experience of spouses of women with breast cancer: an integrative literature review. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(5), 918-927.
- Northouse L.L. (1989). The impact of breast cancer on patient and husbands. *Cancer Nursing*, 12(5), 276-284.
- Northouse L.L., Mood D., Kershaw T., Schafenacker A., Mellon S., Walker J., Galvin E., Decker V. (2002). Quality of Life of Women With Recurrent Breast Cancer and Their Family Members. *Journal of Clinical Oncology*, 20(19), 4050-4064.
- Nowicki A., Nikiel M. (2006). Operacje odtwórcze piersi, ocena satysfakcji pacjentek. *Współczesna Onkologia*, 10(2), 45-50.
- Pennington D.G. (2005). Breast Reconstruction after Mastectomy: Current State of the Art. *ANZ Journal of Surgery*, 75(6), 454-458.
- Roth A.J., Carter J., Nelson Ch.J. (2010). Sexuality after Cancer W: J.C. Holland, W.S. Breitbart, P.B. Jacobsen, M.S. Lederberg, M.J. Loscalzo, R. McCorkles (red.), *Psycho-Oncology*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Rowland J.H., Meyerowitz B.E., Crespi C.M., Leedham B., Desmond K., Belin T.R., Ganz P.A. (2009). Addressing intimacy and partner communication after breast cancer: a randomized controlled group intervention. *Breast Cancer Res Treat.* 118(1), 99-111.
- Rubin L.R., Tanenbaum M. (2011). "Does that make me a woman?": breast cancer, mastectomy, and breast reconstruction decisions among sexual minority women. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 401-414.
- Schain W. (1991). Breast reconstruction. Update of psychosocial and pragmatic concerns. *Cancer*, 68(5 Suppl.), 1170-1175.
- Schain W.S., Jacobs E., Wellisch D.K. (1984). Psychosocial issues in breast reconstruction. Intrapsychic, interpersonal, and practical concerns. *Clinics in Plastic Surgery*, 11(2), 237-251.
- Schover L.R. (1991). The Impact of Breast Cancer on Sexuality, Body Image, and Intimate Relationships. *A Cancer Journal for Clinicians*, 41(2), 112-120.
- Silver M. (2004). *Breast Cancer Husband. How to Help Your Wife (and Yourself) Through Diagnosis, Treatment, and Beyond*. New York: Rodale.
- Smith M.D. (2014). Preface. W: M.D. Smith (red.), *Cultural Encyclopedia of the Breast*. Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.
- Stadnicka G., Pawłowska-Muc A., Bańkowska B., Sadowska M. (2014). Jakość życia kobiet po amputacji piersi. *European Journal of Medical Technologies*, 4(5), 8-14.
- Stępień R. (2007). Uwarunkowania społeczno-demograficzne poziomu lęku i depresji u kobiet po radykalnym leczeniu chirurgicznym raka piersi – mastektomii. *Problemy Pielęgniarstwa*, 15(1), 20-25.
- Stępień R., Wiraszka G. (2011). Znaczenie rodziny w adaptacji funkcjonalnej kobiet po radykalnym leczeniu chirurgicznym raka piersi. *Problemy Pielęgniarstwa*, 19(3), 372-377.
- Stępień R., Wrońska I. (2008). Lęk i depresja jako emocjonalne uwarunkowania możliwości funkcjonalnych kobiet po radykalnym leczeniu raka piersi. *Studia Medyczne*, 10, 31-35.

- Sulik G., Zierkiewicz E. (2014). Breast Cancer Support Groups. W: M.D. Smith (red.), *Cultural Encyclopedia of the Breast*. Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.
- Ślubowska M., Ślubowski T. (2008). Problemy psychosocjalne w raku piersi. *Psychoonkologia*, 12(1), 14-25.
- Teimourian B., Adham M.N. (1982). Survey of Patients' Responses to Breast Reconstruction. *Annals of Plastic Surgery*, 9(4), 321-325.
- Trzebiatowska I. (2000). Zaburzenia psychiczne w chorobie nowotworowej. W: de Walden-Gałuszko K. (red.), *Psychoonkologia*. Kraków: Biblioteka Psychiatrii Polskiej.
- Trzebiatowska I. (2006). Zabiegi elektrowstrząsowe w leczeniu depresji w przebiegu raka trzustki — opis przypadku. *Psychoonkologia*, 10(1), 32-34.
- Uchino B., Uno D.Y., Holt L. (1999). Social support, physiological processes and health. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 145-148.
- van Dam F.S., Bergman R.B. (1988). Psychosocial and surgical aspects of breast reconstruction. *European Journal of Surgical Oncology*, 14(2), 141-149.
- Wilson S., Morse J.M. (1991). Living with a wife undergoing chemotherapy. *Image: Journal of Nursing Scholarship*, 23(2), 78-84.
- Woodman D. (2014). Beauty Ideals, Twentieth- and Twenty-First-Century America. W: M.D. Smith (red.), *Cultural Encyclopedia of the Breast*. Lanham Maryland: Rowman & Littlefield.
- Zahlis E.H., Lewis F.M. (2010). Coming to grips with breast cancer: the spouse's experience with his wife's first six months. *Journal of Psychosocial Oncology*, 28(1), 79-97.
- Zierkiewicz E. (2014). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zierkiewicz E., Mazurek E. (2015). Couples Dealing with Breast Cancer. The Role of Husbands in Supporting Their Wives. *Studia Humanistyczne AGH*, 14(2), 95-116.

Summary

Breast cancer and emotions Spouses facing a decision of breast reconstruction

Breast cancer triggers negative emotions in both the woman and her husband. During the course of treatment, spouses are confronted with many situations that increase the level of perceived anxiety. One of them is a decision about breast reconstruction. The breast reconstructive surgery is an opportunity to achieve mental and physical benefits, on the other hand it causes emotional objections. The article presents the social meanings of breast reconstruction shared by various social and professional groups, considering changes in the perception of the surgery over time. Social constructions of breast reconstructive surgery have been identified as one of the factors determining the decision about breast reconstruction.

Keywords: health education, breast cancer, breast reconstruction, emotions, family

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Zbyszko Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy

Zbieranie danych statystycznych na temat populacji jest koniecznym punktem wyjścia szeroko rozumianej polityki społecznej — jeśli ma być ona racjonalna i ma zmierzać do poprawy ludzkiego życia. Celem artykułu jest omówienie, jak wskaźnikowanie człowieka i lokowanie go w statystycznych tabelach różnicowania prowadzi do redukcjonizmu w aspekcie jednostkowym (rezygnacja z uwzględnienia indywidualizmu) i społecznym (pozbawia zjawisko społeczne znaczenia i kontekstu, ponieważ wskaźniki, przybierając uogólnioną formę liczbową, upraszczają rzeczywistość), manipulacji rzeczywistości i służy do sprawowania władzy. Wbrew eksponowaniu obiektywności wskaźników, nie mają one charakteru ideologicznie neutralnego, w ich tle zawsze dostrzec można jakąś wizję poprawy rzeczywistości, do której dążąc, wykorzystuje się między innymi mechanizm porównywania i oceniania — co ma miejsce także w kontekście uprawiania nauki czy edukacji.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, praktyki aktuarialne, redukcjonizm, segmentowane, władza, wskaźnikowanie

Segmentowanie populacji stanowi ważny kontekst ubezwłasnowolnienia człowieka we współczesnej rzeczywistości społecznej. Odbywa się ono za pomocą wyrażanych w liczbach wskaźników. Redukują one tożsamość, biografię oraz inne cechy jednostek, jak również ich styl życia do wykreślanych na wykresach i ujmowanych w tabelach „stanów rzeczy” i tendencji rozwojowych wynikających ze statystycznych obliczeń. Procedury te nie mają charakteru jedynie diagnostycznego, ale także monitorująco-kontrolujący. Ponadto, mogą stanowić punkt wyjścia dla różnego typu działań na rzecz zmiany społecznej — często bardzo upolitycznionych. Wskaźnikowanie stanowi formę sprawowania władzy zarówno nad całą populacją, jak i poszczególnymi jednostkami. Z jednej strony, jest to władza „włączania” jednostki w specyficzny, uproszczony w swojej istocie wskaźnik, który zorientowany jest na specyfikację zwykle tylko jednej cechy. W takim procesie „wyciąga się” z kontekstu biografii lub tożsamości jednostki jeden określony fakt (lub cechę). Następnie fakt ten (cecha) jest wykorzystany do konstrukcji — obrazującego jakiś stan — wskaźnika, bez jakiegokolwiek refleksji, jaką rolę pełni on w życiu czy w świadomości jednostki. Z drugiej strony systemy wskaźników, dostarczając diagnozy

istniejącego „stanu rzeczy”, stanowią (jak już pisano) punkt wyjścia projektowania nowej, innej rzeczywistości. Decyzje w tym zakresie podejmowane są przez różne centra władzy politycznej czy ekonomicznej. Ich celem jest „zmiana wskaźnika”, co ma przynieść zarówno powstanie nowej rzeczywistości, jak i w szczególności nowych warunków życia ludzi. Ostateczną konsekwencją zmiany wskaźnika jest rekonstrukcja, zmiana kształtu tożsamości wszystkich członków społeczeństwa lub pewnych jego grup. Kryteria doboru wskaźników prowadzących do segmentowania populacji nie mają bowiem charakteru ideologicznie neutralnego, mimo że prezentowane są jako „obiektywne” i „neutralne”. Bardzo często wskaźniki reprezentują określone interesy polityczne i ekonomiczne. Zawsze też są przesłane władzom klasyfikowania rzeczywistości i kategoryzowania ludzi w zredukowane do statystycznych schematów segmenty.

Warto przytoczyć poglądy na ten temat Jonathana Simona (1988), który w znakomitym tekście *Ideologiczne efekty praktyk aktuarialnych* zrekonstruował polityczność i redukcjonizm — opierających się na danych statystycznych — podziałów i klasyfikacji ludzi na „wywskaźnikowane” grupy, poddane następnie podporządkowującemu działaniu.

Simon (1988, s. 771) podkreśla, że działania aktuarialne, których istotą jest statystyczne grupowanie ludzi, wydają się tak „banalne, że trudno je w ogóle zauważyć”, jednak *de facto* stanowią one „centralne komponenty nowego reżimu [regime] społecznego porządkowania, połączonego z niezliczonymi formami praktyki kontroli i władzy społecznej” oraz „porządkowania życia społecznego” (Simon, 1988, s. 772). Tak więc, jedynie pozornie są to tylko techniki „gromadzenia wiedzy” czy danych. Nawigując do koncepcji Foucaulta, autor pisze, iż relacje między wiedzą a władzą są nierozzerwalne, a „statystyczne procesowanie informacji pozwala [powtórzmy raz jeszcze] na sprawowanie władzy” (Simon, 1988, s. 772). Techniki aktuarialne są bardziej skuteczne, zdaniem J. Simona, niż dawne sposoby sprawowania władzy — poprzez bezpośredni przymus. Coraz powszechniejsze ich stosowanie (w miejsce kiedyś stosowanej siły lub przymusu) „stanowi dowód zwiększenia stabilności i pewności siebie władzy” (Simon, 1988, s. 794). Proces statystycznego klasyfikowania ludzi na grupy zdaje się nie mieć końca — jeden podział stanowi punkt wyjścia kolejnego, na podgrupy i tak dalej, aż do bardzo szczegółowych klasyfikacji. Simon (1988, s. 797) pisze wręcz o kolonizowaniu społeczeństwa przez aktuarialne praktyki. W konsekwencji ludzie, którzy kiedyś postrzegani byli jako moralni lub racjonalni aktorzy społeczni, dziś „we wzrastającym stopniu są postrzegani jako «ulokowania» w statystycznych tabelach zróżnicowania” (Simon, 1988, s. 772).

Celem polityki aktuarialnej jest, według Simona, „maksymalizacja [społecznej] wydajności populacji w ramach istniejących warunków”. Jeśli przy tym sprawowanie władzy w sposób tradycyjny miało doprowadzić do zmiany zachowań i tożsamości jednostek, to „reżimy aktuarialne zmieniają fizyczne i społeczne struktury, w ramach których jednostki podejmują określone zachowania”. Zmiana warunków życia — na przykład za pomocą ustawy czy rozporządzenia — prowadzi w oczywisty sposób do zmiany tożsamości. Taka procedura jest przy tym tańsza, mniej czasochłonna i łatwiejsza niż zmiana tożsamości ludzi za pomocą działania bezpośredniego, opartego na jakiejś formie przymusu (Simon, 1988, s. 773). Tworzenie i efektywne narzucanie nowych klasyfikacji sprawia, iż ludzie zaczynają „postrzegać się poprzez te aktuarialne reprezentacje” (Simon, 1988,

s. 774). „Członkowie agregatowanych formacji pojmują siebie przez pryzmat formalnych parametrów, które stanowiły punkt wyjścia ich agregatowania” (bowiem „nieodłączna dla logiki agregacji jest [ich] fragmentaryzacja (...) w szereg formalnych atrybutów, które opisują je”) (Simon, 1988, s. 794).

Można więc stwierdzić, iż w kontekście diagnostycznej funkcji wskaźników statystycznych pojedynczy człowiek staje się jedną liczbą (jedyneką), która jest częścią pewnego większego zbioru. Ten z kolei wchłonięty jest przez jeszcze większą jednostkę; i tak dalej. Ostatecznie w procesie generalizowania uzyskuje się obraz całej populacji, w którym owe wyjściowe jednostki całkowicie „giną”, stają się częścią niewidzialnego tłumu. Z kolei interwencyjna funkcja wskaźnika jest oczywiście znacznie bardziej inwazyjna i działa „z góry na dół”. Decyzja dotycząca zmiany wskaźnika przechodzi od ośrodka władzy — poprzez pośrednie szczeble decyzyjne — do pojedynczego człowieka, owej jednej zagubionej wcześniej liczby — jedynki. Owa jedynka poddana jest restryktywnemu, dyscyplinującemu oddziaływaniu po to, aby posiadając inne niż w poprzednim wskaźnikowym mierzeniu atrybuty przyczyniała się do zmiany „na lepsze” owego całościowego ogólnospołecznego wskaźnika. Jednostka staje się obiektem sprawowania władzy, bezgłośnym i podatnym na zniewolenie, poprzez przymuszenie jej do zmiany samej siebie w imię kształtu abstrakcyjnego wskaźnika.

Fakt, iż praktyki aktuarialne mają, jak już wspomniano, pozornie bardzo banalny charakter, sprawia, iż nie wywołują one żadnej negatywnej reakcji, żadnego oporu. Ludzie nie zauważają ich, nie zdają sobie sprawy, iż w statystycznej tabeli kryje się władza (Simon, 1988, s. 772). „Dawne formy wykorzystywania klasyfikacji do sprawowania władzy tworzyły grupy statusu [np. rasowe — Z.M.] z ukrytym, lecz potężnym potencjałem na rzecz działania politycznego”. Stygmatyzacja prowadziła do tworzenia uświadomienia ludziom posiadania określonej tożsamości grupowej. Z kolei, „aktuarialna klasyfikacja z jej zdecentrowanym przedmiotem [subject] wydają się z góry eliminować możliwość tożsamości, krytycznej samoświadomości czy intersubiektywności”. Klasyfikacje, z uwagi na swój uogólniony, abstrakcyjny charakter, nie tyle tworzą tożsamości, co je znoszą (Simon, 1988, s. 792). W konkluzji Simon stwierdza: „Barykady są bezużyteczne w przypadku władzy, która działa w abstrakcyjnej przestrzeni tabel statystycznych” (Simon, 1988, s. 798). W komentarzu mogę dodać, że wskaźniki działają często „w poprzek” tradycyjnemu istniejącym grup społecznym i tożsamości, rozbijając tradycyjne więzi — i tak klasę czy wspomnianą rasę zastępują na ogół kategorie wieku. A jest przecież niemożliwe, aby na przykład ludzie w wieku między trzydziestym a trzydziestym piątym rokiem życia zjednoczyli się w jakikolwiek sposób przeciwko jakiemukolwiek działaniu ze strony władzy, już choćby z tego powodu, że nie posiadają oni wspólnych interesów. Chociaż z drugiej strony, występuje też często zjawisko odwrotne, „zamykania” ludzi w wyspecyfikowanych tożsamościach i grupach, którego efektem jest stygmatyzacja i marginalizacja (np. właśnie w grupie rasowej, przy wykazaniu, że jakaś rasa jest najmniej produktywna w tworzeniu choćby „dochodu narodowego”).

Podobne podejście prezentują Wendy Nelson Espeland i Mitchell L. Stevens (2008). I oni twierdzą z przekonaniem, iż statystyki stanowią punkt wyjścia zarówno „manipulacji rzeczywistością”, jak i „wytwarzania rzeczywistości” (Espeland, Stevens, 2008, s. 419). Opisując sposoby ich tworzenia, podkreślają oni, iż — stanowiący źródło ostatecznych klasyfikacji — przepływ informacji ma miejsce „z dołu do góry”. Na najniższych

szczeblach gromadzi się „surowe dane”, które następnie podczas „obróbki” na poszczególnych szczeblach hierarchii administracyjnej „czyszczone są ze sprzeczności” i przekształcane w taki sposób, aby mogły być zrozumiane przez decydentów (Espeland, Stevens, 2008, s. 421). W trakcie tego procesu może następować przy tym coraz bardziej szczegółowe klasyfikowanie jednostek według pewnych atrybutów (np. rasy, etniczności, płci, wieku, wyznania, wykształcenia czy dochodu). Ostatecznie dochodzi do „formalizowania i instytucjonalizowania ich w «oficjalne» statystyki” (Espeland, Stevens, 2008, s. 405), które — jak się twierdzi — uosabiają mechaniczność obiektywność, jako że u ich źródła znajduje się „kwantyfikacja oparta o standaryzowane zasady zbierania i opracowywania danych liczbowych” (Espeland, Stevens, 2008, s. 420). Zdaniem autorów, przywołujących poglądy Sarah Igo, mamy tu do czynienia z urzeczywistnieniem idei „statystycznej społeczności” (Espeland, Stevens, 2008, s. 413), przy czym „miary ilościowe stanowią kluczowy mechanizm upraszczania, klasyfikowania, porównywania i oceniania, a to właśnie stanowi istotę dyscyplinującej władzy” (Espeland, Stevens, 2008, s. 414). Grupy liczbowo skalkulowane mogą być „monitorowane lub rządzone «na dystans»” (Espeland, Stevens, 2008, s. 415) (choćby na przykład przez korelowanie wieku z typem ubezpieczenia, które dana osoba czy grupa osób może otrzymać, jako że w procesach wskaźnikowania ludzi są oni umieszczani także i w odpowiednio skalkulowanych „grupach ryzyka”).

Warto przytoczyć również, podobne w swojej istocie, poglądy innych krytyków „wskaźnikowania” ludzi i rzeczywistości. I tak David Lyon (2002, s. 249) twierdzi, iż stosunki władzy, kiedyś bardzo konkretne, nabrały współcześnie charakteru abstrakcyjnego (i bardziej „łagodnego”); są one konstytuowane przez tablice statystyczne. Hans Hasselblad i Jannis Kallinikos (2000, s. 706) utrzymują, że współcześnie techniki kontroli społecznej nabierają charakteru „numerycznego” (liczbowego). Tworzone są one przez wystandaryzowane taksonomie, które mogą być wykorzystywane w różnych miejscach i czasach; i to właśnie poprzez numeryczne reprezentacje.

Z kolei, Thomas B. Lawrence (2008, s. 178) twierdzi, iż współcześnie praktykowanie władzy odbywa się poprzez symulowanie tendencji demograficznych, które przedstawiane są w „tablicach statystyk”. Działania o charakterze statystyczno-demograficznym „włączają formy restryktywnej instytucjonalnej kontroli, w której życie jednostek jest przekształcane, nie poprzez ich własne działania, lecz poprzez ich umieszczanie w porządku społecznym, wyabstrahowanym z ich życiowych doświadczeń”. O ile więc w przeszłości władza była sprawowana przez bezpośrednie środki przymusu, to obecnie punktem wyjścia kontroli nad społeczeństwem jest zdobycie odpowiedniej „wiedzy o populacji”. Wreszcie, Theodore M. Porter (1995, s. 37) pisze o „twórczej władzy statystyki”, bowiem „każda kategoria ma potencjał, aby stać się nową rzeczą”. Potwierdza też, iż kwantyfikacja jest potężnym nośnikiem standaryzacji, ponieważ „porządkuje niejasność myślenia” i ignoruje to, co się „wymyka” (Porter, 1995, s. 83). Przy tym, jego zdaniem, „społeczna kwantyfikacja oznacza badanie ludzi w kategoriach, przy rezygnacji z uwzględnienia ich indywidualizmu” (Porter, 1995, s. 77).

Odwołam się także do sposobu myślenia, jaki prezentują Kevin E. Davis, Benedict Kingsbury i Sally E. Merry (2012, s. 6, 8), analizujący politykę globalnego sprawowania rządów za pomocą wskaźników. I oni eksponują fakt, iż wskaźniki, przybierając uogólnioną formę liczbową, „upraszczają «surowe» dane”; a sposób

ich dobrania i ułożenia wprowadza nowy sposób postrzegania i pojmowania rzeczywistości. Również i dla tych autorów nie ulega wątpliwości, że wskaźniki klasyfikują świat i sposoby jego postrzegania; a podstawą ich konstruowania jest zawsze „uproszczenie” lub „redukcjonizm”, bowiem mają być one „łatwe do zrozumienia” i „łatwe do wykorzystania” (wskaźniki tworzą standardy mierzenia rzeczywistości) (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 8, 15). Piszą oni przy tym krytycznie, że przedstawianie rzeczywistości poprzez „liczbowe reprezentacje, które są łatwo porównywalne, pozbawia zjawisko [społeczne] znaczenia i kontekstu” (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 8). Autorzy przywołują w tym kontekście pojęcie „absorpcji niepewności” poprzez wskaźnik; jest on zawsze bardziej „oczywisty” niż rzeczywistość, do której się odnosi – w praktyce nabiera charakteru „autorytatywnego” (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 9).

Wbrew eksponowaniu obiektywności wskaźników, w ich tle zawsze dostrzec można jakąś ideologię, której istotą jest odpowiedź na pytania: co to znaczy „dobre społeczeństwo” i „w jaki sposób idealnie powinno się sprawować rządy”, aby realizować jego ideę (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 9). Milczącą więc cechą wskaźnika jest presja na „poprawienie rzeczywistości” (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 7). Celem wskaźnika jest mierzenie „sukcesu” zdefiniowanego przez określone kryteria (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 9). Immanentną cechą wskaźników jest więc tworzenie standardów porównania i oceniania aktorów życia publicznego (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 9), tworzenie różnorodnych rankingów (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 7) (dodam od siebie – na przykład klasyfikujących uczelnie wyższe czy gminy w zależności wyników testów szkolnych uczniów). Wybór wskaźnika implikuje charakter danych, które będą zbierane, a w konsekwencji to, co będzie porównywane i ewaluowane. Mamy tu ostatecznie do czynienia z kreowaniem rzeczywistości, tożsamości działań aktorów oraz „rekonstruowaniem statusu i hierarchii”. Nic więc dziwnego, że – zdaniem autorów cytowanego tekstu – w każdym społeczeństwie istnieje, związana z dążeniem do sprawowania władzy walka o to, „co ma być mierzone”, „walka systemów wskaźników” (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 10). Analiza statystycznych tabel wskaźników jest punktem wyjścia decyzji rządów, których celem jest wymuszenie odpowiedniego działania czy postępowania ze strony rządzonych, w celu wpisania się w ideę budowania „lepszego rzeczywistości”, przy czym decyzje te wydają się „bezpłatne”, „naukowe”, „przejrzyste”, „spójne” (liczby dla każdego są takie same), „wydajne” (analiza kosztów/korzyści) (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 16-17).

Dodam, że wskaźnikowanie samo w sobie ma w wielu przypadkach charakter porównawczo-rywalizacyjny; za pomocą wskaźników można porównać niemalże „wszystko”. Tworzy się przy tym, wspomniane już, różnorodne rankingi, które są punktem wyjścia nagradzania i karania, czy to za pomocą środków finansowych, czy afirmacji/dyskredytacji medialnej. Znakomitego przykładu dostarczają w tym kontekście procedury akademickiej parametryzacji, które – nieco tylko upraszczając – redukują działalność naukową do liczby punktów, uzyskiwanych dzięki wyspecyfikowanym przez ministerstwo typom publikacji oraz typom wydawnictw, w których się one ukazują. W ten sposób pasja i zainteresowania naukowe zostają w swoisty sposób zrekonstruowane (w praktyce, w wielu przypadkach ulegają destrukcji). Podlegający ocenie i rankingowani naukowcy oraz wydziały i uniwersytety, na których pracują, koncentrują swoją uwagę na liczbie punktów, która staje się miernikiem

zarówno „wartości naukowej” pojedynczego człowieka, jak i placówki naukowej (to ministerstwo bowiem dokonuje parametryzacji i ogłasza jej wyniki, finansując badania naukowe w pewnej mierze w oparciu o jej wyniki). W konsekwencji na uczelniach występuje „panika punktowa” i narastanie presji na zdobywanie punktów. Paradoks polega przy tym na tym — przynajmniej w odniesieniu do nauk społecznych i humanistycznych — że w szczegółowo określonych zasadach parametryzacyjnych relatywnie bardzo mało punktów przyznaje się książkom, a relatywnie bardzo dużo krótkim niekiedy artykułom, publikowanym w prestiżowym czasopiśmie. Trzeba przy tym dodać, że to właśnie opublikowanie książki („dzieła”!), będącej często rezultatem wieloletniej pracy badawczej, jest marzeniem każdego naukowca w tych naukach. Książka stanowi apogeum akademickości i poczucia własnej wartości, a także źródło prestiżu w — kreowanej przez wspólne intersubiektywne znaczenia — społeczności akademickiej. Parametryzacyjne wskaźnikowanie, stanowiące źródło rankingów i klasyfikacji, doprowadza więc do dość nagłej rekonstrukcji sposobu uprawniania nauki; rezygnacji z pisania książek i orientacji na krótkie artykuły w czasopiśmie. Uprawianie nauki zostało zastąpione gromadzeniem punktów. Nieustanne, dokonywane w krótkich okresach, rankingi osób, wydziałów i uniwersytetów nie sprzyjają realizacji pasji i zainteresowań naukowych, bowiem „wszyscy” znajdują się pod presją zdobywania punktów oraz zwiększenia efektywności w tym zakresie. Rolę głównego „klasyfikatora” oraz konstruktora wskaźników odgrywa przy tym ministerstwo, które wyznaczając ogólnie reguły „parametryzacyjnej gry”, zmienia tożsamość (szczególnie młodych) naukowców. Trudno też nie zauważyć, że tego typu parametryzacyjne wskaźnikowanie ogranicza zasadniczo zasadę wolności akademickiej.

Innym dobrym przykładem jest redukowanie osiągnięć uczniów, szkół czy różnego typu regionów szkolnych do wyników testów czy średnich testów. Konsekwencją tego jest rekonstruowanie aspiracji i ambicji uczniów, nauczycieli i władz szkolnych na różnym poziomie — z kształtowania/kształcenia mądrych i krytycznych uczniów na rzecz „rozwiązujących testów”. I w tym przypadku władza ministerialna wyznacza kryteria i standardy, dokonując nieskończonej liczby klasyfikacji i wartościujących porównań.

Już więc nawet w świetle podanych przykładów trudno nie przyznać racji tym krytykom, którzy twierdzą, że wskaźnikowanie prowadzi do podziału społeczeństwa na różne konfiguracyjne antynomie „rządzący/rządzeni” — zawsze z publicznością w tle (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, s. 11).

Nie ulega też wątpliwości, iż wskaźniki odzwierciedlają i zwrotnie upowszechniają zachodnią wersję rzeczywistości i zachodnią wizję postępu, wchłaniając wszelkie różnice kulturowe. W ramach procesu globalizacji „wskaźnikowy sposób myślenia” jest eksportowany na cały świat, stanowiąc — szczególnie w przypadku krajów Trzeciego Świata — potężny czynnik neokolonialnego wymazywania rodzimych czy tubylczych standardów tożsamości i myślenia. Zachodni wskaźnik jest w krajach Trzeciego Świata traktowany jako „norma”, która wyznacza kierunki rozwoju i wdrażania zmian społecznych. Na poziomie globalnym, wskaźniki prowadzą do narzucania uniwersalnego, wystandaryzowanego myślenia i działania, którego istotą jest postęp ekonomiczny. Eksportuje się więc w ten sposób zachodnią wersję rzeczywistości i tożsamości.

Mogę w tym miejscu stwierdzić, że w procesach globalnego wskaźnikowania występuje zjawisko permanentnej dekontekstualizacji różnorodnych praktyk i wartości kulturowych lokalnej kultury — czyli wyrwania

jej z lokalnych tradycji i wartości kulturowych i szacowania zgodnie z zewnętrznymi standardami. Z kolei, zachodnie wartości i „epistemologie” są abstrahowane z zachodniego układu kulturowego, dla którego są „adekwatne” (w sensie wyrastania z jego tradycji i kultury). Uzyskują one „niezależne życie” i jako gotowe całości są „eksportowane” i wykorzystywane do analiz różnych społeczeństw i kultur. W takiej sytuacji schematy percepcji i ewaluacji, stanowiąc wytwór kultury Zachodu, nie artykułują w żadnym stopniu wzorów i wartości innych kultur, a ich zastosowanie tam musi przynieść represjonowanie wielu jej wymiarów. Arogancki język aroganckich schematów Zachodu będzie asymilował odmienne, lokalne rzeczywistości – za pomocą całego systemu ekspertów, którzy jeżdżąc po świecie, stanowią nośnik zarówno wskaźników, jak i „nowych tendencji rozwojowych” (por. Melosik, 1995, s. 280).

Roli tych ekspertów warto w tym miejscu poświęcić nieco więcej miejsca. Wzrasta już nie tylko na poziomie jednostki, jej tożsamości i wyborów. Odnosi się to również do poziomu globalnego, na którym grupa ekspertów-technokratów coraz częściej podejmuje decyzje istotne dla całego społeczeństwa, a nawet całego globu.

W tym kontekście Miguel A. Centeno (1993, s. 310) dokonuje rozróżnienia między „technikami”, którzy „poprzez posiadane wykształcenie i kompetencje otrzymują możliwość zarządzania częścią aparatu administracyjnego, pod kierunkiem jakiejś elity”, a technokratami, „którzy posiadają autonomię w ramach swojej dziedziny ekspertyzy i mogą mieć wpływ na decyzje, które nie mają technicznego charakteru”. Odwołując się do sposobu myślenia, poglądów M. Webera, autor ten twierdzi, że ekspansja technokratów wynika ze „wzrastającej złożoności struktur społecznych”, która „wymaga nowych form wiedzy”, a te z kolei powodują powoływanie „grup ekspertów, zdolnych do koordynowania i integrowania danych” (Centeno, 1993, s. 317).

Technokraci utrzymują, iż działają w imię „obiektywnych interesów” całego społeczeństwa oraz obiektywnych wskaźników. Centeno (1993, s. 312) pisze, iż „mentalność technokratyczna jest skoncentrowana na wyznaczaniu wzorów rozpoznania problemu, generowaniu opcji i wyznaczaniu przestrzeni, która w dużej mierze determinuje ostateczny wybór rezultatów” – wszystko to ma odbywać się w ramach procesów o charakterze „kognitywnym”, a nie ideologicznym. Decydującą rolę ma tutaj odgrywać beznamiętna „metoda”, przy zasadniczej technokratyzacji procesów decyzyjnych. Technokraci są więc przekonani o całkowitej „aplikowalności i nadrzędności [swoich] profesjonalnych i technicznych metodologii i paradygmatów”, a także o tym, że ich „racjonalność jest poza dogmatyzmem” i „poza ideologią” (Centeno, 1993, s. 313). Dodam, iż właśnie owo słowo-klucz, jakim jest racjonalność, stanowi głównym werbalny oręż technokratów (jak również i ekspertów pomniejszego kalibru) i prowadzi do „mystyfikowania wiedzy ekspertów” (Centeno, 1993, s. 318).

W kapitalnym komentarzu dotyczącym roli technokratów w społeczeństwie współczesnym Centeno (1993, s. 313) pisze:

Narzucając dominację za pomocą instrumentalnej racjonalności i metody naukowej, technokraci powielają schematy [władzy] teokratów lub państw działających w oparciu o ideologię. We wszystkich tych przypadkach uprawomocnienie nie wynika z łuf pistoletów lub wyników głosowań, lecz ze stosowania się do dyktatu „książki”. I to niezależnie od tego, czy jest to dokument zawierający słowo boże, czy też teorię historii, czy też funkcje ekonometryczne, które opisują równowagę.

Oczywiście trudno zgodzić się z całością efektownego komentarza Centeno – rządy religijne czy ideologiczne działają nie tylko w oparciu o „dyktat książki”. Zwykle słowo pisane wsparte jest przemocą i siłą fizyczną, manipulowanymi wyborami, a także rzeszami indoktrynowanych często fanatycznych zwolenników (przywołajmy choćby przypadki Koranu, *Manifestu komunistycznego* czy *Main Kampf*).

Oczywiście, w praktyce racjonalizm technokratów nie jest w żadnym wypadku beznamiętny i nie opiera się na jakiegokolwiek „czystej metodzie”. Urzeczywistniają oni *de facto* określoną ideologię społeczną, wizję rozwoju, interesy polityczne oraz (zawsze) swój własny interes, którego istotą jest potwierdzenie własnej władzy. Jak twierdzi bardzo słusznie Centeno (1993, s. 319), w interesie technokratów nie leży całkowite szybkie rozwiązanie problemów społecznych, bowiem wtedy ich władza, a nawet istnienie staną pod znakiem zapytania. Najogólniej jednak, cechą wspólną technokratów jest orientacja na „elitaryzm zmierzający w kierunku autorytaryzmu, w interesie produktywności i wydajności” (Porter, 1995, s. 146).

Kolejny kontekst statystycznego segmentowania ludzi związany jest z ich marketingowaniem w celach komercyjnych. Artykuły napisane przez specjalistów nie pozostawiają cienia złudzeń: celem jest tutaj zysk finansowy, który wynika ze sprzedaży określonych towarów i usług precyzyjnie zdefiniowanej grupie osób, która w założeniu posiada podobne (a nawet identyczne) potrzeby czy aspiracje. Marketingowe segmentowanie ludzi nie sprowadza się oczywiście wyłącznie do diagnozowania ich konsumpcyjnych preferencji; oznacza ono także wytwarzanie tych segmentów, poprzez politykę rekonstrukcji (narzucania) marzeń i preferencji. Głównym przy tym instrumentem działania w tej dziedzinie jest inwazyjna reklama (której twarzą jest częstą konkretna twarz/wizerunek/postać gwiazdy czy celebryty). Mamy w tym przypadku do czynienia z konsumpcyjno-komercyjnym sprawowaniem władzy nad ludźmi i ich tożsamościami. Istotą segmentowania rynku jest więc sprecyzowanie – w ramach jednej sfery konsumpcji (np. kosmetyków) – „grup konsumentów, których gusta i preferencje w odniesieniu do danego produktu są relatywnie homogeniczne” (Hunt, Arnett, 2004, s. 14). Stanowi to punkt wyjścia wszelkich kluczowych strategii marketingowych (Hunt, Arnett, 2004, s. 9). Nigel F. Piercy i Neil A. Morgan (1993, za: Hunt, Arnett, 2004, s. 16) twierdzą w tym kontekście, że „logika segmentowania rynku implikuje, że projektowanie strategii marketingowych wobec jednorodnej grupy klientów [tworzącej określony segment – Z.M.] pozwala na lepsze dostosowanie między potrzebami klienta a strukturą skierowanej na rynek oferty, przynosząc większą satysfakcję klienta i lojalność [wobec marki] oraz tworząc silniejszą i trwalszą pozycję konkurencyjną”. Choć więc ogólny rynek jest heterogeniczny, jednakże może być on „podzielony na mniejsze, znaczące, homogeniczne segmenty konsumentów” (Hunt, Arnett, 2004, s. 17). I to one mają być poddane marketingowej manipulacji.

Segmentowanie rynku może mieć bardziej „miękki charakter”, odnosząc się do tożsamości potencjalnej klientów. Dobrym przykładem jest tutaj kategoria „paczkowane kobiety”. W sferze reklamy i kreowania segmentów rynku kobiety stają się paczkowanym towarem. Czasopisma dla kobiet dostarczają demograficznie i „life stylowo” zidentyfikowane segmenty „rynku kobiecego”. Kiedy kobieta kupuje czasopismo, staje się częścią paczki sprzedawanej tym, którzy drukują na jego łamach reklamy. Poszczególne czasopisma specjalizują się w sprzedawaniu kampaniom reklamowym i korporacjom różnego typu widowni, podając szczegółowo ich

moc nabywczą, wiek oraz cechy stylu życia (Goldman, 1995, s. 88). Bez wątpienia „paczka” kobiet, sprzedana agencjom reklamującym przez „ELLE” będzie inna niż ta, która składa się z kobiet czytających „Przyjaciółkę”. Każde czasopismo zawiera image odpowiadający odmiennemu stylowi kobiecości, który z kolei jest akceptowany przez pewną populację kobiet (np. można sprzedać populację „kur domowych” lub kobiet mających obsesję na punkcie zdrowego i zgrabnego ciała, względnie kobiet aspirujących do życia w „wielkim świecie”).

W jednej z reklam dla twórców reklam zaoferowano sprzedaż wiązank w paczce kobiet czytających czasopisma „Mademoiselle”, „Vogue”, „Brides”, „Glamour”, „SELF”:

26 mln kobiet w paczce. Krytyczna masa. 26 mln czytelniczek na wysokich obrotach znajduje się w ciągłym ruchu, wychodzi naprzeciw przetwarzającym się ideom. Ich źródłem są (...) czasopisma posiadające najbardziej dynamiczną siłę w kobiecych mediach (...) Przemieszczanie gustów. Wznoszenie krzywej sprzedaży na sam szczyt (Goldman, 1992, s. 140).

Warto dodać, że ten sam produkt może być sprzedawany w wielu krajach przy wykorzystaniu różnorodnych, odwołujących się do miejscowych kultur, systemów znaczeń, które mogą być nadawane także marce samej w sobie (Sinclair, Wilkner, 2009, s. 149) (w takim podejściu każda lokalna społeczność lub jej część traktowana jest jako względnie jednorodny kulturowy segment). Tak więc na przykład strategie marketingowe firmy „Giorgio Armani” (i jej konkretnych produktów) mogą odwoływać się w różnych krajach do różnych znaczeń. Bo przecież choćby być kobietą we Francji oznacza coś innego niż być kobietą w Arabii Saudyjskiej, w Chinach czy w Japonii. Twórcy strategii reklamowej zdają sobie sprawę, iż „moc marki” nie jest w stanie narzucić jednego wizerunku kobiecości; muszą więc wykorzystywać strategię globalizacji, adoptując się do lokalnych rynków i kultur (następuje tutaj korelacja segmentowania o charakterze lokalno-kulturowym z tym, który ma charakter płciowy).

Podobnie, innych strategii reklamowych (i strategii segmentowania) używa się wobec odmiennych grup wiekowych i klasowych. Mogą więc odwoływać się na przykład do znaczeń globalnej kultury młodzieżowej albo do osób bogatych względnie do statusu – w zakresie zamożności czy pozycji społecznej. W tym kontekście działać będą „w poprzek granic” narodowych i kulturowych, nawiązując do wartości, smaku czy stylu życia zorientowanych na posiadanie atrakcyjnego ciała kobiet czy to nastolatków, względnie bussinesmanów. Bo przecież jest oczywiste, że na przykład bussinesmana z Nowego Jorku łączy więcej z bussinesmanem z Tokio czy Moskwy niż z czarnym sprzedawcą hot-dogów na Pennsylvania Avenue w Waszyngtonie. Podobnie, kobiety amerykańskie, japońskie czy rosyjskie z klasy średniej i wyższej łączy ze sobą wzajemnie więcej – przynajmniej w zakresie prowadzonego stylu życia – niż z kobietami z klasy pracującej we własnych krajach. Rezygnacja z homogenizacji na rzecz kontekstowego segmentowania jest w takich przypadkach konieczna, jeśli marka ma uzyskać sukces.

Na zakończenie raz jeszcze chciałbym stwierdzić, iż jest oczywiste, że zbieranie danych statystycznych na temat populacji jest koniecznym punktem wyjścia szeroko rozumianej polityki społecznej – jeśli ma być ona racjonalna. Pozwala to na podejmowanie decyzji, które mogą mieć pozytywny wpływ na życie milionów

ludzie, poprzez antycypowanie różnorodnych tendencji rozwojowych i wprowadzanie odpowiednich środków zaradczych¹. Z drugiej jednak strony, istotą tego tekstu jest wykazanie, że statystyczne segmentowanie ludzi stanowi jeszcze jeden czynnik tworzenia niewidzialnej sieci władzy, w którą uwikłany jest człowiek w społeczeństwie współczesnym, redukowania go do tego, co wymierne i *stricte* ewaluacyjno-porównawcze oraz wymazywania jego osobistej biografii, odmienności i doświadczeń. W tym kontekście arogancja poznawcza, ideologiczna i moralna wskaźników nie podlega moim zdaniem żadnej dyskusji.

Bibliografia

- Centeno M.A. (1993). The New Leviathan: The Dynamics and Limits of Technocracy. *Theory and Society*, 22(3), 307-335.
- Davis K.E., Kingsbury B., Merry S.E. (2012). Introduction: Global Governance by Indicators. W: K.E. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry (red.), *Governance by Indicators. Global Power by Quantification and Rankings*. Oxford: Oxford University Press.
- Espeland W.N., Stevens M.L. (2008). A Sociology of Quantification. *Archives of European Sociology (AES)*, 49(3), 401-436.
- Goldman A. (1992). *Reading Ads Socially*. London: Routledge.
- Goldman A. (1995). Constructing and Addressing the Audience as Commodity. W: G. Dinesh, J.M. Humez (red.), *Gender, Race and Class in Media*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hasselbladh H., Kallinikos J. (2000). The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies. *Organization Studies*, 21(4), 697-720.
- Hunt S.D., Arnett D.B. (2004). Market Segmentation Strategy, Competitive Advantage, and Public Policy: Grounding Segmentation Strategy in Resource-Advantage Theory. *Australasian Marketing Journal*, 12(1), 7-25.
- Kurowska A. (2011). *Wskaźniki społeczne w polityce społecznej. Historia, teoria i zastosowanie w praktyce*. Warszawa: Difin.
- Lawrence T.B. (2008). Power, institutions and organizations. W: R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby, *Sage handbook of organizational institutionalism*. London: Sage.
- Lyon D. (2002). Everyday Surveillance. Personal data and social classification. *Information, Communication and Society*, 5(2), 242-257.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Wyd. Edytor.
- Piercy N.F., Morgan N.A. (1993). Strategic and Operational Market Segmentation: A Managerial Analysis. *Journal of Strategic Marketing* 1(2), 123-140.
- Porter T.M. (1995). *Trust in Numbers, The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Simon J. (1988). The Ideological Effect of Actuarial Practices. *Law and Society Review*, 22(4), 771-800.
- Sinclair J., Wilkner R. (2009). Strategic Regionalization in marketing campaigns: Beyond the Standardization/Globalization Debate. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 23(2), 147-157.

¹ Znakomite analizy i przykłady konstruktywnego wykorzystania wskaźników znajdują się w książce A. Kurowskiej, *Wskaźniki społeczne w polityce społecznej. Historia, teoria i zastosowanie w praktyce*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.

Summary

Indexing of human and reality as a form of exercising power

Gathering statistical data about population should be the starting point of social policy — as long as it is efficient and makes human life better. The aim of the article is discussing how human indexing and their categorizing in statistical table leads to reductionism in individual dimension (lack of individualism) and social dimension (depriving social phenomenon of meaning and context because indices presented as numerical value oversimplifies reality), manipulation of reality and government. Though indices are presented as objective they are not neutral ideologically, because in their background is hidden particular vision of improvement. Assumed vision of reality might be achieved by mechanism of comparing and valuating — what happens in science and education.

Keywords: general pedagogy, actuarial practices, indexing, power, segmentation, reductionism

Paweł Piotrowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Psucie nauki dla początkujących, czyli jeszcze jedna wersja prawa Kopernika-Greshama

Znane prawo Kopernika-Greshama opisuje zjawisko wypierania z rynku monetarnego pełnowartościowego pieniądza przez gorszy, niepełnowartościowy, sfalszowany pieniądz. Niniejszy tekst prezentuje próbę odczytania w kontekście tego prawa pewnych zjawisk i tendencji powstałych niejako obok dzisiejszej nauki instytucjonalnej, jak i obserwowalnych w niej samej, a przyczyniających się do swoistego zjawiska inflacji znaczenia działalności naukowej, stopniowego pomniejszania powagi nauki i ograniczania jej kulturotwórczej roli. Artykuł zawiera też, prawdopodobnie mało realne w praktyce, propozycje systemowego przeciwdziałania tym zjawiskom i obrony nauki przed zmasowanym psuciem, przynajmniej w niektórych istotnych aspektach.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury, inflacja znaczenia nauki, nauka instytucjonalna, prawo Kopernika-Greshama, socjologia wiedzy, szkolnictwo wyższe

Wstęp

Jest coś nie całkiem stosownego w sytuacji, gdy autor narracji roszczącej sobie ambicje do posiadania waloru naukowości i to w dodatku dotyczącej zagadnienia naukowej wartości czy doniosłości, zamiast skrywać się za tekstem, wychodzi przed ten tekst, by snuć jakieś osobiste wynurzenia. Piszący te słowa z reguły stara się tego nie robić, co czasem nie jest łatwe, nie zawsze z tych samych powodów. Mimo to próbuje pozostać na zasadnie wyznaczonym dla siebie miejscu — za tekstem. Tym razem jednak, na czas części niniejszych rozważań, ich autor wynurzy się z za tekstu, mimo że jest świadom wspomnianej niestosowności takiego zabiegu. Wszelako ten akt niesubordynacji, samowolne opuszczenie posterunku, ma niejaki uzasadnienie metodologiczne.

To chyba nawet za dużo powiedziane, że metodologiczne. Chodzi, mianowicie, o to, że autor chciałby wyjaśnić drogę myśli — używając Heideggerowskiego sformułowania — która przywiodła go do niniejszych rozważań, do ich poszczególnych części, do postawienia w nich, wprost lub *implicite*, określonych pytań i próby udzielenia na nie odpowiedzi, wreszcie do konkluzji, nie nazbyt odkrywczej, że trzeba próbować bronić powagi

nauki — jeśli nawet nie jako szczególnego obszaru ludzkiej działalności, to przynajmniej powagi badań naukowych i przede wszystkim wiedzy naukowej. I jeśli wezwanie do tej obrony nie jest uzasadnione przez swoisty etos (Zaworska-Nikoniuk, 2014; zob. też Sawczuk, 2009), przez społeczne role uczonych, które najprawdopodobniej faktycznie zmieniły się od czasu, kiedy pisał o nich Florian Znaniecki (Znaniecki, 1984, s. 520-602), jeśli nie jest też uzasadnione przez uprzywilejowane stanowisko poznawcze nauki, które istotnie nie wydaje się już pewne i jednoznaczne, po ogłoszeniu prac takich dwudziestowiecznych filozofów nauki, jak Thomas Kuhn, Karl Popper, Carl Hempel, Paul Feyerabend czy Imre Lakatos, jak również po koncepcjach czołowych filozofów poststrukturalistycznych i postmodernistycznych, to chyba wciąż można do takiej obrony nawoływać w imię kultury, w której utwalane jest w skondensowanej, ekonomicznej i hierarchicznej formie, oraz przekazywane kolejnym pokoleniom, doświadczenie wszystkich wcześniejszych generacji gatunku ludzkiego.

To dzięki kulturotwórczym mechanizmom człowiek, jako jedyny gatunek na ziemi, nie musi w ontogenezie każdego pojedynczego, indywidualnego egzemplarza, odtwarzać całej filogenezy swojego gatunku. To dzięki tym mechanizmom jaskinie nie są już naszym jedynym schronieniem przed dzikimi zwierzętami i dzięki nim po Galileuszu pojawił się Newton, a później Einstein. To również dzięki nim, po twórczości Balzaca i Stendhala nadeszła twórczość Flauberta, a po niej Prousta i Joyce'a. Gdyby tych mechanizmów nie było, ludzkość także i w tym, trudnym do nazwania aspekcie, zmuszona byłaby do powtarzania wciąż tej samej lekcji.

Autor od dłuższego już czasu nosił się z zamiarem napisania tego tekstu. Może nie zupełnie właśnie tego, ale poruszającego podobny obszar problematyki. Dokładnie od momentu, gdy do jego rąk trafiła przypadkiem pewna publikacja. Recenzowana publikacja naukowa. Może nie ma konieczności podawania bliższych szczegółów, niczego to do niniejszych rozważań nie wniesie, a nie chodzi przecież o piętnowanie, oskarżanie, wykipiwanie czy preparowanie donosów. Dość będzie zatem powiedzieć, że — mimo iż nie było w tejże publikacji żadnych wzmianek na ten temat — była to niewątpliwie praca magisterska. Nie opracowanie przygotowane na bazie pracy magisterskiej, ale właśnie praca magisterska, z typową dla tego typu prac promocyjną strukturą, błędami literowymi i gramatycznymi. No i poziomem naukowym właściwym pracom magisterskim. Kiedy parę lat wcześniej, piszący te słowa czytał w książce Stanisława Kozyra-Kowalskiego, że: „Sociologia nowej reformacji w nauce, socjologia zreformowana, wprowadzony przez nią system tajnych, a w niektórych przypadkach, supertajnych recenzentów oraz sieć drobiazgowych wymogów formalnych sprawiły, że studenci jednego instytutu jednej uczelni stali się «autorami blisko 70 artykułów (w większości fragmenty prac magisterskich), recenzji i sprawozdań, licząc tylko te w czołowych ogólnopolskich pismach socjologicznych»” (Kozyr-Kowalski, 2005, s. 59), to wówczas — trzeba się niestety do tego przyznać — uważał, że autor przytoczonego cytatu nieco przesadza w swoim czarnowidztwie i lekceważeniu działalności naukowej „terminatorów nauki”, jak określił takich początkujących autorów poznański socjolog. I, że ostatecznie liczy się jakość pracy, a nie osoba autora czy uzyskane przez nią wcześniej stopnie i tytuły. A później natrafił na pozycję, o której była mowa wyżej. Nie było wyjścia w tym momencie — trzeba było S. Kozyrowi-Kowalskiemu uwierzyć już bez żadnych zastrzeżeń. Wówczas to piszący te słowa po raz pierwszy, jak już wspominał, odczuł potrzebę rozważenia w tekście takim mniej więcej jak niniejszy, problematyki bliskiej tej, poruszonej w zacytowanym przed chwilą fragmencie.

Jednak, równolegle ze wspomnianą potrzebą, pojawił się równie silny opór wewnętrzny przed tego rodzaju przedsięwzięciem. Jego źródłem była i nadal pozostaje świadomość, że działa na niwie nauki w Polsce może tysiąc, a pewnie nawet kilka tysięcy osób bardziej godnych i kompetentniejszych niż piszący te słowa, do tego, by podnosić kwestię niepokojących tendencji we współczesnej nauce, w szczególności w nauce polskiej. Kompetentniejszych i bardziej uprawnionych, chociażby z uwagi na pełnienie kierowniczych funkcji w instytucjach naukowych, co z pewnością daje lepszą perspektywę oglądu niż przyglądanie się z dołu. To przeświadczenie autor ma także w momencie opracowywania niniejszego tekstu. Pech jednak chciał, że jakiś czas temu, znowu przypadkiem, w ręce autora wpadła publikacja naukowa, przeglądaniu której towarzyszył narastający smutek, zakłopotanie, konsternacja i niepokój. A potrzeba rozważenia i zrozumienia zjawiska, które się za tym kryje i jest źródłem tych impresji, powróciła ze zdwojoną siłą. Oczywiście wraz z nią powrócił wzmiankowany wyżej opór. Ale autor pojął wreszcie, że nie uwolni się od nich inaczej, jak tylko szukając swojego rozumienia tej kwestii i wypowiadając je oraz licząc na to, że — *ad vocem* — odpowie ktoś, kto rozumie je lepiej.

Młodzi naukowcy na start, czyli: raz, dwa, trzy, naukowcem będziesz ty

Jak przed chwilą nadmieniał, jakiś czas temu autor miał przypadkiem przykreść przeglądania pewnej publikacji. Jej wnętrze wypełnione było błędami edytorskimi, zza których wyzierały — trudno to inaczej określić — erotematyczne wprawki w piśarstwie naukowym. Coś jakby zbiór różnorodnych projektów zaliczeniowych studentów różnych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych. Ten przedziwny obiekt sygnowany był logiem „Młodzi Naukowcy”. Autor, nie będąc w swoim subiektywnym odczuciu już młodym i jeszcze naukowcem, zapragnął, z czystej ciekawości, pójść tropem tego hasła. Wprawdzie publikacji tak oznakowanych nie udało się znaleźć w bibliotece i to — jak miało się później okazać — żadnej, jedynie w katalogu Biblioteki Narodowej był ślad, ale zawsze można, przynajmniej na początku, udać się po informacje tam, gdzie tak wielu współczesnych studentów kieruje się po wiedzę, czyli do Internetu. To wystarczyło, żeby ustalić, że właścicielem zarejestrowanej w Poznaniu firmy „Młodzi Naukowcy” jest dr inż. Jędrzej Nyckowiak, pracownik naukowy Katedry Meteorologii Uniwersytetu Przyrodniczego w stolicy Wielkopolski. „Młodzi Naukowcy” organizują cykliczne konferencje pod hasłem „Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce”. I oczywiście wydają publikacje, jako owoce tychże spotkań. Dotychczas, zdaje się, że w okresie dwóch lat, ukazało się dwadzieścia pięć takich publikacji¹, dotyczących bardzo różnorodnych dziedzin wiedzy, bowiem: architektury i urbanistyki, nauk przyrodniczych, chemii, medycyny i nauk o zdrowiu, nauk o żywności, wody i ścieków [sic!], polimerów i kompozytów, nauk technicznych i inżynierskich oraz — oczywiście — nauk humanistycznych i społecznych. Redaktorami naukowymi ogromnej większości z nich, niezależnie od dyscypliny naukowej, do której nawiązują, są: prof. ndzw. dr hab. Jacek Leśny i wspomniany już dr inż. Jędrzej Nyckowiak, obaj z Katedry Meteorologii Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu.

¹ Wszystkie wykorzystywane w tekście informacje na temat działalności przedsięwzięcia „Młodzi Naukowcy” pochodzą ze strony internetowej projektu: <http://www.mlodzi naukowcy.com/shop.html> (zaczepnięte 28 kwietnia 2016).

Idea tego, na pierwszy rzut oka dość dziwnego (miałby to być synonim dla „nowatorskiego”?) przedsięwzięcia, wyjaśniona została dość klarownie na stronie internetowej wskazanego projektu, w zakładce „O nas”. Można tam przeczytać, że: „Ogólnokrajowe konferencje dla doktorantów i młodych naukowców dadzą ci to, czego potrzebujesz”. No dobrze, czego zatem potrzebuje doktorant lub młody naukowiec? Odpowiedź znajduje się w tej samej zakładce, a brzmi ona: „Dajemy możliwość zaprezentowania własnych badań, niezależnie od etapu na którym się znajduję. A także, co może być ważniejsze, szybkiej publikacji własnych prac. Rozdziały w wydawanych monografiach są punktowane (recenzowane, mają ISBN; spełniają wszystkie wymogi ministerstwa). Konferencje są również świetną okazją do budowy własnego warsztatu poprzez praktykę i czynny udział w wystąpieniach”². Nie wspomniano co prawda, jakie wymogi i jakiego ministerstwa są spełniane przez odnośne publikacje, niemniej można się domyślać, że: te takie „żeby mi się to liczyło”. Przypominają się telewizyjne reklamy piwa bezalkoholowego sprzed kilkunastu lat, kiedy obowiązywał w Polsce zakaz reklamowania napojów zawierających alkohol — te z mruganiem okiem. We wskazanym miejscu można też znaleźć roboczą — dla potrzeb konferencji — definicję tytułowego młodego naukowca: „Konferencje skierowane są głównie do uczestników studiów trzeciego stopnia (Doktorantów), zarówno posiadających jak i nie posiadających otwartego przewodu doktorskiego. Są również skierowane do młodych naukowców, z tytułem doktora uzyskanym maksymalnie 5 lat temu. Zapraszamy także magistrantów chcących już teraz budować swój dorobek naukowy by kontynuować naukę na studiach doktoranckich (wystąpienia/plakaty/publikacje)”³.

Tak jak autor przeczuwał, nie podpada pod tę charakterystykę. Uzyskał co prawda, ale dawniej niż pięć lat temu i w dodatku jedynie stopień doktora. Tytuł doktora to jest jedynie *honoris causa* i oczywiście jest, że pisząc te słowa go nie posiada. Gdyby nie te dość jednoznaczne deklaracje o punktach, szybkiej publikacji, wymogach ministerstwa, to może wzmianki o zdobywaniu i wymianie doświadczeń, o budowaniu warsztatu itp., zamieszczone w tekście, którego fragmenty przytaczano, miałyby większą siłę przekonywania. A tak, raczej nie mają. W szczególności w zestawieniu z taką oto uwagą: „Konferencje mają powoływany komitet naukowy gdzie znajdują się nie tylko młodzi doktorzy lecz również samodzielni pracownicy naukowcy — dzięki temu masz pewność, że nasza konferencja jest konferencją naukową”. Jeszcze bardziej, w zestawieniu z następującym komunikatem autopromocyjnym: „Opublikujesz dwa recenzowane artykuły (ISBN, 5 punktów) oraz abstract wystąpienia (ISBN), wygłosisz referat lub/i zaprezentujesz poster!”⁴. O tym, że przedsięwzięcie funkcjonuje na wysokich obrotach i na brak zainteresowania nie narzeka, świadczy informacja zamieszczona w tym samym miejscu, iż zakończył się nabór tekstów do kolejnych „monografii”, ale oczywiście przyjmowane są do nieco późniejszej publikacji.

W zakładce „Konferencja” można, ze wskazanej strony internetowej, pobrać jednostronicowy dokument zatytułowany „III Ogólnokrajowa Konferencja Naukowa Młodzi Naukowcy w Polsce Badania i Rozwój (Wiosna 2016)”, do którego odsyła link „Regulamin”. Trzeba przyznać, że to interesująca lektura. Pierwsza część tego

² Źródło cytatu jak wyżej.

³ Źródło jak wyżej. Zachowano pisownię oryginału, z wyjątkiem słowa „wystąpienia” — w oryginale jest „wystapienia”.

⁴ <http://www.mlodzinaukowcy.com/projects.html> (zaczepnięte 28 kwietnia 2016).

dokumentu nosi tytuł: „Warunki ogólne”. W punkcie 2 zapisano, że: „Przesłanie Formularza Zgłoszeniowego nie jest zobowiązaniem do osobowej obecności na Konferencji”⁵. Aby zrozumieć, co znaczy „osobowa obecność”, należy treść punktu drugiego zestawzić z punktem piątym i szóstym regulaminu. Piąty bowiem stwierdza: „W przypadku nieobecności uczestnika na Konferencji wszystkie materiały zostaną wysłane do niego pocztą po wydaniu Monografii”, natomiast szósty: „Przesłanie Formularza Zgłoszeniowego (umowy) stanowi zgłoszenie udziału w Konferencji i jest zobowiązaniem do zapłaty. Koszt to 330 zł (brutto). W opłacie zawiera się uczestnictwo (wygłoszenie referatu lub prezentacja posteru), materiały konferencyjne oraz monografia”⁶. Teraz już jaśniejsze robi się to, co było dotąd niejasne. Wszelako pisanie nazwy „monografia” z wielkiej litery, to przesada, w każdym razie w przypadku tego egzemplarza, który autor miał okazję przeglądać.

Kolejny punkt tej części regulaminu stanowi, że jeśli ktoś chciałby od razu, przy okazji wygłosić sobie drugi referat, to skorzysta z promocyjnej ceny w wysokości 170 złotych polskich. Wszelako cena obejmuje tylko jeden egzemplarz publikacji, jeśli ktoś chciałby mieć ich więcej, może na prezent dla bliskiej osoby, albo dla współautora referatu, to powinien uiścić opłatę w wysokości 46 złotych (cena obejmuje VAT⁷, ale i tak drogo, wiele prawdziwych książek ma niższą cenę). Niezależnie od przebiegu obrad konferencyjnych, każdy uczestnik, także ten, który nie był „obecny osobowo”, ma, jak stanowi punkt jedenasty „prawo (nie obowiązek) publikacji dwóch prac spełniających «Wymogi Redakcyjne» w Monografiach wydawanych przez «Młodzi Naukowcy»”⁸. Jak można się dowiedzieć, otwierając zakładkę „Często zadawane pytania”, treść tych prac nie musi być związana z treścią wygłaszanych (zgłoszonych) referatów.

Ważną częścią omawianego regulaminu jest druga jego sekcja, zatytułowana „Rezygnacja z udziału”. Jest ona ważna, ponieważ dotyczy bezpośrednio portfela uczestnika. Otóż, jak stanowią dwa pierwsze punkty tej części, spóźnialscy, którzy postanowili zrezygnować z uczestnictwa w konferencji i atrakcjach towarzyszących, ale nie przestali odpowiednio wcześniej drogą mailową informacji o tej swojej decyzji, nie mogą liczyć na odzyskanie opłaty. A co, jeśli tej opłaty jeszcze nie wniesli? Nie upieczą im się, ponieważ punkt 16 regulaminu głosi, że nieuiszczenie opłaty nie oznacza dla organizatorów rezygnacji z udziału, zaś w kolejnym punkcie zastrzeżono, co następuje: „Nieuczestniczenie w Konferencji nie jest jednoznaczne z rezygnacją z udziału i nie eliminuje obowiązku uiszczenia opłaty”⁹. Czy te dwa zapisy nie znaczą przypadkiem, że przesłanie zgłoszenia jest jak cyrograf i tylko odpowiednio wcześnie dostarczenie oświadczenia o rezygnacji z udziału w konferencji uchroni niesłownego „młodego naukowca” przed windykacją długu z tytułu nieuiszczonej opłaty konferencyjnej? O tym, że terminowość jest ważna, a niedotrzymywanie terminów może być kosztowne, informuje ostatni punkt regulaminu, który brzmi: „Z uwagi na dobro wspólne wszystkich uczestników Konferencji nieprzestrzeganie

⁵ Źródło internetowe jak wyżej, link: Regulamin.

⁶ Źródło jak wyżej. Trzeba tę informację powtórzyć w tym miejscu, bo można by zacząć podejrzewać, że autor niniejszych rozważań zmyślił te cytaty dla zwiększenia efektu.

⁷ Źródło jak wyżej i powód jego ciągłego przypominania też jak wyżej.

⁸ Źródło jak wyżej. Zachowano pisownię i składnię oryginału.

⁹ Źródło jak wyżej.

terminów podawanych w Komunikatach Konferencyjnych rozsyłanych do uczestników może skutkować nieprzyjęciem pracy do druku". Wówczas cała inwestycja „weźmie w łeb”. Pieniądże zapłacone, a punktów (pięciu, a nawet dziesięciu) — nie będzie.

W zakładce „Wydawnictwo” na stronie internetowej przedsięwzięcia „Młodzi Naukowcy” można przeczytać taką oto informację: „Wszystkie prace opublikowane w niniejszej kolekcji zostały zrecenzowane przez wybitnych naukowców, znawców poszczególnych dziedzin”¹⁰. Pokrzepiające, mimo że niekoniecznie osobiście dla autora niniejszych rozważań, ponieważ nie nadałby się na recenzenta. Trudno. Tym niemniej punkt dwudziesty wspomnianego regulaminu zawiera coś, co nie może nie zdumiewać. Brzmi ów punkt dwudziesty następująco: „Warunkiem opublikowania prac w «Materiałach Konferencyjnych» oraz «Monografiach» jest spełnienie «Wymogów redakcyjnych» i przesłanie pozytywnej recenzji podpisanej przez pracownika naukowego (recenzja dotyczy tylko rozdziałów do monografii, nie streszczenia)”¹¹. Cóż, można by tę myśl krócej wyrazić, ale mniejsza o to, bo co innego jest ciekawsze. Zacytowany punkt regulaminu daje zdumiewającą odpowiedź na pytanie: w jaki sposób wydawcy serii „Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce” pozyskują do współpracy w charakterze recenzentów, jak zapewniają, wybitnych naukowców? Ano, w ogóle ich nie pozyskują do współpracy. Oni przesyłają tylko mailem formularz recenzji, który ma wypełnić i podpisać znaleziony przez uczestnika „pracownik naukowy”. W świetle tego postanowienia regulaminu piszący te słowa też pewnie „łapałby się” na recenzenta. Ale jakoś wcale go ta okoliczność nie cieszy — wręcz przeciwnie.

Trzynastego maja 2016 roku u dołu strony internetowej „Młodych Naukowców” widniała informacja: „Liczba osób, które to lubią: 2098”. I straszno, i śmieszno. W jednym można by oddać sprawiedliwość twórcom tego przedsięwzięcia. To znaczy: w jednym pozytywnym aspekcie, bo wszystko, co napisano tu powyżej, też nie było niczym innym, jak oddaniem sprawiedliwości. Otóż, wymogi redakcyjne, które określają dla tekstów w wydawanych przez siebie zeszytach, odpowiadają strukturą i układem tym, jakie stawia większość zachodnich czasopism naukowych. I opracowanie tekstu wedle tych wymagań byłoby przydatną lekcją, gdyby nie to, że można ją mieć za darmo — te wytyczne nie są żadną tajemnicą, nie trzeba płacić 330 złotych, żeby się z nimi zapoznać i stosowanie ich przećwiczyć. Tym bardziej że, jak wspomniano, wymogi te odnoszą się do czasopism, a publikacje z serii „Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce”, mniejsza o to, czy zasługują na miano monografii naukowej, czy nie¹², używają numerów ISBN, o czym z dumą wielokrotnie informują wydawcy na stronie internetowej przedsięwzięcia. I w związku z tym pojawia się, niestety, kolejny zgrzyt. Otóż, na stronie drugiej dokumentu dostępnego przy użyciu linku „Wymogi redakcyjne”, widnieje informacja, że przesyłane teksty nie mogą być dłuższe niż 25 tysięcy znaków pisarskich łącznie ze spacją¹³, gdy tymczasem „wymogi ministerstwa”, które spełniane są, zdaniem redaktorów, przez publikacje ukazujące się w serii

¹⁰ <http://www.mlodzinaukowcy.com/shop.html> (zaczepnięte 28 kwietnia 2016).

¹¹ <http://www.mlodzinaukowcy.com/projects.html> (zakładka: Regulamin). Zaczepnięte 28 kwietnia 2016. Zachowano oryginalną pisownię, z wyjątkiem słowa „streszczenia” — w oryginale było „steszczenia”).

¹² Zdaniem piszącego te słowa w żadnym razie nie zasługują.

¹³ <http://www.mlodzinaukowcy.com/projects.html> (link: Wymogi redakcyjne). Zaczepnięte 28 kwietnia 2016.

„Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce”, definiując rozdział w monografii naukowej jako tekst o objętości co najmniej pół arkusza wydawniczego, czyli co najmniej 20 tysięcy znaków pisarskich, łącznie ze spacjami. Są więc przesłanki, aby przypuszczać, że skoro „Wymogi redakcyjne” określają górną granicę objętości tekstu na poziomie 25 tysięcy znaków, to część z publikowanych prac nie przekracza swojej objętością 20 tysięcy znaków pisarskich, a zatem nie są w rozumieniu obowiązujących przepisów rozdziałami w monografii, nie może być im przeto przyznana żadna punktacja MNiSW¹⁴.

Może nie od rzeczy będzie jeszcze dodać, że niektóre wskazówki umieszczone we wspomnianych wyżej „Wymogach redakcyjnych” są, dla osób co nieco zaznajomionych z problematyką technicznej redakcji publikacji, wyraźną informacją, że ich dołączenie zostało podyktowane chęcią uniknięcia żmudnych prac nad łamaniem tekstów, cedując to zadanie na nieświadomych tego autorów, zaś dla wydawcy zostawiając proste komputerowe wklejanie. Strategia ta, nawiasem mówiąc, nie przynosi korzystnych wizualnie efektów, o czym piszący te słowa miał okazję się przekonać, wertując jeden egzemplarz publikacji ze wspomnianej serii wydawniczej. Cóż, nie można wymagać od autorów, żeby używali dokładnie takich samych edytorów tekstów, z dokładnie takimi samymi zestawami domyślnych stylów i tych samych systemów operacyjnych w komputerach, ponadto nie używali „zimnych spacji”, pamiętali o zamianie myślników na półpauzy i tak dalej. A to wszystko pokazuje się później w niepołamanej od nowa, jako całość, zawartości publikacji.

Ostatni bastion możliwości wiary w rzetelność i – by tak się wyrazić – autentyczność projektu opisanego powyżej upada, gdy zwróci się uwagę, iż większość z odbywających się w zwiżku z nim spotkań konferencyjnych nie ma żadnego bliżej określonego tematu, a jedynie wskazany obszar dyscyplin, których dotyczy. Piszący te słowa w trakcie swojej niezbyt błyskotliwej i mało doniosłej działalności związanej z nauką uczestniczył parokrotnie w konferencjach naukowych, zdarzyło się, że współuczestniczył w organizacji takiego przedsięwzięcia, ale zawsze tego typu spotkanie naukowe miało określony temat przewodni, dużo bardziej konkretny, niż mgliste i ogólnikowe „nauki humanistyczne i społeczne”, czy jeszcze bardziej ogólnikowe „nauki ścisłe”. Przeważnie też (nie zawsze) obowiązywała jakaś opłata konferencyjna – różnej wysokości, osobiste doświadczenia autora oscylują w przedziale od 100 do 450 złotych – ale nigdy organizatorzy nie zastrzegali sobie prawa do uruchomienia windykacji nieuiszczonej w terminie opłaty. Nigdy też nie sugerowali niczego w rodzaju możliwości zamieszczenia drugiego artykułu w wydanej po konferencji publikacji, ani nie dopuszczali braku rzeczowego zwiżku między tematem wystąpienia konferencyjnego a treścią nadesłanego tekstu. Wydaje się, że nie są to unikatowe, subiektywne impresje jednego człowieka, ale zdecydowana większość uczestniczących od czasu do czasu w konferencjach pracowników nauki ma podobne doświadczenia w tym zakresie. Co, niestety, każe przypuszczać, że spotkania dedykowane prezentacji „rozwoju i badań młodych naukowców w Polsce”, firmowane znakiem „Młodzi Naukowcy”, jednak od standardów w tym zakresie odbiegają. Nie tyle od standardów organizacyjnych, w sensie fenomenalistycznie ujętego przebiegu takich spotkań (sądząc

¹⁴ Na marginesie, dla orientacji, autor pozwoli sobie nadmienić, że tekst niniejszy w bieżącym miejscu przekroczył objętość połowy arkusza wydawniczego, toteż – w kontekście tego kryterium – może być uznany za rozdział w monografii naukowej.

po zamieszczonych na stronie internetowej, niestety niedających się powiększyć, zdjęciach, wygląda to tak jak każda konferencja naukowa, a stół szwedzki uatrakcyjnający przebieg przerwy kawowej – także bowiem znalazł się na zamieszczonym zdjęciu – nawet bardziej imponująco zastawiony, niż to się gdzie indziej spotykało). Ale od standardów odnoszących się do sensu organizowania takich przedsięwzięć. Na drobiazgowo omówionej powyżej stronie internetowej projektu można przeczytać zachętę do udziału, odwołującą się do możliwości spotkania i wymiany doświadczeń z innymi młodymi badaczami, zajmującymi się tą samą problematyką. Wśród młodych badaczy zebranych pod hasłem „nauki humanistyczne i społeczne” szansa na spotkanie osoby, zajmującej się tą samą problematyką badawczą (w narzucającym się znaczeniu tego określenia, czyli tymi samymi, mniej więcej, zagadnieniami, podobnymi tematami), o ile się z kimś takim nie przyjechało, nie jest większa, niż szansa na spotkanie takiej osoby na ulicy albo w pociągu.

Nauka instytucjonalna jako gra na punkty czyli o traktowaniu nauki (nie)poważnie

Można wysunąć niebezzasadny zarzut, pod adresem piszącego te słowa, iż melodię powyższej narracji wyznacza rytm potrząsania błazeńskim kaduceuszem. To prawda, ale autor na swoją obronę ma to, że cały opisany powyżej fenomen jawi się jako mało poważny, kuriozalny, groteskowy i niezrozumiały zrazu. Gdyby antropolog z Marsa trafił akurat na taki casus, jak wyżej przedstawiony, na początku swoich badań mających na celu ustalenie i zrozumienie, czym na Ziemi jest nauka, musiałby być mocno zakłopotany. Nurtowałoby go pytanie o cel, jaki tego rodzaju działaniom przyświeca. Czy można wierzyć, że celem tym są starania o przyczynienie się do rozwoju nauki i – co za tym idzie – kultury? Odpowiedź na to pytanie jest chyba taka sama, jak odpowiedź na pytanie, czy, na przykład, Noam Chomsky, chcąc opublikować swój tekst, musi znaleźć recenzenta i wpłacić chociażby dolarową równowartość 330 złotych przelewem na konto?

Odpowiedzi na oba te pytania nie są jednak, w kontekście niniejszych rozważań, ani niewinne, ani takie „po prostu”. Odsłaniają one bowiem jakiś poważny błąd i to błąd systemowy, który wkraść się czy to do postrzegania sensu działalności naukowej, czy to do sposobu jej formalnego zorganizowania, a najprawdopodobniej i do jednego, i do drugiego, jako że nie są to kwestie od siebie całkiem niezależne. I obie godzą w istotowy sens nauki jako mechanizmu strukturyzacji dziedzictwa kulturowego (zob. Piotrowski, Górniewicz, 2015, s. 180-198). Nauka i działalność naukowa ma bowiem różne aspekty i różne fenomeny tworzą jej tożsamość. Są one jednak w pewien sposób uporządkowane i uhierarchizowane, to znaczy nauka czymś jest bardziej, czymś jest przede wszystkim, a czym innym w niewielkim stopniu czy niejako przy okazji. Owszem, praca naukowa może być i jest: sposobem na życie, źródłem utrzymania rodziny, środkiem do wzmocnienia poczucia własnej wartości i może też być środkiem do realizacji innych jeszcze ekonomicznych, społecznych i psychologicznych zadań, celów i potrzeb. Ale to wszystko przy okazji, ponieważ nie są to kwestie wynikające z istotowego sensu nauki, który zawarty jest w jej związku z kulturą i z jej kulturotwórczą funkcją (Górniewicz, Piotrowski, 2014), z perspektywy której nauka jest autoteliczną ponadindywidualną, a nawet ponadosobową działalnością poznawczą i tej działalności dynamicznym, procesualnym wytworem (Piotrowski, 2013, s. 30-31). Tym przede wszystkim, a dopiero w dalszej kolejności określają ją i wyrażają inne przejawy oraz funkcje.

Przestawienie tej hierarchii ważności skutkuje, w następnej kolejności, niezrozumiałymi częstokroć rozwiązaniami, dotyczącymi porządku określonych wartości w organizacji procesu tworzenia nauki (zob. Borońska-Piotrowska, 2014, s. 57-77). I owoce inicjatywami, które rozwojowi nauki nie służą, które w pewien sposób podważają jej powagę i rozmywiają rzeczywisty sens, upostaciowując jak figurę na tle (tak jak ujmuję to koncepcja postrzegania opracowana w ramach psychologii postaci) jako niezrozumiałą grę na punkty. Niezrozumiałą, bo nie wiadomo, czemu właściwie służąca.

Czy można się jednak dziwić odkryciu przez niewątpliwie przedsiębiorcze osoby takiej formy zarobkowania, wykorzystującej fenomen akademickiej gry na punkty, skoro PWN, dawniej poważna instytucja wydawnicza dla nauki, od co najmniej trzech lat regularnie i uparcie zasypuje służbowe skrzynki mailowe osób związanych zawodowo z nauką ofertami odpłatnych szkoleń: a to, jak napisać artykuł naukowy, a to jak go opublikować, a to znowu, jak założyć czasopismo naukowe, oczywiście punktowane, jak chronić prawnie swój utwór naukowy i jak wykorzystywać cudze pomysły, nie naruszając praw autorskich, jak przygotować wniosek habilitacyjny, a przede wszystkim, jak przygotować wniosek o grant badawczy i – to już inne szkolenie – jak go później rozliczyć. No, jest jeszcze prawdziwa perełka, skoro oferta kierowana jest do pracowników nauki, mianowicie jednodniowe szkolenie o tym, jak prowadzić badania naukowe¹⁵. Autor nie uczestniczył wprawdzie w żadnym szkoleniu oferowanym przez PWN, stąd nie ma pojęcia, dlaczego spotkało go ostatnio wyróżnienie w postaci oferty siedemdziesięciotłotowego upustu, ale był kiedyś, w młodości, na serii szkoleń w zakresie obsługi urzędzeń jezdnych do prac wysokościowych – każde trwało dwa dni. Nie jest to jakoś szczególnie trudne zajęcie, ale – jak widać – prowadzenie badań naukowych jest jeszcze łatwiejsze, skoro można się tego nauczyć w ciągu kilku godzin, na kursie. Mając takie wyobrażenie o działalności naukowej, trudno doprawdy szanować tych, którzy się nią zawodowo parą. I trudno poważnie traktować ich wysiłki oraz zabiegi.

Niestety, dość wyraźnie widać, że na tę dziwną sytuację, stanowiącą jeden z aspektów stopniowego zaprzeczania autotelicznej sensowności i kulturowej powadze nauki¹⁶, w istotny sposób wpływa obecnie obowiązująca procedura osiągania pierwszego stopnia naukowego, a ściślej mówiąc, status studiów doktoranckich zdefiniowanych jako studia trzeciego stopnia. Sami doktoranci przyznają, że nie całkiem rozumieją ów status – nauczycielami akademickimi ani naukowcami obiektywnie nie są i przeważnie także subiektywnie się nimi

¹⁵ Autor podejmował już szerzej tę kwestię w innym miejscu (Piotrowski, 2013, s. 22-23). Wypada zauważyć, że od tamtego czasu komercyjna aktywność szkoleniowa wskazanej instytucji, na rzecz pracowników nauki polskiej, jeszcze się zintensyfikowała. Wygląda to tak, jakby wokół zagadnienia, czy też postulatu komercjalizacji działalności naukowo-badawczej i wyższej edukacji, wyrosła cała branża czy gałąź gospodarki, dostarczająca w tym zakresie różnorodnych usług pomocniczych: szkolenia, tłumaczenia, wydawanie publikacji, przygotowywanie baz danych, konsultacje merytoryczne, pomoc w pisaniu prac promocyjnych i tak dalej, aż strach pomyśleć, co jeszcze przyniesie przyszłość.

¹⁶ Inne aspekty, to, między innymi: postulaty urynkowienia i komercjalizacji, mityczne nadzieje pokładane w powiązaniu nauki z gospodarką i w hasło innowacyjności (zob. Piotrowski, 2013, s. 34-37), uproszczona aż do wulgarności popularyzacja osiągnięć naukowych i – co za tym idzie – rozpowszechnionego społecznie wyobrażenia o działalności naukowej (Nalaskowski, 2011), metodologia oceny jakości pracy badawczej i dydaktycznej pracowników nauki, strategie rozdysponowywania środków finansowych na badania naukowe.

nie czują, studentami formalnie są, ale również się nimi nie czują (por. Raczkowska, Pedynkowska, Jaworek, 2014), bo już studia skończyli i posiadają tytuł zawodowy (taki sam, jak niektórzy nauczyciele akademicy) – trudno więc też, aby nauczyciele akademicy traktowali ich jak studentów. Wbrew pewnym, dość szalonym pomysłom podmiotów zarządzających w przeszłości sektorem nauki i szkolnictwa wyższego (sztandarowym przykładem jest tu casus diamentowego grantu¹⁷), początkujący nie może dorównać doświadczonemu specjalście. I nie ma sensu tego od niego oczekiwać. Przeciwnie, należy dać mu prawo i czas, aby nabrał doświadczenia i rzetelności, rozwinął swoje kompetencje, wypracował warsztat oraz uzupełnił braki. Ktoś mógłby powiedzieć, że temu właśnie służy projekt „Młodzi Naukowcy”, o którym mowa była powyżej. Zwłaszcza że podobne, co do treści, deklaracje widnieją na jego internetowej stronie. Jednakże ten, kto by tak powiedział, albo nie mówiłby tego poważnie, albo uczciwie. Owszem, organizuje się również studenckie konferencje i przygotowuje publikacje prezentujące ich efekty – autor także w czasach studenckich uczestniczył w takich przedsięwzięciach i ocenia je pozytywnie, także z perspektywy dość długiego już czasu. Ale wszystkie zaangażowane w te inicjatywy podmioty miały świadomość, że jest to działalność kształceniowa, że publikowane w tych opracowaniach prace to wprawki mające zmotywować do dalszej aktywności na tym polu, a nie prace naukowe. Jeśli ktoś mówił „młodzi naukowcy”, to była to forma żartu albo sposób na podkreślenie szacunku do tego typu wysiłków, a nie konstatacja faktu. No i nie odbywało się to w kontekście komercyjnym. Jest wszakże wiele takich kwestii, które kiedyś były żartem, a z czasem zaczęły brzmieć groźnie.

Ofiarami opisywanego tu podejścia, podważającego, było nie było, kulturową powagę nauki, są – w wymiarze osobowym – młodzi ludzie, pełni naukowego zapału, którzy mogliby w przyszłości być rzeczywiście naukowcami¹⁸. W wymiarze ponadosobowym ofiarą jest sama nauka, jako część kultury i jednocześnie kulturotwórczy mechanizm. Ci pierwsi mają z pewnością dobre intencje, które są w pewien nie całkiem rzetelny sposób jednak wykorzystywane. Oni chcą sprostać stawianym im wymaganiom. Częstokroć też zdobyty (wy-

¹⁷ Zob. szersze rozważania na ten temat w: Piotrowski, 2012, s. 87-88. Jakże złe zdanie na temat pracowników nauki musieli mieć pomysłodawcy odnośnego grantu, skoro byli skłonni uważać, iż doświadczonym badaczom mogą w działalności naukowo-badawczej dorównać, a nawet ich w tym przewyższyć, choćby i wybitnie zdolni studenci studiów pierwszego stopnia. W dwa lata od licencjatu do doktoratu. Nawet w czasach kierowniczej roli Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej takie talenty naukowe się nie pojawiały. Jeśli się dobrze przyjrzeć temu zjawisku, to jest ono częścią tendencji opisywanej powyżej, to znaczy wmawiania uczniom, że są nauczycielami, adeptom – że są specjalistami, a autorom wprawek badawczo-pisarskich, że są to prace naukowe.

¹⁸ Trójstopniowa struktura studiów wyższych, ze studiami doktoranckimi jako studiami trzeciego stopnia, zdaje się sugerować, że naukowcem jest ten, kto ukończył szkołę dla naukowców, czyli studia trzeciego stopnia – póki nie ukończył tej szkoły, a dopiero do niej uczęszcza, jest młodym naukowcem. Tymczasem naukowcem nie jest ten, kto ukończył szkołę dla naukowców, tak jak artystą nie jest ten, kto ukończył szkołę artystyczną. Jak również nie jest nim po prostu osoba zatrudniona na stanowisku naukowo-dydaktycznym czy naukowo-badawczym w określonej instytucji. Naukowcem jest ten, kto współtworzy naukę. Izaak Newton nie ukończył żadnej „szkoły zawodowej dla naukowców”, a niewątpliwie naukowcem był. Nie tylko zresztą naukowcem, ale i uczonym. Nie ma szkół zawodowych dla poetów, ale może w przyszłości będą. Może w ten sposób uda się rozwiązać dyktandum między dążeniem do komercjalizacji absolutnie wszystkiego i niepokojąco brzmiącym pytaniem Heideggera z jego przemówienia na pogrzebie Rilkego: „coż po poecie?”.

grany?) zasób punktów, przyznawanych za działalność naukową, przekłada się na różnego rodzaju gratyfikacje i motywatory finansowe. Zrozumiała jest chęć i potrzeba ich zdobycia. Ponieważ zaś w czasopismach naukowych oczekiwanie na publikację artykułu znów w ostatnich latach się wydłużyło, ze względu na potrzeby gromadzenia dorobku punktowego — a z tej perspektywy racjonalne jest przedkładanie czasopisma „dziesięciopunktowego” nad „sześciopunktowe” (Borońska-Piotrowska, 2014) — i trwa nieraz nawet ponad dwa lata, nie zawsze doktoranci dysponują możliwością tak długiego oczekiwania, zwłaszcza że rozliczani ze swych osiągnięć są na ogół w trybie rocznym, a i same studia są wyraźnie ograniczone temporalnie. Z kolei na publikację tekstu w przygotowywanych przez różne jednostki monografiach naukowych także trzeba czekać, w dodatku propozycję adeptów nauki są często przez redakcje odrzucane z uwagi na poziom merytoryczno-warsztatowy i niską wartość poznawczą prac dopiero przecież wdrażających się do pisarstwa naukowego autorów. Dla osoby znajdującej się w takiej sytuacji i chcącej spełnić stawiane przed nią wymagania, a także, jeśli jest taka możliwość, uzyskać jakieś finansowe wsparcie, możliwość opublikowania pracy w czymś, co stwarza pozory monografii naukowej, może się wydać dobrym, aczkolwiek dość kosztownym wyjściem. Ponieważ jednak jest parawan w postaci konferencji, to czasem udaje się uzyskać jakieś dofinansowanie z jednostki naukowej, do której składu osobowego „młody naukowiec” przynależy. Dla samych tych jednostek z kolei, w sytuacji gdy znów liczba zgromadzonych w okresie rozliczeniowym punktów przekłada się częstokroć na poziom finansowania badań w kolejnym okresie, także korzystna może się w tej perspektywie okazać, albo przynajmniej wydawać, każda punktowana aktywność pisarska.

Problem polega na tym, że młodzi naukowcy, kreując w opisany sposób imponujący nieraz dorobek, liczony ilością publikacji, niczego się przy tym nie uczą i nie mają okazji polepszenia ani swojego warsztatu badawczego, ani pisarskiego, a jeśli im się jednak udaje rozwinąć naukowo, to raczej wbrew, a nie dzięki zasygnalizowanej tendencji i stwarzanym im ku temu „możliwościom”, w rodzaju opisanej wyżej. Bowiem, koncentrując całą uwagę na „wymogach ministerstwa”, traci się z oczu sens, który mniej lub bardziej udolnie sankcjonują te wymogi. A kiedy się tego sensu nie dostrzega, gdy się o nim zapomina, wówczas, na przykład, kwestia recenzji staje się uciążliwym, wydumanym i sztucznym wymaganiem, któremu należy spróbować, w prosty, nieabsorbujący sposób uczynić zadość — na przykład sugerując młodym autorom, żeby sami sobie poszukali recenzenta (któremu też stawia się tylko minimalny wymóg — ma być pracownikiem naukowym) i przestali sporządzać przez niego recenzje. Tak tę kwestię rozwiązują, jak pokazano wyżej, na przykład „Młodzi Naukowcy”. Tymczasem w nauce, w odniesieniu do prac naukowych, mimo że termin jest jeden — recenzja — to ma co najmniej trzy subtelnie różniące się od siebie znaczenia, określające trzy idealne typy, mianowicie:

- recenzja jako krytyczne omówienie treści publikacji, czyli takie opracowanie, jakie spotyka się w czasopismach naukowych, w dziale „Recenzje” — w tej supozycji słowo „recenzja” najbliższe jest znaczeniowo identycznie brzmiącemu terminowi, używanemu w innych jeszcze, poza nauką, obszarach kultury, na przykład recenzja filmu, koncertu, powieści czy wystawy. O ile jednak te ostatnie typy recenzji koncentrują się, przede wszystkim, na uargumentowaniu tego, dlaczego jakiś utwór może lub nie może się podobać i dlaczego jest lub nie jest wartościowy w kontekście głównie wartości artystycz-

nych, o tyle, w przypadku takiej recenzji publikacji naukowej, argumenty wiązać się powinny, przede wszystkim, z odwołaniem do wartości epistemologicznych. Krótko mówiąc, recenzja, rozumiana jako krytyczne omówienie treści pracy naukowej, powinna się koncentrować, przede wszystkim, na prezentacji argumentów odnośnie do tego, dlaczego zawartych w omawianej publikacji twierdzeń nie można uznać za przekonujące, trafne, prawdopodobne bądź prawdziwe, lub dlaczego można je za takie uznać i – ewentualnie – które z nich. Recenzja tego rodzaju jest jedną z przyjętych form prowadzenia naukowej debaty, służy więc przede wszystkim podstawowemu celowi nauki, jakim jest poszukiwanie najtrafniejszych rozwiązań problemów naukowych, poszukiwanie najwartościowszej wiedzy i prawdy;

- recenzja jako ocena poziomu i jakości, tudzież znaczenia (w sensie: doniosłości) danej pracy naukowej – tego typu recenzje najczęściej dotyczą prac naukowych przedstawianych jako podstawa do promocji na tytuł zawodowy, stopień lub tytuł naukowy. Oczywiście, im wyższy zakres kompetencji w określonej dziedzinie sugeruje, reprezentuje czy też odzwierciedla dany tytuł lub stopień, tym dokładniejszy wybór specjalistów do roli recenzentów jest konieczny. Znaczący to, że wraz ze wzrostem stopnia zaawansowania i kompetencji w danej dziedzinie, potrzebni są recenzenci z większym doświadczeniem i uznanymi kwalifikacjami w zakresie coraz dokładniej odpowiadającym problematyce, poruszanej w recenzowanej przez nich pracy naukowej. W przypadku pracy magisterskiej sprawdzi się, bez zastrzeżeń, w roli recenzenta posiadacz stopnia naukowego w dyscyplinie nauki, której dotyczy recenzowana praca, ewentualnie w subdyscyplinie tej nauki, jeśli jest to dziedzina o bardzo rozbudowanej i złożonej wewnętrznej strukturze problemowej. Ale już do efektywnego podjęcia roli recenzenta pracy, będącej podstawą do promocji na pierwszy stopień naukowy, konieczny jest specjalista posiadający wyższy stopień, nadto szczególnie zajmujący się w swojej pracy naukowej tym samym obszarem tematycznym, którego dotyczy rozprawa doktorska. Ta sama zasada dotyczy, rzecz jasna, oceny dorobku naukowego przedstawianego jako podstawa do promocji na drugi stopień naukowy i – w najwyższym natężeniu – na tytuł naukowy. Jak zasygnalizowano, tego typu recenzja służy dostarczeniu podstaw do podjęcia decyzji, czy dana osoba wykazała się kompetencjami i osiągnięciami wymaganymi prawnie i zwyczajowo do uzyskania określonego rodzaju promocji w danej dziedzinie;
- recenzja wydawnicza – ten typ recenzji pełni funkcję informacyjną, skierowaną do trzech rodzajów podmiotów. Po pierwsze, jest to informacja dla wydawcy, który przecież nie musi być ekspertem w każdej dziedzinie, w jakiej wydaje drukiem publikację, że materiał, którego wydanie rozważa bądź planuje, jest materiałem oryginalnym i naukowym (ewentualnie – dydaktycznym we wskazanym obszarze kształcenia), nadto naukowo znaczącym. Przy niektórych uzasadnionych konwencjach znaczeniowych pojęcia naukowej i naukowo znaczący są zresztą synonimami. Ta sama informacja kierowana jest do potencjalnego odbiorcy planowanej publikacji. Mówiąc krótko, publikacja naukowa wymaga naukowej recenzji wydawniczej, czyli stwierdzenia przez odpowiednio kompetentną osobę, że materiał, z którym się zapoznała, ma charakter naukowy (względnie: naukowo znaczący czy naukowo doniosły). Recenzent wydawniczy nie ocenia, czy proponowane w opiniowanej przez niego publikacji rozwiązania

i formułowane twierdzenia są trafne (chyba że są rażąco nietrafne w sposób ewidentny dla każdego specjalisty), ale przede wszystkim, czy sensowne jest i uzasadnione włączenie jej do dyskursu naukowego w danym obszarze badawczym czy na określony temat. W starszych nieco publikacjach znaleźć można, na stronie redakcyjnej, słowo „opiniodawca”, zamiast „recenzent” przed stopniem i ewentualnie tytułem naukowym oraz nazwiskiem osoby, która spełniła powyższe zadanie. Ale recenzja wydawnicza to także informacja dla autora, w zasadzie o takiej samej treści, lecz innym znaczeniu, specyficznym z uwagi na jego rolę w powstawaniu publikacji. Otóż recenzent naukowy nie stwierdza przecież tylko lakonicznie: „imprimatur” bądź „non imprimatur”, i tyle. On swoją opinię także uzasadnia, więc jeśli ma zastrzeżenia, co do zasadności włączenia recenzowanego tekstu do debaty naukowej na określony temat, to wskazuje, na czym one polegają i co jest ich źródłem. A to jest informacja dla autora, sugerująca mu, mniej lub bardziej szczegółowo, co warto zmienić, co powinien poprawić, a nad czym się jeszcze zastanowić, słowem, jak uczynić swoją pracę wartościowszą, bardziej znaczącą w kontekście naukowości.

Poświęcono tu sporo miejsca kwestii recenzji, po to, by podkreślić, że jest ona w nauce ważną instancją. Ważną, aczkolwiek niedocenianą. Ze szczególną starannością powinna być traktowana w nauce kwestia rzetelności i sensowności przebiegu procedur recenzyjnych stosowanych w różnych typach sytuacji. Od nich bowiem w dużej mierze zależy, w dalszej kolejności, sensowność naukowego dyskursu, a od tego z kolei uzależniona jest jakość, a niekiedy nawet sama możliwość spełniania przez naukę zarówno jej wiedzotwórczej, jak i kulturotwórczej roli. Utrzymywanie wadliwości niektórych procedur recenzyjnych, form niweczących czasem możliwość ich rzetelności (zob. Piotrowski, 2012, s. 86) z jednej strony oraz lekceważenie znaczenia recenzowania, traktowanie go jako pustą formalność i próby jej omijania lub symulowania z drugiej strony, otwierają szeroko podwoje dla psucia nauki. Natomiast nacisk kładziony na intensywną działalność pisarską i publikacyjną, oczekiwanie jej już także od przyszłych dopiero badaczy i przyszłych naukowców, jak również od tych, którzy nie zamierzają być naukowcami ani badaczami, przepycha przez te szeroko otwarte podwoje zawartość czy materię, która się do wzmiankowanego psucia walnie przyczynia. Pojawia się bowiem nieprzebrana ilość publikacji i tekstów powstałych bez pomysłu i bez potrzeby, zupełnie niczego do naukowej debaty niewnoszących, nieprzedstawiających rozwiązania naukowego żadnego zagadnienia, chociażby najdrobniejszego, niespełniających nawet słabej zasady racjonalności naukowej, o mocnej (Such, Szcześniak, 1999, s. 40) już nie wspominając¹⁹, ani Popperowskiego kryterium demarkacji (Grobler, 2006, s. 63). Ale nie to jest najgorsze. Także i nie to, że nie są to opracowania przez kogokolwiek czytane — znaczące naukowo teksty też bywają czasem niemal przez nikogo nieczytane. Najgorsze jest to, iż wiele z tych tekstów powstało właśnie z myślą, by nigdy nie być przez nikogo czytane: nawet przez redaktora publikacji (skoro potrafi sprostować redakcji naukowej opracowania z każdej dziedziny i zadowala się recenzją pióra pracownika naukowego pozyskanego do tego celu przez autora pracy), ani nawet niekiedy przez samego autora i jego prywatnego recenzenta (można zaryzy-

¹⁹ Nawiasem mówiąc, niniejszy tekst także nie spełnia mocnej zasady racjonalności naukowej.

kować takie podejrzenie na podstawie błędów gramatycznych i stylistycznych, które daje się czasem napotkać w publikacjach naukowych w rodzaju wskazywanych tu wcześniej). Nasuwa się prosty wniosek: nikomu nie zależy na niezerowej doniosłości niektórych publikacji „naukowych”. Dlaczego? Bo przyświeca im wyłącznie zewnętrzny, instrumentalny cel, do którego realizacji nie jest potrzebna treść pracy, twierdzenia, które proponuje jako rozwiązanie wybranego zagadnienia, tylko tytuł, liczba stron, liczba znaków pisarskich, indeksowanie w bazie. To prowadzi do wyalienowania twórcy z jego dzieła (Górniewicz, 2015, s. 26-28), a właściwie świadczy o tym, że alienacja już zaszła. W nauce jako grze na punkty, samej wyalienowanej z kulturotwórczej powagi w świadomości społecznej, ale i w świadomości współtworzących ją jednostek, podmiotowość uczestników ustępuje miejsca fluktuującemu uprzedmiotowieniu. To znaczy, że czasem oni poddawani są reifikacji (Górniewicz, 2015, s. 25-33), kiedy okazuje się, że mało kogo, jeśli kogokolwiek, obchodzi, co dokładnie próbują zbadać, o czym chcą pisać i czy można im jakoś w tym pomóc, zainteresowanie budzi tylko, i to też jedynie na chwilę, przed końcem okresu rozliczeniowego, albo przed obroną doktoratu, ewentualnie w okolicy terminu oceny okresowej, ile miejsca na kartce papieru zajmują wypisane jeden pod drugim tytuły opublikowanych prac. Ale i to zainteresowanie, niczym w ogólnej teorii względności Einsteina, jest względne, nie tylko zależąc od czasu, ale też właśnie ze względu na osobę, której dotyczy i na jej osobiste zainteresowanie czy raczej interes, jaki ma w przedstawieniu jak najdłuższej listy swoich dokonań pisarskich. Paradoksalnie, im większe jest zainteresowanie tym, „kto?” i „ile?”, a mniejsze tym, „co?” i „jak?”, tym bardziej upodmiotowienie ustępuje miejsca reifikacji. Czasem zaś to sami zainteresowani reifikują, nie troszcząc się, nie dbając, ba — nie interesując się nawet przedmiotem swojej pracy.

Prawo Kopernika-Greshama a inflacja znaczenia naukowego, czyli o (za)mieszaniu w nauce

Nie ulega wątpliwości, że cały czas powstaje wiele ważnych i znaczących naukowo publikacji. Także autorstwa doktorantów i początkujących badaczy, adeptów danej dziedziny nauki. Mało tego — prawdopodobnie część prac publikowanych w takich seryjnych czy wręcz taśmowych wydawnictwach, o jakich była tu mowa, to właśnie takie, znaczące naukowo i warte włączenia do naukowego dyskursu opracowania. Cóż z tego jednak, kiedy niemalże niepodobna ich dostrzec, wyłuskać i docenić w natłoku oraz przemieszaniu tego, co cenne, z tym, co bezwartościowe. Stanisław Kozyr-Kowalski już dekadę temu określił to zjawisko wprost jako psucie nauki (Kozyr-Kowalski, 2005, s. 15). A był to przecież czas, kiedy punktowe systemy oceny jakości pracy naukowej dopiero zaczynały się w Polsce pojawiać. Nasuwa się skojarzenie ze znanym z historii ekonomii prawem Kopernika-Greshama²⁰. Poza wersją pierwotną tegoż prawa, odnoszącą się dosłownie do psucia czy

²⁰ Swego rodzaju ciekawostką, lecz ciekawostką na swój sposób wymowną jest, że nazwy „prawo Kopernika-Greshama” lub ewentualnie „Greshama-Kopernika” używa się tylko w Polsce i w polskich publikacjach z zakresu ekonomii i historii. W literaturze zachodniej funkcjonuje już tylko nazwa „prawo Greshama”. Jak podaje Charles P. Kindleberger, oprócz Kopernika, także inny szesnastowieczny uczony — Brytyjczyk Humphrey Holt — sformułował podobne twierdzenie w swojej pracy, wydanej jednak dwadzieścia lat po pracy Kopernika. Jednakże, jak twierdzi dalej Kindleberger, już w wieku czternastym, około roku 1360, podobne spostrzeżenia

wręcz fałszowania monet na masową skalę, przez uszczuplanie w nich udziału cennych kruszców, a uzupełnianie braku pospolitymi materiałami, tak jednak, żeby na podstawie wyglądu i ciężaru monety nie można było tego łatwo rozpoznać, pojawiły się wersje uwspółcześnione, dotyczące głównie rynków finansowych, ale istnieje także, na przykład, psychologiczna wersja tego prawa (choć autor niniejszych rozważań nie zamierza twierdzić, że wie, o co w nim chodzi). Można bodaj pokusić się o sformułowanie propozycji jeszcze jednej wersji wspomnianego prawa, właśnie w odniesieniu do zjawiska psucia nauki i wywoływania w niej inflacji (inflacji znaczenia).

Prawo Kopernika-Greshama głosi, najogólniej streszczając, że zły pieniądź, ten podrobiony, mniejszej obiektywnie wartości, bo zawierający mniej drogiego kruszcu, wypiera z obiegu pieniądź dobry, czyli taki, jakim on powinien być. Ci, którzy monetę psują, wprowadzają ją do obiegu, często wycofując też z obiegu tę dobrą. Robią to z dwóch zasadniczych powodów — bo potrzebują jej do defektowego pomnażania (wartościowy kruszec z jednej dobrej monety wykorzystują do wytworzenia, na przykład, trzech monet „oszukanych”), albo dlatego, że gromadzą ten pełnowartościowy pieniądź „na czarną godzinę”, wydając w pierwszej kolejności „złe” monety. Zupełnie dosłownie przenosząc tę klasyczną wersję prawa do obszaru współczesnej działalności naukowej, można interpretować ją w następujący sposób: skoro publikacja naukowa zdefiniowana jako rozdział w monografii musi liczyć nie mniej niż 20 tysięcy znaków pisarskich, a za opublikowanie pracy podпадаjącej pod kategorię „rozdział w monografii” otrzymuje się określoną liczbę punktów, które to punkty należy gromadzić i w określonych sytuacjach kontroli okazać, to przecież bardziej opłaca się opublikować dwa teksty po 20 tysięcy znaków każdy, niż jeden o objętości 40 tysięcy znaków, ponieważ uzyska się tym sposobem dwa razy więcej punktów. Zatem, z ekonomicznego punktu widzenia, czy kwestia poruszana w przygotowywanym tekście naukowym wymaga dłuższego opisu, czy krótszego, nie warto konstruować dłuższego, bo to się nie opłaca. Nie trzeba dosadniejszego przykładu sytuacji wyalienowania twórcy od wytworu.

Nietrudna do przeprowadzenia jest też interpretacja ogólniejsza. Mianowicie, w obiegu znajdują się pełnowartościowe monety, ale monety z uszczuploną zawartością cennego kruszcu wprowadzane są do obiegu w tempie szybszym, niż te pełnowartościowe. W pewnym momencie czymś bardzo trudnym staje się natrafienie podczas transakcji na pełnowartościową monetę. Istnieją wprawdzie sposoby, aby jedno monety od drugich odróżnić, ale wymaga to mozolnych poszukiwań, tym trudniejszych, że rynek wciąż zapełnia się „zepsutym” pieniądzem. I chociaż wartość rynku, ujętego całościowo, nie maleje przecież, to przeciętna, średnia wartość jednostki pieniężnej systematycznie słabnie. I niech teraz taka jednostka symbolizuje pojedynczą publikację

na temat zjawiska psucia pieniądza poczynił francuski biskup Nicholas Oresme w pracy *O monecie* (*De Moneta*). Jak podaje również wskazany autor, Sir Thomas Gresham, osobisty bankier króla Anglii, nawet więcej niż po prostu bankier — doradca finansowy i ktoś w rodzaju ministra finansów, w ogóle nie był odkrywcą prawa, nazwanego jego imieniem przez pomyłkę historyka, Henry’ego D. McLeoda, popełnioną w publikacji z 1857 roku. Kindelberger konkluduje wskazując — i tu chyba można się z nim nie zgadzać, że nazwa „prawo Greshama” przyjęła się i utarła, toteż współcześnie jest już zbyt późno na rozpowszechnienie bardziej zgodnej z faktami historycznymi nazwy (Kindelberger, 1990, s. 43-66).

naukową. Niezależnie od tego, czy jakiś konkretny egzemplarz jest, czy nie jest naukowo znaczący, statystycznie przypada na niego wartość średnia, systematycznie dewaluowana.

Ta literalna interpretacja jest już dosyć wymowna. Wszelako można zaproponować mniej dosłowną, nawiązującą bardziej do uwspółcześnionych wersji prawa Kopernika-Greshama, niż do tej najbardziej podstawowej i pierwotnej. Przydatne okazuje się wykorzystanie w tym celu pojęcia inflacji. Otóż, jeden aspekt inflacji to nominalny wzrost cen, a drugi to realny spadek siły nabywczej, a więc wartości pieniądza. Jedną z okoliczności szybkiego i dużego wzrostu wskaźnika inflacji, dobrze znaną w Polsce, bo dotkliwie doświadczoną przez Polaków nieco ponad ćwierć wieku temu, jest szybki napływ do obiegu dużej ilości świeżo dodrukowanych pieniędzy, niemających pokrycia ani uzasadnienia, czy to w dewizach, czy w wierzytelnościach, czy też wreszcie w towarach. Zatem pieniądze w obiegu jest coraz więcej, coraz więcej jest ich też w portfelach obywateli, ale tylko nominalnie, ponieważ coraz mniej towarów można nabyć za te zawartości coraz to grubszych portfeli. Skutkiem tego rynek traci stabilność, w ślad za nim stabilność traci cała gospodarka, bo zewnętrzni kooperanci nie chcą ryzykować kapitału na niestabilnym rynku. W pierwszej chwili zrobiło się więc przyjemnie, bo każdy miał więcej pieniędzy, pamiętając jednocześnie, jak wiele jeszcze niedawno można było za takie kwoty nabyć, ile materialnych marzeń spełnić. Ale wnet zrobiło się bardzo, ale to bardzo nieprzyjemnie. Bo okazało się niestety, że za posiadane wielkie kwoty pieniędzy, nie tylko marzeń już się nie spełni, ale nawet z potrzebami może być krucho. To także sytuacja, którą interpretuje się w nawiązaniu do prawa Kopernika-Greshama, tyle że w wersji bardziej współczesnej.

Rzutużąc teraz przedstawione okoliczności na sytuację w nauce, gdzie nauka instytucjonalna byłaby odpowiednikiem rynku, zaś publikacje i projekty badawcze reprezentowałyby pieniądze, a rynek towarowo-usługowy — wiedzę, rozwiązane problemy i zagadnienia, wreszcie również trwały wkład w kulturę, można zauważyć, że — analogicznie jak w tamtym opisie — w początkowym okresie tendencja wydaje się korzystna. Można odnieść wrażenie, że nauka pięknie się rozwija, szybko wzrasta liczba publikacji i podejmowanych projektów naukowo-badawczych. Kiedy jednak próbuje się wymienić tę wielką ilość na jakość udzielanych za sprawę tych badań i opracowań propozycji rozwiązań i odpowiedzi, to okazuje się, że nie bardzo jest co zapisać w spadku przyszłym pokoleniom, jako dziedzictwo kulturowe epoki, a nauka instytucjonalna traci stabilność i społeczne zaufanie, a nawet należą jej powagę. A zaczyna się od drobiazgu: ktoś wprowadził do obiegu „zepsutą” monetę, ktoś inny zobaczył, że tak można i, że to się opłaca, więc też tak zrobił, a ktoś jeszcze inny uznał, że skoro funkcjonuje tego rodzaju praktyka, która nie wiąże się z żadnymi negatywnymi konsekwencjami dla realizujących ją jednostek, to i dla niego będzie korzystnie się do tej praktyki przyłączyć, tym bardziej że nie widzi innego sposobu na spłatenie swoich zobowiązań.

Niestety, wydaje się, że analogię do sytuacji opisywanej przez prawo Kopernika-Greshama można dziś odnaleźć nie tylko w przedstawionych wyżej przypadkach, ale również w szeregu innych instytucji, obszarów i sektorów kultury i życia społecznego. Także, niestety, w pewnych tendencjach związanych z kształceniem na poziomie akademickim, gdzie przecież również ilość nie przechodzi samoczynnie w jakość. To znaczy, zgodnie bodaj z twierdzeniami głoszonymi niegdyś przez klasyków marksowskiej filozofii społecznej, czy może lepiej marksowskiej historiozofii, przemiany ilościowe prowadzą w konsekwencji do zmian jakościowych,

wymuszają je niejako. Ale nie ma tu żadnej prostej proporcjonalności — zwiększeniu ilości prawie nigdy nie towarzyszy wzrost jakości, a jednocześnie, jak zasygnalizowano, z reguły występują jednak zmiany współtwarzące między ilością a jakością, przy założeniu *ceteris paribus*.

Zmiana tego niepokojącego stanu rzeczy wymaga, z pewnością, rozwiązań systemowych. Nie tylko odbiurokratyzowania stylu zarządzania oraz uporządkowania nadregulacji obowiązującymi przepisami. Wymaga też, jak się zdaje, zastąpienia uprzedmiotawiających form kontroli i oceny jakości pracy rozwiązaniami, które upodmiotowić zarówno ocenianych, jak i oceniających. Owszem, kontrola jakości realizowanych zadań powinna występować w każdym zawodzie, mimo iż można odnieść nieraz wrażenie, że w niektórych profesjach i na niektórych stanowiskach służbowych jest ona iluzoryczna. Jednakże kontrola taka i ocena nie powinny, więcej nawet — nie mogą skłaniać zaangażowanych w nie stron, do konstruowania misternej wirtualności, rzeczywistości symulowanej, atrapy i fasady. Tak długo, jak kontrola, o jakiej mowa, będzie wiążała się przede wszystkim z obawą przed instytucjonalną karą lub nadzieją na również instytucjonalną nagrodę, procedury oceniania nie będą mogły działać upodmiotawiająco, to znaczy, między innymi, w sposób afirmujący osobistą odpowiedzialność każdego z uczestników, jego zdolność do samostanowienia i podejmowania decyzji, a także indywidualne różnice między poszczególnymi osobowościami, wyrażające się chociażby w osobistych preferencjach, na przykład dotyczących stylu pracy, oraz w potrzebach.

Niekorzystny jest też, jak się wydaje, nadmiar podmiotów sprawujących kontrolę i oceniających jakość pracy tych samych osób. Instancja bezpośredniego przełożonego zdaje się wszak istnieć nie bez powodu. Struktura hierarchiczna powinna odznaczać się przejrzystością, jednotorowością, w przeciwnym razie nieuniknione są rozbieżności kompetencyjne. Oczywiście, przejrzysta i jednotorowa struktura hierarchii służbowej także może być terenem występowania różnorakich nadużyć i patologii. Nie da się chyba zabezpieczyć przed możliwością ich pojawienia się, ale można ograniczyć prawdopodobieństwo ich wystąpienia, dzięki transparentności procedur i redukcji nadmiaru tychże. To, że niektórzy ludzie popełniają przestępstwa, nie uzasadnia jeszcze traktowania wszystkich jak potencjalnych przestępców, bo taka prewencyjna ostrożność i podejrzliwość z jednej strony może i jakoś skuteczna, z drugiej — z pewnością nie służy upodmiotowieniu.

Zakończenie

Wypracowanie konkretnych rozwiązań z pewnością jest bardzo trudnym wyzwaniem. Bardzo łatwo dochodzi do psucia nauki — jej naprawa jest zadaniem o najwyższym stopniu trudności. Generalnie tak jest, że dużo łatwiej zepsuć, niż naprawić. Obiektywnie, w aspekcie powstałych szkód, nie ma żadnego znaczenia, czy do psucia dochodziło złośliwie, czy w dobrej wierze, czy też wreszcie z jakiejś konieczności. W zakresie bardziej konkretnych rozwiązań systemowych, może warto by było wziąć pod uwagę możliwość normalizacji procedur recenzowania i oceny. Być może przydałoby się jednocześnie w jednostkach realizujących przygotowanie kandydatów do pracy naukowo-badawczej (w szczególności: prowadzących studia doktoranckie) przewidzieć funkcję recenzenta wprawek badawczo-pisarskich początkujących badaczy, który pomógłby im w kształtowaniu i rozwijaniu warsztatu, jednocześnie nie odprawiając z kwitkiem po roku oczekiwania, jak to

mogą uczynić redakcje czasopism czy monografii naukowych, gdyż nie jest przecież ich rolą instruktaż czy dydaktyka w zakresie pisarstwa naukowego. Jednocześnie pomogłoby to zamknąć przynajmniej jedno tylne drzwi, przez które zepsuta moneta dostaje się do obiegu na rynku idei, przyczyniając się do wzrostu inflacji i do dewaluacji również monet z odpowiednią zawartością cennego kruszcu. Wszelako zniechęcanie do pewnych form aktywności na polu naukowym nie ma większego sensu, jeżeli nie zmieni się stawianych wymagań i warunków oraz nie stworzy możliwości do uczestniczenia w życiu naukowym w bardziej wartościowych formach.

Być może wartym przynajmniej rozważenia pomysłem, byłoby wyraźne rozdzielenie w ocenie jakości pracy obszarów działalności: naukowego, organizacyjnego i dydaktycznego, zamiast sztucznego wiązania ze sobą, w niektórych procedurach oceniania i kontroli, rozłącznych zakresów tak, jakby były ściśle zespolone. Bez tego rozdziału doprawdy trudno jest uzasadnić, dlaczego nie włączyć w zakres oceny osiągnięć naukowych także, na przykład, postawy moralnej czy kondycji fizycznej. Wreszcie chyba najbardziej kontrowersyjna z wszystkich przedstawionych wyżej kwestia, którą jednak również może warto przynajmniej rozważyć. Mianowicie, zamiast redukcji liczby istniejących stopni naukowych, być może korzystnym dla rozwoju nauki rozwiązaniem byłoby jej zwiększenie. Rozwój naukowy prowadzący przez uzyskanie czterech, na przykład, a nie dwóch stopni naukowych, mógłby być taką podmiotową formą kontroli zakresu i jakości osiągnięć naukowo-badawczych, bez reifikacji i wyalienowania, ale też bez symulacji i iluzji, za to z poszanowaniem autonomii i odpowiedzialności oraz samodzielności poszczególnych uczestników tego procesu.

Większość przedstawionych propozycji to raczej mrzonki, co jednak nie zmienia faktu, iż naprawdę potrzebne są rozsądne rozwiązania systemowe, które nie krzywdzą nikogo bezpośrednio i personalnie, pozwolą na ograniczenie w nauce instytucjonalnej rozprzestrzeniania się i nasilania zjawiska analogicznego do tego, które opisuje w ekonomii prawo Kopernika-Greshama. Potrzeba systemowych rozwiązań, które pomogą rozsądnie przeciwdziałać dewaluacji kulturotwórczej powagi nauki. Oczywiście żadne rozwiązania systemowe nie zastąpią etosu odziedziczonego po mistrzach, etosu, w który powinno się wraść i którym powinno się „nasiąkać” w społeczności tworzącej naukę. Z drugiej strony etos nie napelni talerza — nie wolno zmuszać ludzi do dramatycznych wyborów, między butami dla dziecka a etosem, ideałem kulturotwórczej społeczności.

Bibliografia

- Borońska-Piotrowska A. (2014). Pan Hilary i wartości w nauce instytucjonalnej. W: J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), *Katedra UNESCO UWM w Olsztynie — w dwudziestolecie funkcjonowania. Zbiór tekstów*. Olsztyn: Katedra UNESCO UWM.
- Górniewicz J. (2015). Cykliczne zagrożenie — reifikacja uniwersytetu. Problem relacji władzy ze środowiskiem akademickim na przełomie XX i XXI wieku. W: J. Górniewicz (red.), *Walidacja a system szkolnictwa wyższego. Stare problemy w nowych aranżacjach słownych i aksjologii*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Górniewicz J., Piotrowski P. (2014). *Uniwersytet jako źródło wartości kultury. Szkice filozoficzno-humanistyczne*. Warszawa-Olsztyn: Wyd. ElSet.
- Grobler A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Wyd. Znak i Aureus.

- Kindelberger Ch.P. (1990). *Economic Laws and Economic History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozyr-Kowalski S. (2005). *Uniwersytet a rynek*. Poznań: Wyd. UAM.
- Nalaskowski A. (2011). *Nauka w stylu pop*. Zaczepnięte 4 października 2012. Strona internetowa <http://rp.pl/artykul/606724.html?p=3>
- Piotrowski P., Górniewicz J. (2015). *Pedagogika kultury i postkultury. Idee i przemiany kulturowe*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Piotrowski P. (2013). Nauka i szkolnictwo wyższe. Pytanie o wzajemny związek. W: J. Górniewicz, P. Piotrowski, M. Warmiński (red.), *Szkolnictwo wyższe. Przekroje współczesnych problemów*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Piotrowski P. (2012). Wybrane fenomeny wyższej edukacji w pejzażu ponowoczesnym. W: J. Górniewicz (red.), *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Raczkowska B., Pedykowska M., Jaworek M. (2014). Wyścig szczurów? Zarys problemów edukacji doktorantów. W: J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), *Katedra UNESCO UWM w Olsztynie – w dwudziestolecie funkcjonowania. Zbiór tekstów*. Olsztyn: Katedra UNESCO UWM.
- Sawczuk W. (2009). *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Strona internetowa <http://www.mlodzi naukowcy.com/>
- Such J., Szcześniak M. (1999). *Filozofia nauki*. Poznań: Wyd. UAM.
- Zaworska-Nikonik D. (2014). Etos naukowca, uniwersytetu i studenta w społeczeństwie późnonowoczesnego konsumeryzmu. W: J. Górniewicz, M. Warmiński (red.), *Katedra UNESCO UWM w Olsztynie – w dwudziestolecie funkcjonowania. Zbiór tekstów*. Olsztyn: Katedra UNESCO UWM.
- Znaniecki F. (1984). Społeczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy. W: F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Summary

How to damage of science and humanities for beginners or one more version of Kopernik-Gresham law

The well known Kopernik-Gresham law describes some phenomenon of pushing out from monetary market some balanced coins by coins which are worse, defective or falsified. This paper presents some attempt to read out, in the context of these law, some phenomenon and tendencies grewed beside of institutional sciences and humanities, and also inside this area. There are some tendencies and phenomenon which contribute to specifically inflation of scientific activity's meaning, to diminish of science's seriousness, and to reducing its culture-creating role. The article contains also some proposals, however probably extremely difficult to practical realization, to some system counteraction such particular effects and to defense of sciences and humanities in the face of danger of massy damage in some important aspect.

Keywords: pedagogy of culture, higher education, inflation of scientific value, institutional science and humanities, Kopernik-Gresham law, sociology of knowledge

IV. DEBIUTY NAUKOWE

Iwona Rambowicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Style uczenia się uczniów w klasach I-III

Artykuł stanowi komunikat z badań pracy licencjackiej. Celem pracy było poznanie deklaracji uczniów klas I-III na temat prezentowanych przez nich stylów uczenia się. Cel zrealizowano za pomocą przeprowadzonego badania metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowana technika ankiety pozwoliła rozpoznać preferowane style uczenia się badanych oraz odpowiedzieć na postawione problemy badawcze dotyczące występowania stylów uczenia się wśród uczniów. Zastosowano zmienne zależne i niezależne. Artykuł prezentuje przegląd wybranych zagadnień dotyczących stylów uczenia się. Nakreśla rodzaje, charakterystykę stylów uczenia się oraz ukazuje drogę rozpoznania własnego stylu uczenia się oraz znaczenie stylu uczenia się dla organizowania środowiska edukacyjnego. Dzięki analizie materiału empirycznego sformułowano wnioski, które mogą być użyteczne dla rodziców i nauczycieli w celu udoskonalenia procesu uczenia. Badania mogą przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu uczenia się uczniów.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, organizacja środowiska edukacyjnego, proces uczenia się, style uczenia się, wczesna edukacja

Wstęp

Dużo już zostało napisane o strategiach, metodach uczenia się, a „style uczenia się, chociaż od dawna obecne w literaturze światowej, w polskiej literaturze psychologicznej były rzadko przedmiotem zainteresowań” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 227), a przecież każdy z nas jest inny, każdy z nas ma swój styl bycia, poruszania się, a także styl uczenia się. Co to właściwie jest styl uczenia się? Jak można go rozpoznać? Jakie korzyści płyną ze znajomości swojego stylu uczenia się? Dlaczego i czy jest to ważne, aby go znać? Może warto pomyśleć nad tymi pytaniami i poddać swoje myśli twórczej refleksji. W gruncie rzeczy wszystkie problemy dziecka zaczynają się wraz z pójściem do szkoły, dlatego przedmiotem moich zainteresowań są style uczenia się uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej.

Od dawna zastanawiałam się, jak to jest, że jeden z uczniów uczy się łatwiej i szybciej, a drugi trudniej i wolniej. Jak to jest, że jeden wie więcej, czytając książkę, drugi oglądając film, a jeszcze inny inscenizując książkę. Dostrzegłam, że zależy to nie tylko od strategii uczenia się, których jest wiele, ale także od stylu

uczenia się preferowanego przez ucznia. Wydaje się to szczególnie istotne na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy dziecko nie zna jeszcze strategii uczenia się. Wiedząc, jakie dominujące kanały odbioru preferuje dziecko, możemy mu pomóc i ułatwić uczenie się, a przecież o to nam chodzi, by nasze dziecko radziło sobie w szkole jeszcze lepiej. Organizując środowisko uczenia się uczniów, można zebrać ważne informacje o uczniach, na przykład te dotyczące odbierania świata zmysłami. Im szybciej odkryjemy dominujący zmysł podczas uczenia się uczniów, tym lepiej będziemy mogli wspierać i kierować rozwojem ucznia, organizując proces uczenia się. W szkole, w której odbywałam praktykę, skupiałam się na obserwacji dzieci i ich sposobów uczenia się. Obserwując je w różnych sytuacjach, zauważyłam, że już na wczesnym etapie edukacji występuje dominujący sposób odbierania i przyswajania wiadomości, stąd moje zainteresowanie problemem: Style uczenia się uczniów klas I-III.

Zwróciłam też uwagę na różne sposoby, które wspierają uczenie się – między innymi dostosowanie pracy nauczyciela do możliwości uczniów. Uważam, że odkrycie różnic dotyczących stylów uczenia się między uczniami jest kluczem do sukcesu lepszej organizacji pracy nauczyciela z uczniami. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej warto wspierać uczenie się dziecka, łącząc znajomość dominującego stylu uczenia się z pozostałymi elementami tego procesu, dzięki temu można lepiej organizować warunki uczenia, które sprzyjają określonym stylom uczenia się. Wśród literatury, którą studiowałam podczas pisania mojej pracy licencjackiej, kluczowe okazały się trzy pozycje:

- *Psychologia nauczania* E. Ledzińskiej i M. Czerniawskiej (2011),
- *W jaki sposób szybko się uczyć* R. Linksmana (2001),
- *Atlas efektywnego uczenia się* M. Taraszkiewicz i C. Rose’a (2006).

Podejścia do procesu uczenia się

Tłem teoretycznym dla przeprowadzonych badań stało się konstruktywistyczne podejście do natury uczenia się, ponieważ zgodnie z nim uczenie się jest procesem polegającym na aktywnym rekonstruowaniu informacji i konstruowaniu struktur wiedzy w umyśle jednostki. Proces ten może ułatwić korzystanie ze znajomości swojego stylu uczenia się. Uczeń może być w pełni aktywny, gdy korzysta ze swojego kanału odbioru informacji. Aktywne konstruowanie wiedzy we współczesnym świecie jest bardzo ważne, szczególnie teraz, gdy mamy do czynienia z pokoleniem nakierowanym na transmisyjny charakter organizacji procesu kształcenia w szkole oraz predyspozycjami uczniów – pokolenia cyfrowego, nauczonego myśleć i odczytywać obrazy, wrażliwego na obraz. Napływające informacje często są modyfikowane zależnie od stanu intelektualno-emocjonalno-wolitionalnej jednostki, dlatego priorytetem efektywniejszego uczenia się jest wspieranie maksymalnie naturalnego potencjału jednostki, np. stylu uczenia się.

Według *Nowego leksykonu PWN* (1998, s. 1830) uczenie rozumiane jest jako „modyfikacja zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń” lub jako „w węższym znaczeniu zamierzone i świadome przyswajanie wiedzy, umiejętności, nabywania wprawy w wykonywaniu czynności”. Zatem proces ten odnosi się do wielu elementów przyswajania doświadczeń i informacji, jednak by mógł przebiegać bez zakłóceń,

należy odpowiednio dopasować go do możliwości ucznia, uwzględniając myślenie dziecka oraz jego emocje. Wówczas gdy potrafimy dostosować proces uczenia się do możliwości rozwojowych dziecka, następuje przyspieszenie i usprawnienie rozwoju umysłowego.

Skura i Lisicki (2012) przedstawiają, za Filipiak (2012), trzy podejścia do uczenia się:

- koncepcję Jeana Piageta,
- koncepcję Lwa Siemionowicza Wygotskiego,
- koncepcję Jerome'a Seymoura Brunera.

Ukazują one, jak uczy się dziecko.

Według koncepcji Piageta podczas każdego stadium, w którym znajduje się dziecko, ważna jest akomodacja wiedzy, czyli tworzenie nowych schematów. Istotną jest zmiana podejścia do rozumienia świata. Nowym schematem może być poznanie swojego stylu uczenia się i włączenie go do procesu rozumienia świata.

Koncepcja ukazująca podejście do uczenia się dziecka Lwa S. Wygotskiego odnosi się do sfery najbliższego rozwoju dziecka. Należy wychodzić od zadań, które dziecko wykonuje przy pomocy nauczyciela i iść w stronę zadań, które dziecko będzie mogło samo wykonać. Bardzo ważna jest tutaj rola nauczyciela, który dostosowuje działania edukacyjne do poziomu dziecka. By móc je lepiej dostosować, należy również zwrócić uwagę na styl uczenia się. Dzięki dostosowaniu do poziomu dziecka uczeń poradzi sobie przy wykonywaniu zadań samodzielnie prawie tak samo jak z czyjąś pomocą. Proces uczenia się powinien obserwować nauczyciel i w razie potrzeby czy trudności wyciągnąć pomocną dłoń. Dziecko przy pomocy nauczyciela zdobywa nowe umiejętności, doświadczenia. Wykonanie tych zadań można ułatwić, odkrywając styl uczenia się, aby dziecko samo mogło pogłębiać i nabywać wiedzę.

Natomiast Bruner podkreśla, że należy rozbudzać w dziecku świadomość uczenia się.



Rys. 1. Elementy świadomości uczenia się

Znając styl uczenia się, dziecko będzie wiedziało, „jak robi?”. Będzie mogło uczyć się łatwiej.

Ustalenia definicyjne i klasyfikacje stylów uczenia się

Styl uczenia się Ledzińska i Czerniawska (2011, s. 127) określają „jako przyjmowany zazwyczaj przez uczącego się sposób postępowania w sytuacjach uczenia się jako preferencja do posługiwania się określonymi strategiami, niezależnie od wymagań poszczególnych zadań”. Ludzie kojarzą styl uczenia „z preferowanym kanałem odbioru informacji”. Stylem uczenia można posługiwać się w sytuacjach przyswajania nowej wiedzy. Linksman (2001, s. 43) definiuje styl uczenia się jako jeden z „elementów naszego superłącza umożliwiającego szybkie uczenie się”.

Świat odbieramy: patrząc, czując, słysząc, działając, wchając; używając innych zmysłów. Wszyscy odbieramy otaczającą nas rzeczywistość pewnymi kanałami. Jednak u każdego człowieka jeden z kanałów zwykle jest dominujący.

W swojej pracy badawczej odwołałam się do klasyfikacji stylów uczenia się:

- Linksmanna (2001): wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk, dotykowiec
- Ledzińskiej i Czemiawskiej (2011): wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk
- Taraszkiewicz i Rosé'a (2006): wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk i czuciowiec

Określenie stylu uczenia się

Często w pogoni za codziennością zapominamy o pomaganiu samemu sobie. Warto znaleźć chwilę dla siebie, by potem zaoszczędzić sobie czasu na naprawianie błędów. Skoro każdy z nas ma swój styl uczenia się, można wykorzystać swój potencjał w 100%. Ze świadomym uczeniem się mamy do czynienia wówczas, gdy zdajemy sobie sprawę, że się uczymy, albo gdy bardzo chcemy się czegoś nauczyć, lub gdy nauczymy się czegoś nowego (Cottrell, 2007). Dlaczego zatem nie skorzystać z tej świadomości, by polepszyć proces uczenia się?

Jak można tego dokonać? Najprościej poprzez poznanie swojego stylu uczenia się. „Kluczem do powodzenia w nauce i karierze zawodowej jest poznanie własnego stylu nauki i pracy” (Dryden, Vos, 2003, s. 358). Należy ukierunkować człowieka, by stosował preferowany styl uczenia się, co zwiększy tempo jego pracy. Nauka dzięki większej wiedzy o sobie jest: efektywniejsza, ciekawsza i łatwiejsza. „Czytanie stanie się prostsze, zapamiętywanie i przetwarzanie informacji również o wiele łatwiejsze” (Pielach, 2012, s. 2).

Istnieje bardzo wiele metod określania stylu nauki. Jedną z najbardziej wyczerpujących i funkcjonalnych jest ta, którą proponują profesorowie Ken i Rita Dunnowie z St. Johns University w Nowym Jorku. Uważają oni, że nasz styl uczenia się zależy od kombinacji czynników, które można ująć w następujących pytaniach:

- W jaki sposób najłatwiej przyswajamy informacje — czy najłatwiej uczymy się, patrząc, słuchając, poruszając się?
- W jaki sposób porządkujemy i przetwarzamy informacje?
- Jakie warunki środowiskowe, fizyczne i społeczne pomagają nam w przyswajaniu i zapamiętywaniu informacji?

Można pomóc uczniowi zorganizować efektywniejsze przyswajanie informacji w środowisku uczenia się uczniów, ukazując mu swój styl uczenia się. W badaniach również dążyłam do wzbogacenia wiedzy o uczniach z klas I-III.

Cechy, które są dominujące u osoby, pozwalają nam poznać styl uczenia się, który zwiększa efektywność uczenia się. Według Drydena i Vos (2003, s. 357) „ludzie w dowolnym wieku mogą nauczyć się dosłownie wszystkiego, jeżeli da im się możliwość zrobienia tego we własnym stylu z wykorzystaniem indywidualnych mocnych stron”.

Dryden i Vos (2003) podają wskazówki, jak można określić styl uczenia się preferowany przez uczniów:

- **WZROKOWCY:**

- lubią widzieć to, o czym mówisz
- zdecydowanie wolą więcej ilustracji niż pisma
- widać ich styl też w ubiorze. Są dobrze zorganizowani, schludni, dopasowani wizualnie do sytuacji.

- **SŁUCHOWCY**

- nie interesują ich instrukcje, gazety – wolą zapytać o to, czego potrzebują. Kiedy ktoś mówi, wynoszą z tego więcej informacji,
- lubią dźwięki różnego typu, chociażby odgłosy ludzi, dlatego często lubią wszczynać pogawędkę nawet z obcą dla nich osobą.

- **KINESTETYCY**

- odczytują świat, wykonując coś. Witając, obejmując, mówią, że czują,
- łatwiej uczą się, robiąc coś.

- **DOTYKOWCY**

- lubią manipulować na konkretach poprzez dotyk.

„Nie przepracowałem ani jednego dnia w swoim życiu. Wszystko, co robiłem, to była przyjemność” (Dryden, Vos, 2003, s. 174). Przyjemność uczenia się jest wówczas, gdy przychodzi nam ono łatwo i szybko osiągamy efekt w postaci nabycia umiejętności czy zapamiętania czegoś.

Kanał odbioru informacji

W badaniach przeprowadzonych w celu poznania deklaracji uczniów klas I-III na temat prezentowanych stylów uczenia się wyłoniły się style ukazujące odrębność jednostek podczas przyswajania wiedzy. Uczenie się stanowi nieodzowny element naszego życia codziennego. Jest to proces przyswajania różnych informacji za pomocą różnych metod. Odkrywając właściwą dla siebie, ułatwiamy sobie drogę uczenia się. Uczeń może być w pełni aktywny, gdy korzysta ze swojego kanału odbioru informacji, dlatego style uczenia się stanowią klucz do sukcesu.

W tradycyjnej szkole większość uczniów potrafi przełączyć kanał odbioru informacji do sposobu nadawania informacji przez nauczyciela, jednak przestrojenie zmysłu dominującego na aktywowany przez metodę nauczania prowadzi do sytuacji, w której nauczyciel musi skupiać uwagę uczniów poleceniami typu:

- patrz na mnie (dla wzrokowców),
- słuchaj teraz (dla słuchowców),
- usiądź, nie wierz się tyle (dla kinestetyków),
- odłóż to, nie baw się teraz (dla dotykowców).

Uczniowie prezentujący dany styl uczenia są w takiej sytuacji nieobecni i szukają sposobu przetrwania, gdy dana informacja nie dociera do nich dominującym kanałem odbioru w sposób interesujący, zrozumiały dla nich. Wówczas wzrokowcy często rysują, słuchowcy coś nucą, zaś kinestetycy wiercą się, a dotykowcy wykonują np. samoloty. Aby uniknąć okoliczności rozpraszających proces uczenia, należy dobrze poznać styl uczenia się uczniów.

Konsekwencje poznania stylu uczenia się

Skutki poznania stylu uczenia się wiążą się ze zmianami w organizowaniu środowiska pracy nauczyciela, rodzica i samego ucznia. W odpowiedzi na zapotrzebowanie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) powstał projekt ILE (innowacyjne środowisko uczenia). Najnowsze badania dotyczące stylów uczenia się i organizowania efektywnego środowiska uczenia się uczniów prowadzone są przez zespół realizujący ten projekt. Zwraca się w nim szczególną uwagę, że należy dostrzegać nowe koncepcje, metody uczenia. Podkreśla się także fakt, by nie tylko korzystać z tego, co sprawdzone i znane wśród metod i koncepcji, bowiem projekt zachęca do podejmowania innowacji. Wskazuje również, że współcześnie trzeba zmienić proporcje ilości wiedzy do sposobu jej przekazywania. Projekt ILE analizuje, jak się uczą młodzi ludzie. Dostarcza informacji, że lepiej uczy się ten, który ma do tego przystosowane warunki. ILE dąży do upowszechnienia wiedzy na temat nowatorskich i porywających sposobów uczenia się. Projekt analizuje innowacyjne sposoby organizowania nauki po to, by w rezultacie wypracować program reform sprzyjający efektywnemu uczeniu się uczniów. Moje badania ukazują również innowacyjne sposoby organizowania nauki uczniów.

Wspieranie swojego stylu uczenia się

Szkola to miejsce uczenia się, miejsce produkcji. Należy wspierać uczenie się, skoro wiedza, którą posiadamy, ma być naszym produktem (Mietzel, 2002). Będąc nauczycielem, trzeba dbać o rozwój nie tylko swój, ale i cudzy. Wybierając ten zawód, należy być świadomym drogi uczenia się uczniów, a także swojego sposobu uczenia się po to, by dostosować nauczanie odpowiednio do uczniów. To uczeń jest w centrum. Nauczyciel to architekt, strateg wiedzy uczniów. Same warunki zorganizowane do uczenia się to za mało, należy wytrenować się w ogarnianiu myśłą nawyków uczenia się (Dylak, 2013).

Istotną rolę w wspieraniu stylu uczenia się odgrywają również rodzice. W obecnych czasach przyjęcie tej roli to nie lada wyzwanie. Trzeba sprostać wielu wymaganiom, ale jak tego dokonać, by w tym wszystkim dziecko czerpało korzyści? Każdy rodzic chce, by jego dziecko miało perfekcyjne dzieciństwo, lepsze niż sam miał. W nowoczesnym stylu wychowania rodzice starają się zapłacić czas swoim dzieciom poprzez różne zajęcia, takie jak judo, lekcje tańca, języków obcych itp., tak by dziecko było wszechstronne i spędzało pożytecznie swoje dzieciństwo (Honore, 2011). W obecnych czasach, gdy dzieci mają już chwilę wolnego, uciekają do komputerów, zapominając, a nawet nie wiedząc, jak można aktywnie spędzić czas bez ich użycia. Pokolenie staje się transmisyjne, przyzwyczajone do odbioru świata zmysłem wzroku, dlatego w wielu przypadkach dzieci

reprezentują styl uczenia się wzrokowców. Według Linksman (2001, s. 45), „style uczenia się są wynikiem oddziaływania zarówno natury, jak i wychowania”. Niektóre tendencje dziedziczymy, zaś inne wynikają z długotrwałego oddziaływania na nas, np. wpływu otoczenia. Powtarzalność bodźca wzmacnia połączenie zmysłu z mózgiem. Każdy spośród nas należy do którejś grupy stylów uczenia się. Pozostałe zmysły możemy wzmacniać, by stały się silniejsze, jednak „nigdy nie dorównają możliwościom twojego najsilniejszego zmysłu, chyba że przestaniesz się nim przez jakiś czas zupełnie posługiwać (Linksman, 2001, s. 47).

Warto ułatwić dzieciom funkcjonowanie w wymagającej szkole, poprzez poświęcenie im chwili na rozpoznanie stylu uczenia się i ukazanie sposobu wspierania go, po to by dzieci łatwiej mogły przyswajać ‘odbieraną’ wiedzę. Jak można rozwijać swój styl uczenia się? Można to uczynić, stosując się do poniższych sugestii:

Kinestetycy, dotykowcy:

- dobrze czujesz się we współzawodnictwie;
- lubisz dotykać przedmiotów, manipulować nimi;
- lubisz przerwy w nauce, które wypełnione są aktywnością ruchową;
- podczas aktywności fizycznej, np. podczas spacerowania, świetnie zapamiętujesz;
- ucz się tam, gdzie nikt nie chodzi, nie przeszkadza ci;
- wykonuj zadania samemu, wtedy lepiej zapamiętasz;
- wspomagaj się gestami podczas rozmowy;
- przepiszuj słowa, by je zapamiętać;
- dla rozwoju potrzebujesz dynamicznych opowiadań (jeśli chodzi o czytanie);
- efektywnie uczysz się przez doświadczenie, eksperymenty.

Wzrokowcy:

- wykorzystuj materiał drukowany (gazety, książki itp.);
- możesz pracować w ciszy i w muzyce (nie skupiasz się na bodźcach słuchowych);
- musisz mieć w koło siebie porządek i harmonię;
- pracuj według planu;
- kontakt wzrokowy w rozmowie to podstawa;
- żeby wiedzieć, jak coś zrobić, musisz o tym przeczytać;
- korzystaj z obrazków, grafów, wykresów, tabel;
- koloruj, uatrakcyjnij materiał, którego musisz się nauczyć;
- zadbaj o wygodę podczas nauki;
- wyobrażaj sobie, co czytasz.

Słuchowcy:

- dyskutuj z innymi o temacie;
- nie słuchaj muzyki ani nie przebywaj, gdzie hałas, gdy się uczysz;

- dbaj o porządek w miejscu pracy;
- powtarzaj na głos to, co przeczytałeś;
- poproś o powtórzenie, gdy nie usłyszałeś;
- poproś o przepytanie cię z materiału nauczzonego.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem mojego badania było poznanie deklaracji uczniów klas I-III na temat prezentowanych przez nich stylów uczenia się, a więc poznanie zjawiska, które mnie interesuje. Dążyłam do wzbogacenia wiedzy o uczniach z klas I-III ze Szkoły Podstawowej nr 37.

Przedmiotem mojej pracy stały się style uczenia się uczniów klas I-III.

Radykalnym uściśleniem i ukierunkowaniem moich zainteresowań są sformułowane w postaci pytań problemy badawcze.

Problem główny:

P₆: Jakie style uczenia się deklarują uczniowie klas I-III?

Problemy szczegółowe:

P₁: Jaki dominujący styl uczenia się występuje wśród uczniów klasy I?

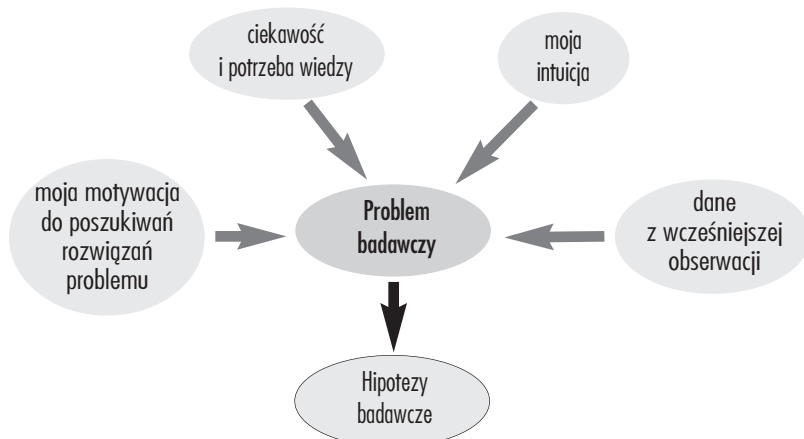
P₂: Jaki dominujący styl uczenia się występuje wśród uczniów klasy II?

P₃: Jaki dominujący styl uczenia się występuje wśród uczniów klasy III?

P₄: Który ze stylów uczenia się prezentują najczęściej dziewczynki w klasach I-III?

P₅: Który ze stylów uczenia się prezentują najczęściej chłopcy w klasach I-III?

Podstawę do sformułowania moich problemów badawczych przedstawia zaprezentowany schemat.



Rys. 2. Formułowanie problemu badawczego i podstawa do postawienia hipotez

Hipotezy, które postawiłam jako przypuszczalne rozwiązanie problemu, sformułowałam w postaci odpowiedzi na pytania w postawionym problemie badawczym.

Hipoteza główna:

H₆: Uczniowie klas I-III deklarują style uczenia się, takie jak: wzrokowcy i kinestetycy.

Hipotezy szczegółowe:

H₁: Dominujący styl uczenia się występujący wśród uczniów klasy I to kinestetycy.

H₂: Dominujący styl uczenia się występujący wśród uczniów klasy II to wzrokowcy.

H₃: Dominujący styl uczenia się występujący wśród uczniów klasy III to słuchowcy.

H₄: Dziewczynki w klasach I-III prezentują najczęściej styl uczenia się wzrokowy.

H₅: Chłopcy w klasach I-III prezentują najczęściej styl uczenia się kinestetyczny.

Poniższa tabela przedstawia zmienne i odpowiadające im wskaźniki, którymi posłużyłam się podczas wykonywania badań.

Tabela 1. Zmienne i nasilenia zmiennych

Nazwa zmiennej	Odpowiadająca zmienna w pracy badawczej	Wskaźniki odpowiadające zmiennej w pracy badawczej
Zależne	→ deklarowane przez uczniów klas I-III style uczenia się	• wzrokowcy • słuchowcy • kinestetycy
Niezarzędne	→ płeć uczniów prezentujących dany styl uczenia się w klasach I-III	• dziewczynki • chłopcy
	→ poziom kształcenia	• uczniowie klasy I • uczniowie klasy II • uczniowie klasy III

Źródło: opracowanie własne

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Narzędziem był samodzielnie skonstruowany niestandardyzowany kwestionariusz ankiety zawierający 26 stwierdzeń określających różne style uczenia się.

Charakterystyka terenu i grupy badawczej

Badanie przeprowadzono w jednej z publicznych szkół w Bydgoszczy – w Szkole Podstawowej nr 37. Było to badanie celowe, ze względu na sentyment do tej placówki, w której odbywałam praktyki z pedagogiki wczesnoszkolnej podczas studiów. Bardzo pragnęłam pomóc uczniom zorganizować jeszcze lepiej proces

uczenia się, dlatego za pomocą ankiety chciałam poznać preferowane style uczenia się uczniów. Przed przeprowadzeniem badań wykonałam badanie pilotażowe w klasie I w celu sprawdzenia, czy ankieta jest przystosowana do wieku badanych. Wskazaniem, które poprawiło jakość przeprowadzonego badania, było wykorzystanie projektora do wyświetlenia ankiety na ścianie. Badania przebiegły w sposób bezproblemowy, sprawny. Sformułowania w ankiecie okazały się jasne i proste dla uczniów.

Badanie zostało przeprowadzone na 89 respondentach. Zbadałam 89 z 121 uczniów klas I-III, czyli 74% uczniów, z którymi miałam styczność podczas odbywania praktyki.

Tabela 2. Frekwencja respondentów w danym poziomie kształcenia

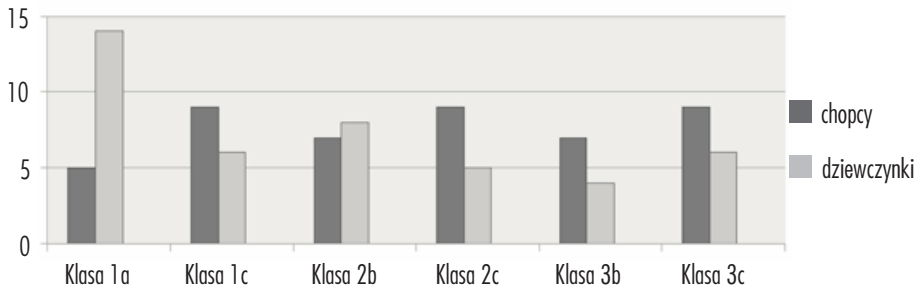
Poziom kształcenia	Liczba obecnych uczniów	Liczba uczniów danej klasy
I C	15	24
I A	19	23
2 A	15	20
2 C	14	19
3 C	15	17
3 B	11	18
RAZEM	89	121

Źródło: opracowanie własne

Wśród 89 uczniów zbadanych w klasie;

- 1C jest 9 chłopców, 6 dziewczynek,
- 1A jest 5 chłopców, 14 dziewczynek,
- 2C jest 9 chłopców, 5 dziewczynek,
- 2A jest 7 chłopców, 8 dziewczynek,
- 3C jest 9 chłopców, 6 dziewczynek,
- 3B jest 7 chłopców, 4 dziewczynek.

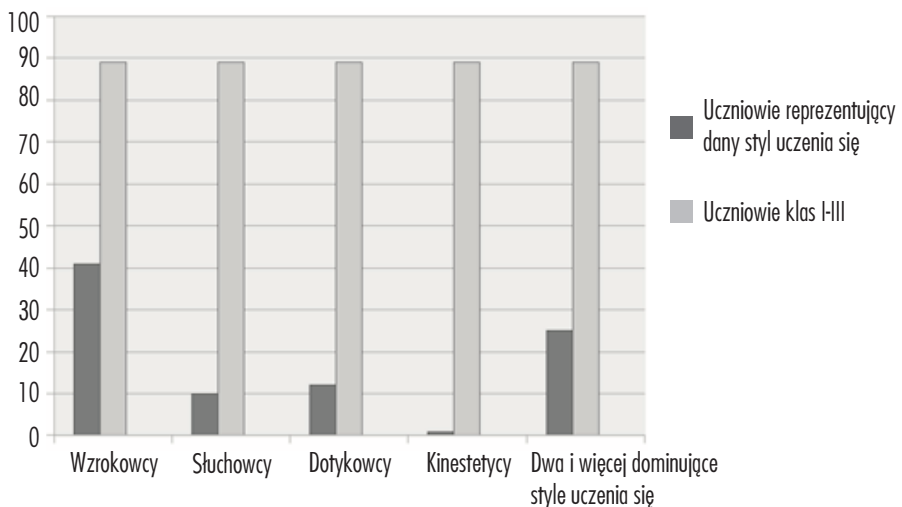
Łącznie wśród 89 respondentów zostało zbadanych 46 chłopców i 43 dziewczynki.



Rys. 3. Podział klas ze względu na płeć

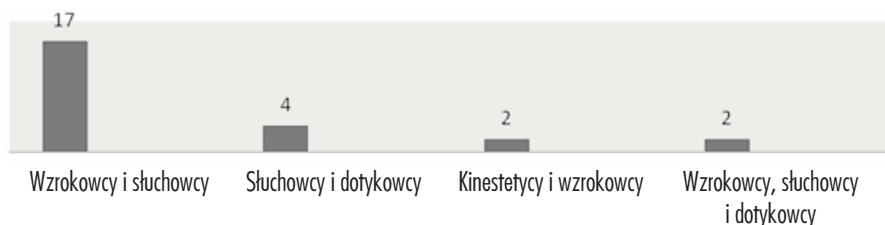
Style uczenia się uczniów w klasach I-III w świetle badań własnych

Poprosiłam uczniów o zaznaczenie zdań, które ich dotyczą, w celu zbadania preferowanych stylów uczenia się wśród uczniów. Po przeanalizowaniu ankiet wyłoniły się następujące style uczenia się: wzrokowcy, słuchowcy, dotykowcy, kinestetycy oraz uczniowie, którzy nie mają określonego dominującego stylu uczenia się. Z badania określającego styl uczenia się wynika, że 46% osób zbadanych to wzrokowcy i stanowią oni dominującą grupę wśród badanych uczniów. Na drugim miejscu znajdują się uczniowie, którzy nie mają jednego dominującego stylu uczenia się – aż 28% respondentów. Na trzecim miejscu są dotykowcy – 14% wśród uczniów klas I-III, na czwartym miejscu słuchowcy – niewiele mniej, bo 11% ogółu badanych. Ostatnie miejsce zajmują kinestetycy – 1% uczniów poddanych badaniu.



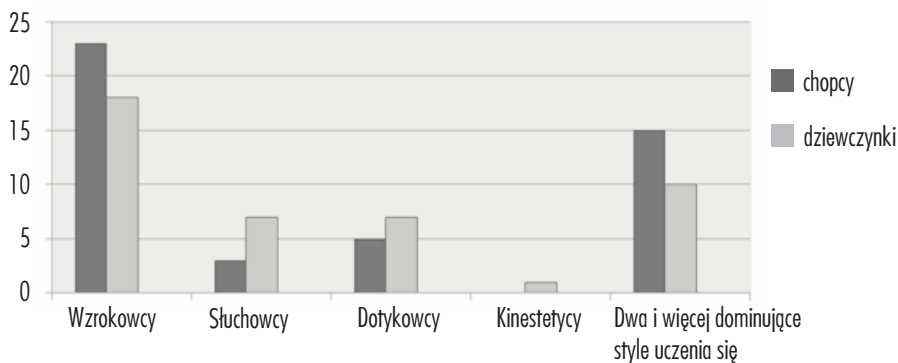
Rys. 4. Uczniowie klas I-III preferujący styl uczenia się

Wśród uczniów niedeklarujących jednego dominującego stylu uczenia się można wyróżnić dwa i więcej style uczenia się, takie jak: wzrokowcy i słuchowcy; słuchowcy i dotykowcy; kinestetycy i wzrokowcy; wzrokowcy, słuchowcy i dotykowcy. Ta grupa uczniów stanowi 28% badanych respondentów. Okazało się, że uczniowie prezentujący dwa i więcej dominujące style uczenia się w klasach I-III to wzrokowcy i słuchowcy, i to oni stanowią 68% uczniów preferujących dwa i więcej style uczenia się, zaś wśród uczniów klas I-III to 17 osób. Na drugim miejscu są słuchowcy i dotykowcy – 4 uczniów klas I-III, oraz na trzecim miejscu są: kinestetycy i wzrokowcy oraz wzrokowcy, słuchowcy i dotykowcy – liczą po 2 uczniów klas I-III.



Rys. 5. Liczba uczniów prezentujących dwa i więcej dominujące style uczenia się w klasach I-III

Na podstawie wyników można stwierdzić, że wśród chłopców i dziewczynek jest jeden jasno określony dominujący styl uczenia się: wzrokowcy. Wśród uczniów klas I-III deklaruje go 23 chłopców i 18 dziewczynek. Najmniej liczną grupę stanowią osoby identyfikujące się jako kinestetycy – 1 dziewczynka.



Rys. 6. Porównanie liczby chłopców i dziewczynek preferujących dany styl uczenia się w klasach I-III

Dzięki przeprowadzonym badaniom udało mi się odpowiedzieć na postawiony problem główny pracy

- P₆: Jakie style uczenia się deklarują uczniowie klas I-III?

Uczniowie klas I-III deklarują następujące style uczenia się:

- wzrokowcy;
- słuchowcy;
- dotykowcy;
- kinestetycy;
- wzrokowcy i słuchowcy;
- słuchowcy i dotykowcy;
- kinestetycy i wzrokowcy;
- wzrokowcy, słuchowcy i dotykowcy;

oraz na problemy szczegółowe:

- P₁: Jaki dominujący styl uczenia się występuje wśród uczniów klasy I? Z badań wynika, że dominującym stylem uczenia się uczniów klas I jest styl wzrokowy.
- P₂: Jaki dominujący styl uczenia się występuje wśród uczniów klasy II? Wśród uczniów drugiej klasy dominującym stylem uczenia się jest styl wzrokowy.
- P₃: Jaki dominujący styl uczenia się występuje wśród uczniów klasy III? Dominującym stylem uczenia się wśród uczniów klas trzecich jest styl wzrokowy.
- P₄: Który ze stylów uczenia się prezentują najczęściej dziewczynki w klasach I-III? Najczęściej wśród uczniów klas I-III dziewczynki prezentują styl wzrokowy.
- P₅: Który ze stylów uczenia się prezentują najczęściej chłopcy w klasach I-III? Chłopcy najczęściej prezentują styl uczenia się wzrokowy.

Oczekiwania badawcze a rezultat badawczy

Podjęty przeze mnie temat w pracy badawczej: style uczenia się uczniów klas I-III okazał się przyjemny, zaskakujący i złożony. Analiza przeprowadzonych autorskich badań ukazała, że tylko 1 hipoteza się potwierdziła. Badani uczniowie klas I-III byli w większości chłopcami. Przeprowadzone badania wykazały, że dominującym stylem uczenia się chłopców i dziewczynek w klasach I-III jest styl uczenia się: wzrokowy. Okazało się również, że u uczniów klas I-III występuje nie tylko jeden dominujący styl uczenia się, ale także dwa i więcej. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie z badanych klas deklarują 8 stylów uczenia się. Ciekawą kwestią jest to, że wśród zbadanych uczniów: występuje tylko 1 kinestetyk (dziewczynka w klasie I) oraz że w klasie III 60% uczniów preferuje styl uczenia się wzrokowy. Jest to istotny wynik ze względu na transmisyjny charakter organizacji procesu kształcenia. Również interesujący okazał się fakt, że jedynie w klasie II dominującym stylem uczenia się jest styl dotykowy (w innych jest to styl wzrokowy). Klasa wyróżnia się na tle innych badanych. Wśród uczniów z badanych klas występują odmienne style uczenia się, co ukazuje, że każda klasa jest zupełnie inna mimo na przykład takiego samego wychowawcy, jak w klasie II i III.

Implikacja badań dla praktyki edukacyjnej

Przeprowadzone badania wpisują się w nurt analiz dotyczących procesu uczenia się i podnoszenia jego efektywności oraz doskonalenia własnego warsztatu pracy ucznia. Wytyczają nowe ścieżki dla refleksji nad pedagogią nauczyciela. Wnioski wypływające z przeprowadzonych badań są użyteczne dla rodziców i nauczycieli w kontekście lepszego poznania ucznia pod kątem preferowanego stylu uczenia się.

Przeprowadzone badania mogą przyczynić się do zwiększenia wydajności procesu uczenia się uczniów. Badania mogą przynieść wiele korzyści nie tylko dla uczniów z badanych klas, ale w wyniku transferu wiedzy ułatwić zindywidualizowaną pomoc nauczyciela w pracy z dzieckiem, jak i z całą klasą. Mogą też przyczynić się do polepszenia relacji rodzic – dziecko, jeśli chodzi o pomoc w nauce lub organizowanie procesu uczenia się w domu.

Wskazówki z badań dla podniesienia jakości procesu uczenia się

Zaproponowanie rodzicom i nauczycielom wskazówek dla podniesienia jakości procesu uczenia się w preferowanych przez uczniów stylach uczenia się może przyczynić się od odpowiedniego wykorzystania tej wiedzy w procesie uczenia. Jeśli zarówno rodzice, jak i nauczyciele skorzystają z tych podpowiedzi, to można mieć nadzieję, że uczniowie będą w lepszy, szybszy sposób przyswajając nowe wiadomości i umiejętności zgodnie z ich stylem uczenia się. Nie da się tego robić stale w odniesieniu do wszystkich uczniów, dlatego należy zadbać o to, by w programie nauczania regulaminie uwzględnić wszystkie style. Jeśli nauczyciele skorzystaliby z tych wskazówek, byłoby zdumieni, że uczniowie lepiej i szybciej się uczą.

Poniżej przedstawiono przykład dwóch szkół, gdzie wyraźnie widać, co można by osiągnąć, gdyby połączono wspaniałe możliwości badawcze z dobrze przystosowaną klasą i nowatorskim nauczycielem, oraz postawą nauczyciela, który uznaje każde dziecko za uzdolnione:

- Key Elementary School w Indianapolis oparte niemal całkowicie na zasadach Howarda Gardniera. Dzieci mają okazję tak rozwijać wszystkie rodzaje inteligencji. Uwzględniane są tam wszystkie style uczenia się, myślenia;
- New City School w St. Louis w stanie Missouri — prowadzone są lekcje na zasadach uwzględniających różne rodzaje inteligencji.

Należy wykorzystać najnowszą wiedzę w szkole, po to by kreować proces uczenia się, aby najbardziej optymalnie wspierał rozwój każdego ucznia (Dylak, 2013).

Rób to stylowo

Podsumowując, edukacja wczesnoszkolna to bardzo ważny etap w życiu każdego człowieka. Jest to swojego rodzaju fundament do konstruowania piramidy dalszych osiągnięć edukacyjnych, dlatego tak ważne jest poznanie na tym etapie edukacji swojego sposobu uczenia się i wspieranie m.in. w ten sposób własnego

rozwoju. Ze sposobem uczenia się wiąże się nasz styl funkcjonowania — to, jakimi kanałami odbieramy świat, decyduje często o naszych działaniach. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej warto wspierać uczenie się dziecka, łącząc znajomość dominującego stylu uczenia się z pozostałymi elementami tego procesu. Nie tylko uczeń, ale także nauczyciel może odpowiednio dostosować metody pracy w procesie uczenia się i lepiej organizować warunki uczenia, które sprzyjają określonym stylom. Znając preferowany sposób odbioru informacji, można lepiej dotrzeć do drugiego człowieka, zatem można zbudować bardziej stabilne podstawy pracy z uczniem.

Organizowanie środowiska uczenia się uczniów ma ogromne znaczenie. „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia również mogą wyciągnąć z tych badań ważne wnioski — analizujcie styl uczenia się każdego ucznia i dostosujcie do niego swój styl nauczania” (Dryden, Vos, 2003, s. 365). Oczywiście nie da się tego robić stale w odniesieniu do wszystkich uczniów, dlatego należy zadbać o to, by w programie nauczania regularnie uwzględnić wszystkie style uczenia się uczniów.

Złoty czas

„Znaleźć się w odpowiednim miejscu o odpowiednim czasie.” Takim cytatem pozwolę sobie podsumować moją przygodę ze studiami I stopnia. Warto wykorzystać czas, który i tak poświęcamy sobie, na to by poświęcić go i innym. Przeprowadzając pierwsze swoje badania, postanowiłam, że nie będą służyć one tylko do pracy licencjackiej, chciałam, by były pożyteczne i stały się inspiracją do działań dla innych. Wyniki własnych badań przeszły moje oczekiwanie, ukazały oddziaływanie współczesnego wychowania. Styl wzrokowcy stał się dominujący w mojej grupie badanej. Poprzez poznanie przeze mnie stylów uczenia się uczniów klas I-III udzieliłam informacji wychowawcom, dzięki czemu przy pomocy moich wskazówek będą mogli lepiej zorganizować proces uczenia się, jeśli wykorzystają tę wiedzę. Czasami oczekujemy pomocy, jednak by ona nadeszła, musimy zacząć od siebie i podać komuś pomocną dłoń. Często mnożą się pytania i wątpliwości u nas dorosłych, a tym bardziej u dzieci. To nieoceniona pomoc dorosłego może mu wyprostować drogę do zdobycia tego świata.

Badania stały się dla mnie motywacją do dalszych poszukiwań badawczych, które mogłyby mieć znaczenie w uczeniu się podczas edukacji wczesnoszkolnej. Wiedzę zdobytą podczas studiów oraz w szczególności tę podczas pisania tej pracy wykorzystam do realizacji swoich zawodowych celów. Wierzę w pomysłność polepszenia procesu uczenia się uczniów, dzięki znajomości stylów uczenia się, jakie będą preferować. Pragnęłabym zorganizować w najlepszy możliwy sposób proces uczenia się dzięki tym informacjom. Chciałabym optymalnie wspierać i kierować rozwojem ucznia.

Bibliografia

Publikacje książkowe:

- Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
Cottrell S. (2007). *Podręcznik umiejętności studiowania*. Poznań: Zysk i S-ka.

- Dryden G., Vos J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Honore C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. Warszawa: Drzewo Babel.
- Ledzińska E., Czerniawska M. (2011). *Psychologia nauczania*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Linksman R. (2001). *W jaki sposób szybko się uczyć?* Warszawa: Świat Książki.
- Lisicki M., Skura M. (2012). *Na progu. Ile w dziecku ucznia, a w nauczycielu mistrza? O co chodzi w pierwszej klasie?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowy leksykon PWN* (1998). Warszawa: Wyd.o Naukowe PWN.
- Pielach P. (2012). *Wzrokowcy i słuchowcy, czyli style uczenia się*. Zaczepnięte 5 stycznia 2015. Strona internetowa <http://nastolatek-i-zdrowie.wieszjak.polki.pl/dojrzewanie/295317,2,Wzrokowcy-i-sluchowcy-czyli-style-uczenia-sie.html>
- Taraszkiewicz M., Rose C. (2006). *Atlas efektywnego uczenia (się)*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Prace nieopublikowane

- Rambowicz I. (2015). *Style uczenia się uczniów w klasach I-III*. Praca licencjacka. Bydgoszcz.

Źródła internetowe:

- <http://www.oecd.org/edu/eri/innovativelearningenvironments.htm>. Zaczepnięte 1 września 2015.
- Pielach P. *Wzrokowcy i słuchowcy, czyli style uczenia się*. Zaczepnięte 1 września 2015. Strona internetowa <http://nastolatek-i-zdrowie.wieszjak.polki.pl/dojrzewanie/295317,2,Wzrokowcy-i-sluchowcy-czyli-style-uczenia-sie.html>

Summary

Learning styles of 1-3 grade pupils

The article is a BA thesis study report. The aim of the study was to investigate the declaration of pupils in grades 1-3 on the presented learning styles. The study was carried out using the method of diagnostic survey. The questionnaire helped to identify the preferred learning style of the subjects and answer the research questions concerning the prevalence of learning styles among pupils. In my research work independent and dependent variables were used. The article presents a review of selected issues concerning learning styles. It outlines the types and characteristics of learning styles and shows the way to identify pupils' own learning style and the importance of learning styles for the organization of the educational environment. The analysis of empirical material resulted in formulating conclusions, which may be useful for parents and teachers to improve the learning process. The research results can help to make pupils' learning process more efficient.

Keywords: early education, organization of educational environment, learning, learning styles, early childhood education

V. RECENZJE

Andrzej Ryk (2015). *W poszukiwaniu podstaw badań ejdetycznych w perspektywie fenomenologicznej. Na podstawie koncepcji Edmunda Husserla*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 107

Celem niniejszej pracy dla Autora stało się podjęcie próby „dookreślenia możliwości prowadzenia badań istotnościowych w duchu koncepcji fenomenologii ejdetycznej Edmunda Husserla” (s. 7). Nawiązuje ona do wcześniejszych prac Andrzeja Ryka: *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania* (Kraków 2006) oraz *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej* (Kraków 2011). Autor po zapoznaniu się z kolejnymi pracami filozoficznymi Edmunda Husserla postanowił pewne założenia oraz metody badań dookreślić. W pracy tej postawiono szereg pytań, na które Ryk stara się znaleźć odpowiedź. Myślę, że największą wartość mają te dociekania Autora, które zmierzają do adaptacji koncepcji Husserla jako metody badawczej w pedagogice. Sam Ryk nadmienia, że niniejszą monografią chce swoje dociekania w tej materii domknąć.

W pierwszym rozdziale: „Przegląd wybranych koncepcji i stanowisk wobec badań nad istotą w literaturze pedagogicznej” (s. 11-20) Ryk starał się zreferować najważniejsze prace polskich i zagranicznych pedagogów, które rzucają światło na fenomenologię jako metodę badawczą, którą stosuje się w badaniach pedagogicznych. Ów stan badań nad fenomenologią jako metodą badawczą stosowaną w pedagogice jest niezwykle cenny, ponieważ badacz pragnący dokonać znaczących odkryć w tej materii będzie wiedział, z którymi pracami musi się zapoznać, by badania jego były nowatorskie i odkrywcze.

W rozdziale drugim Autor dokonał przeglądu ujęć istoty w filozofii (s. 21-25). Przywołał poglądy takich filozofów, jak: Immanuel Kant, Johann Fichte, Georg Hegel. Analiza filozoficznych ujęć istoty ma wielkie znaczenie dla dalszego procesu badań fenomenologicznych na gruncie pedagogiki, ponieważ teoriopoznawcze koncepcje istoty stanowią fundament dla badań ejdetycznych z perspektywy nauk o wychowaniu. Jednak najważniejsze znaczenie dla analizy, zawartej w tej monografii ma rozumienie istoty u Husserla i na tym stanowisku Ryk postanawia się skupić w kolejnych częściach pracy (s. 25).

W rozdziale trzecim: „Istota i proces jej odśłaniania w ujęciu Husserla” (s. 27-43) Ryk od razu stawia sprawę jasno, pisząc: „Punktem wyjścia analizy myśli Husserla, dotyczącej pojmowania istoty jest tradycyjne rozumienie sądu predykatywnego” (s. 27). Zdaniem Husserla, którego poglądy Ryk przywołuje, człowiek ma dostęp do sądu, który ma postać logiczną i formalną. Poza tym „sąd wydawany na bazie rozpoznania i określenia jakiejś oczywistości staje się podstawą tworzenia pojęcia czy pojęć” (s. 27). W dalszej części Ryk dokładnie i przystępnie ukazuje proces powstawania wiedzy w ujęciu Husserla. Czytelnik, który zapragnie zapoznać się z monografią Autora, zrozumie, że oprócz *istoty* i *sądu*, ważnym pojęciem w filozofii Husserla jest *oczywis-*

tość. Ryk dokonał autorskiej analizy horyzontalnej struktury doświadczenia, w którego centrum leży pojęcie oczywistości. Podstawę dla myślenia fenomenologicznego stanowi świat oczywistości oraz świat wiedzy. Ryk dokonuje dokładnej analizy pojęcia *doświadczenie przedpredykatywne*. Myślę, że w tej części monografii Autor stara się przygotować czytelnika do odbioru najważniejszej kwestii: wykorzystania koncepcji Husserla w badaniach pedagogicznych. Jednakże zrozumienie istoty tych badań nie jest możliwe bez gruntownego zrozumienia samej istoty fenomenologii w ujęciu Husserla.

W następnym rozdziale: „Wybrane interpretacje Husserlowskiej koncepcji procesu wydobywania istoty” (s. 45-53) Ryk przedstawia próbę aplikacji fenomenologii ejdetycznej Husserla prezentowaną przez Friedricha W. Krona, Romana Ingardena oraz Roberta Sokolowskiego. Autor nie opowiada się po stronie żadnej z koncepcji. Jednakże dlaczego Autor postanowił przybliżyć właśnie te koncepcje procesu wydobywania istoty, niestety nie dowiemy się. Rozdział ten nie kończy się pewnym podsumowaniem, które ukazałoby różnice i podobieństwa owych koncepcji. Brakuje również stwierdzenia, jak te wybrane koncepcje przyczynią się do efektywności badań ejdetycznych w pedagogice.

W rozdziale piątym: „Adaptacja koncepcji Edmunda Husserla jako metody badawczej w naukach humanistycznych” (s. 55-58) Ryk postanowił „dookreślić i uszczegółowić drogę (...), którą zaproponował Husserl w celu odsłaniania istoty badanego (doświadczanego i przeżywanego) fenomenu” (s. 55). W dalszej części Autor zaproponował etapy odsłaniania istoty, przy czym szczególnie uwagę swoją skoncentrował na etapie czwartym, czyli drodze odsłaniania istoty badanego fenomenu. Ryk zauważa, że istotne jest, jak badacz koryguje błędy w intuicji ejdetycznej. Jego zdaniem pomocne jest ujęcie Sokolowskiego.

Najważniejszą częścią tej monografii jest rozdział poświęcony wykorzystaniu koncepcji Husserla do prowadzenia badań ejdetycznych w pedagogice (s. 59-64). Ryk uważa, że w tym celu należy wyodrębnić etapy wykorzystania koncepcji Husserla dla potrzeb badań, prowadzonych w ramach pedagogiki. Pierwszym etapem jest wybór fenomenu, drugim uzyskanie opisów doświadczeń i przeżyć dotyczących fenomenu wychowania i ich wstępna analiza pod kątem zgodności z zadaniem tematem badań, trzecim: kodowanie opisów/stenogramów zakwalifikowanych do badania, czwartym: wyodrębnienie powszechników empirycznych na podstawie zachodzącej typiczności predykatów/cech badanego fenomenu, piątym: przechodzenie od powszechników empirycznych do powszechników o charakterze ejdetycznym przez proces wyobrażeniowego uźmienniania oraz szóstym: od powszechników ejdetycznych do tożsamości nauk humanistycznych. Jest to, jak informuje Autor, jedynie przykładowa próba realizacji procedury badania, którą opracował w ramach wykładów i ćwiczeń oraz konsultacji ze studentami pedagogiki specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, w ramach przedmiotu teoria wychowania (s. 67).

Książka zawiera również, oprócz wniosków, bibliografii, spisu schematów i tabel, również aneks, w którym zawarta jest próba wykorzystania koncepcji badań ejdetycznych w procesie dydaktycznym. We wnioskach Autor zawarł myśl, że jest to tylko „próba odślonienia podstawowych założeń metodologii ejdetycznej inspirowanej koncepcją fenomenologii istoty Edmunda Husserla” (s. 65). Autor ma nadzieję, że wnioski, do jakich doszedł w wyniku analizy koncepcji fenomenologicznej, przyczynią się do rozwoju prac w pedagogice w oparciu o metodę fenomenologiczną.

Autor linearnie przechodzi od rzeczy ogólnych, ale fundamentalnych, do kwestii złożonych i szczegółowych. Ta metodycznie wyjaśniana koncepcja fenomenologiczna przez Ryka powinna się stać jedną z części składowych treści nauczania z metodologii badań pedagogicznych. Myślę, że student pedagogiki po gruntownym zapoznaniu się z treścią nie tylko tej książki zrozumie złożoność metody fenomenologicznej, ale także dostrzeże możliwości dla pedagogiki w sferze prowadzenia badań fenomenologicznych na jej gruncie. W końcu studenci kierunku pedagogika, po przeczytaniu monografii Andrzeja Ryka, zrozumieją wagę i znaczenie badań fenomenologicznych dla dociekań naukowych na polu nauk o wychowaniu.

Sebastian Taboń

Barbara Kowalewska (2015). *O antropozofii Rudolfa Steinera. Moje ścieżki między Amsterdamem, Samotraką, Chartres a Warszawą*. Kraków: Universitas, ss. 426

Nakładem wydawnictwa Universitas ukazała się z końcem roku 2015 książka Barbary Kowalewskiej zatytułowana *O antropozofii Rudolfa Steinera*.

Podtytuł książki *Moje ścieżki między Amsterdamem, Samotraką, Chartres a Warszawą*, zdradzający perspektywę przyjętą przez autorkę — perspektywę osobistego doświadczenia — nie powinien zmylić potencjalnego czytelnika: praca ta bowiem, opierając się na osobistych doświadczeniach, jest jednocześnie niezwykle rzetelnym, krytycznym i wnikliwym wprowadzeniem w antropozofię, temat do tej pory w Polsce niemal nieznany.

Barbara Kowalewska, po studiach polonistycznych w Warszawie, studiowała niderlandystykę w Amsterdamie, a później pedagogikę waldorską w Zeist. Tłumaczyła na język polski z niderlandzkiego i niemieckiego, przede wszystkim pozycje związane z pedagogiką. Była koordynatorem projektu wydawniczego *Pedagogika waldorska*, w ramach którego krakowska Oficyna Wydawnicza Impuls przygotowała kilkunastotomową serię książek. Wśród nich ukazała się też praca autorstwa B. Kowalewskiej *Mam czas dla dziecka*.

Barbara Kowalewska zmarła w 2015 roku, krótko po zakończeniu pracy nad książką.

O antropozofii Rudolfa Steinera jest pozycją na polskim rynku wyjątkową i niezwykle cenną, bowiem podejmuje próbę przedstawienia jednej z najciekawszych postaci przełomu XIX i XX wieku — Rudolfa Steinera i antropozofii z perspektywy „badacza zaangażowanego”.

Książka podzielona jest na 10 części, mających formę esejów. Wychodząc od własnych doświadczeń, autorka prezentuje w nich wybrane zagadnienia związane z antropozofią, przy czym osobiste doświadczenie jest tylko punktem wyjścia dla rzetelnego, krytycznego zestawienia — faktów, perspektyw i komentarzy. Nie ma w tej książce recept ani dogmatyzmu. Autorka, opisując swoją drogę, niepostrzeżenie, ale konsekwentnie prowadzi czytelnika na rozstajne drogi — nie kryjąc swojej perspektywy, przedstawia też perspektywy inne, nie narzuca poglądów, konfrontując różne sądy i głośno dzieląc się swoimi pytaniami, po prostu pobudza do refleksji.

Pierwsza część książki zatytułowana „Pragmatyczni idealisci” jest wprowadzaniem w zagadnienie. Autorka nie zaczyna od definicji i uzgadniania pojęć, ale przedstawia antropozofię, tak jak sama ją poznawała, w myśl zasady „Poznasz drzewo po owocach, które rodzi”. Opisując swoje pierwsze zetknięcie z antropozofią, przedstawia pokrótce pedagogikę waldorską, medycynę antropozoficzną, wywodzące się z antropozoficznego (biodynamicznego) rolnictwa myślenie o odżywianiu. Zakończeniem tej części jest przedstawienie trzech

wybranych tematów z antropozofii R. Steinera, które konstrytuują pedagogikę waldorfską i antropozoficzną medycynę.

Druga część, zatytułowana cytatem z Daga Hammarskjölda „Najdłuższa jest podróż do własnego wnętrza”, stanowi wprowadzenie w problematykę świadomego rozwoju człowieka, w zagadnienie pracy nad sobą. Autorka opisuje antropozoficzne ćwiczenia: tak zwane ćwiczenia podstawowe prowadzące do wzmocnienia sił woli, myślenia, koncentracji; tak zwany ogląd wsteczny; jak i różne rodzaje ćwiczeń medytacyjnych, między innymi opisaną przez Steinera w wykładach dla nauczycieli medytację punktu i okręgu czy medytację kuli. Odwołując się do innych tradycji medytacyjnych (np. medytacja chrześcijańska) i w ich kontekście przedstawiając ćwiczenia antropozoficzne, opisuje — z niezwykłą prostotą, a zarazem z ciepłą ironią — własne doświadczenia i trudności związane z podjęciem i prowadzeniem tego typu ćwiczeń. Podkreśla też znaczenie i rolę medytacji, którą rozumie nie jako modną aktywność prowadzącą do samospelnienia, ale jako drogę do samowiedzy, a w konsekwencji do postawy aktywności w świecie, do postawy odpowiedzialności.

W trzecim eseju autorka znowu kieruje spojrzenie na antropozofię stosowaną. W części tej, zatytułowanej „Społeczeństwo — ale inaczej!”, opisuje radykalnie reformatorskie, odważne inicjatywy społeczne, ufundowane na zainicjowanym przez Steinera myśleniu o roli jednostki w społeczności i o znaczeniu społeczności dla rozwoju jednostki. Przenosi czytelnika z kontynentu na kontynent: opisuje powstawanie najpierw szkoły, a potem college'u dla nauczycieli waldorfskich w slumsach w RPA; przedstawia centrum kultury w szwedzkiej Järmie czy niemal nieprawdopodobną historię powstania i rozwoju gospodarstwa Sekem w Egipcie.

Autorka prezentuje następnie koncepcję trójpodziału społecznego, nad którą Steiner intensywnie pracował od 1917 roku. W myśl tej idei społeczeństwo opiera się na istnieniu trzech wspierających się wzajemnie obszarów: dziedziny prawa rządzącego się zasadą równości, dziedziny gospodarki, opartej nie na konkurencji, ale na zasadzie braterskiej współpracy oraz sfery życia duchowego (sfery kultury), w której panuje pełna wolność. Na ile realne jest trójczone społeczeństwo? Na pierwszy rzut oka wcale, ale autorka opisuje kilka prób realizacji takiego ideału — na przykładzie zarządzania szkołami waldorfskimi czy ośrodkami pedagogiki leczniczej Camphill. Opisuje też coraz bardziej znaną i coraz szerzej dyskutowaną (m.in. w referendum narodowym w Szwajcarii) inicjatywę dochodu podstawowego przysługującego każdemu obywatelowi, wskazując na jej zbieżności (ale też i na rozbieżności) z myślą Steinera.

W kolejnej części „Fatum czy szansa?” Kowalewska przybliża czytelnikowi antropozoficzne rozumienie losu. Wychodząc znowu od konkretnych własnych doświadczeń, mówi o znaczeniu spotkania i rozmowy w procesie terapeutycznym, zapoznaje czytelnika z nowatorskimi zorientowanymi na współpracę teoriami, takimi jak teoria zapobiegania konfliktom Friedricha Glasa czy „Teoria U” Clausa Scharmera, całkowicie odbiegające od dominujących do tej pory trendów w myśleniu o funkcjonowaniu w grupie, by chwilę później płynnie przejść do zagadnień związanych z reinkarnacją, rozumieniem wolności i konieczności w ujęciu antropozoficznym.

Piąta część to kolejny krok na drodze przybliżania czytelnikowi antropozofii, tym razem przede wszystkim Steinerowskiej ezoteryki. Odwołując się do własnych doświadczeń, ale też przywołując doświadczenia innych (m.in. osób z doświadczeniem śmierci klinicznej), B. Kowalewska podejmuje problematykę szeroko pojętej

religii w ujęciu Steinera. Píše o Steinerowskim, dualistycznym rozumieniu zła i o Steinerowskiej chrystologii. Esej ten zamyka temat wychowania religijnego w szkołach waldorfskich. Autorka zwraca uwagę na dwa aspekty tego zagadnienia: nauczanie religii jako przedmiotu i pielęgnowanie religijnej postawy dziecka wobec świata, które możliwe jest jedynie tam, gdzie wychowawca pracuje nad sobą.

Esej szósty zatytułowany jest „Antropozofia w dialogu ze współczesną kulturą”. Autorka prezentuje w nim z jednej strony zagadnienie recepcji poglądów Steinera, z drugiej strony wskazuje na obecną wśród samych antropozofów różnorodność stanowisk dotyczących sposobu, w jaki (jeśli w ogóle) antropozofia powinna istnieć w akademickim dyskursie. Podążając za myślą jednego z najwybitniejszych żyjących pedagogów waldorfskich Johanna Kierscha, autorka zwraca uwagę, że ezoteryka jako taka stała się elementem dyskursu naukowego. Opisuje epistemologiczne poszukiwania Steinera. To, że miały one charakter zmagania, wyraża się m.in. w języku, którym się posługiwał, czy w podkreśleniu roli sztuki, jako drogi do wyjścia poza myślenie schematyczne w obszar myślenia żywego. Poszukując odpowiednich środków wyrazu dla wyników swoich odkryć, Steiner reformował sztukę — stąd m.in. eurytmia, architektura organiczna czy myślenie o pedagogice w kategoriach sztuki wychowania, o czym na koniec eseju pisze Kowalewska.

Siódmą część „Ja na drodze do wolności” B. Kowalewska zaczyna przedstawieniem zdeteterminowanego rozwojem badań neurobiologicznych myślenia o „ja” w kategoriach „iluzji ja”.

Takiemu rozumieniu czy zaprzeczeniu „ja” autorka przeciwstawia antropozoficzne rozumienia jaźni — jako instancji wykraczającej poza uwarunkowania biologiczne i środowiskowe, decydującej o kształcie całego życia człowieka. Tradycyjnie już zaczynając od praktycznych konsekwencji takiego stanowiska (szkoły waldorfskie, medycyna antropozoficzna, rolnictwo biodynamiczne, banki antropozoficzne), przechodzi do przedstawienia drogi do poznania „ja”. Za Steinerem punktem wyjścia czyni fenomenologiczną metodę obserwacji Goethego zakładającą przenikanie się formy i treści poznania. Następnie opisuje znaczenie myślenia (jako gwaranta ludzkiej wolności) i możliwości kształtowania myślenia opisane przez Steinera w jednej z jego najważniejszych książek, w *Filozofii wolności*.

Ósmy esej nosi tytuł „Kilka zbliżeń do biografii Rudolfa Steinera”. Autorka zaczyna go stwierdzeniem, że w wypadku antropozofii oddzielenie osoby od dzieła jest właściwie niemożliwe i zastrzeżeniem, że przyjęta przez nią perspektywa jest perspektywą osobistą, a na rzeczywiste poznanie biografii Steinera, wymagające uporządkowania całej jego spuścizny trzeba będzie poczekać jeszcze wiele lat. Po chronologicznym przedstawieniu najważniejszych faktów z życia Steinera, przychodzi znacznie ciekawsza część. Autorka chwytając kilka wątków z biografii Steinera i podążając za nimi, kolejno szkicuje drogę jego rozwoju wewnętrznego — opisuje jego wczesne fascynacje, najpierw dziecięce — geometrią, Kantem; potem młodzieńcze — Nietzschem, Fichtem i Goethem; środowisko czy też środowiska, w których przebywał, w których działał Steiner — a zatem Weimar, Wiedeń, Berlin, Monachium czy wreszcie niewielkie miasteczko w pobliżu Bazylei — Dornach, gdzie wybudowane zostało Goetheanum, niezwykła architektonicznie budowla, będąca siedzibą Powszechnego Towarzystwa Antropozoficznego, które Steiner założył u schyłku życia. B. Kowalewska opisuje spotkania, które wywierały wpływ na Steinera i takie, w wyniku których antropozoficzne idee przekuwały się w rzeczywistość — kiedy Steinerowi „zadawano pytanie”. Ukazuje przemianę błyskotliwego, zbuntowanego myśliciela, bywalca

wiedeńskich i berlińskich kawiarni w jednego z najbardziej znaczących reformatorów myśli XX wieku. Opisuje konflikty i tragiczne zdarzenia, w jakie obfitowało życie twórcy antropozofii – m.in. rozstanie z Towarzystwem Teozoficznym, intensywnie prace nad wprowadzeniem w życie reform społecznych w obliczu wydarzeń I wojny światowej, podpalenie budowanego ofiarnie przez wolontariuszy gmachu Goetheanum. Autorka pisze też o zagadnieniu, które Steiner przeżywał jako osobisty dramat za życia i które po jego śmierci ciągle jeszcze nie straciło całkiem na aktualności i w dużej mierze odcisnęło się na percepcji antropozofii; chodzi o tendencję do widzenia w Steinerze guru czy proroka i traktowanie jego pism jako prawdy objawionej, co było całkowitym zaprzeczeniem tego, do czego starał się dążyć twórca antropozofii, czyli do pracy nad samodzielnym poznaniem. Wiele miejsca poświęca też Autorka drodze Steinera do chrześcijaństwa.

W dziewiątej części zatytułowanej „Mój ezoteryczny świat literatury polskiej” B. Kowalewska opisane powyżej wątki i zagadnienia pokazuje raz jeszcze, tym razem odnajdując je u mniej i bardziej znanych twórców polskiej literatury. Sięgając do romantyków, Gombrowicza, Miłosza, Herberta, mówi o polskiej duszy, nieśmiertelnym *ja*, reinkarnacji i karmie. Tropi powiązania i odniesienia, umieszczając opisywane wcześniej wątki w zupełnie nowym kontekście. Erudycyjnie odśladania zbieżności i pokrewieństwa.

Ostatnią, najbardziej autobiograficzną część stanowi wspomnienie z dwóch podróży. W miejsca turystycznie nieoczywiste, za to oczywiste w kontekście poszukiwań człowieka na drodze samorozwoju. Na początek autorka zabiera czytelnika do Chartres. Opisuje historię miejscowości, wskazując na jej znaczenie w czasach przedchrześcijańskich i przypominając istniejącą w Chartres w średniowieczu Akademię. Z gotyckiej katedry szlak wiedzie na grecką Samotrakę – w miejsce, w którym odbywały się antyczne misteria. W tym kontekście autorka raz jeszcze podejmuje wątek samopoznania jako jeden z podstawowych leitmotywów antropozofii.

Wielkim atutem pracy Barbary Kowalewskiej jest ogromna rzetelność i wnikliwość. Imponująca jest liczba oraz różnorodność publikacji i odniesień. Autorka, mimo deklarowanej perspektywy „od środka”, odważnie zestawia różne, w tym krytyczne poglądy. Sama również stawia krytyczne pytania i nie boi się mówić o kontrowersjach związanych z szeroko pojętą antropozofią. Tworzy plastyczny, wielobarwny obraz i jednocześnie przestrzeń pozwalającą na ustosunkowanie się do niego, zapraszając czytelnika do współmyślenia. Nie jest to suche przedstawienie faktów i poglądów, a książka pisana z pasją (czy może lepiej byłoby powiedzieć – z serca?). Stanowi to atut pracy, ale z drugiej strony może być podstawą zarzutu, że publikacja jest za mało naukowa. Wydaje się jednak, że strategia przyjęta przez Barbarę Kowalewską, polegająca na zmianie perspektyw, z osobistej na „obiektywną”, jest najlepszym wyborem dla próby opisanie fenomenu, jakimi są leżące u podstaw antropozofii poglądy Rudolfa Steinera i sam ruch antropozoficzny. Takie ujęcie pozwoliło bowiem autorce na mówienie o tych aspektach antropozofii (m.in. ezoteryce), które systematyczne wywody akademickie na ogół redukują, a które z jednej strony decydują o charakterze antropozofii, a z drugiej strony łatwo obrastają w mity i uprzedzenia. Czyni to z książki Barbary Kowalewskiej lekturę, której nie sposób pominąć, próbując zbliżyć się do zagadnienia antropozofii czy rozumienia ruchów, inicjatyw bądź dziedzin wprost z antropozofii się wywodzących, takich jak pedagogika waldorfska, architektura organiczna, biodynamiczna uprawa roli. Jest to jednak pozycja, którą warto rekomendować szeroko – nie tylko ze względu

na jej erudycyjność i sugestywny język, ale przede wszystkim na inspirujący charakter: inspirujący do myślenia o człowieku w kategoriach wymykających się materializmowi, w którym do tej pory zanurzony jest dyskurs akademicki. Zatem jest to również praca, która może być rozumiana jako głos w dyskursie na temat uprawiania nauki w XXI wieku. Przede wszystkim jednak jest to książka podkreślająca znaczenie rozwoju człowieka i jako taka niewątpliwie znajdzie uznanie u czytelników „poszukujących”.

Katarzyna Cieplińska

Renata Michalak (2014). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, ss. 359

Renata Michalak podejmuje w rozprawie problematykę prorozwojowej adaptacji ucznia, zwracając uwagę na rolę aktywizacji ucznia w edukacji elementarnej i jego przygotowanie do rozpoczęcia nauki w systemie przedmiotowym. Studium stanowi kompilację kwestii teoretycznych i empirycznych związanych z adaptacją ucznia przechodzącego z edukacji elementarnej do edukacji przedmiotowej. Przekroczenie progu adaptacyjnego stanowi dla kilkuletniego ucznia poważne wyzwanie zarówno w obszarze dydaktycznym, jak i społecznym. Wychodząc od pojęcia adaptacji i jej roli na poszczególnych etapach życia człowieka, autorka pokazuje istotę adaptacji, która jest następstwem wszechobecnej zmiany w życiu człowieka i stanowi nieodczyny element życia jednostki. Jako że zmiana i związana z nią adaptacja towarzyszy nam od początku naszego życia aż do śmierci, to już od najmłodszych lat „gromadzimy określone doświadczenia adaptacyjne stanowiące bazę dla następnych i warunkujące pomyślne wejście w kolejne, nowe (...) środowisko” (s. 11). Analizując życie jednostki pod kątem adaptacji od narodzin, autorka przygotowuje nas do istotnego progu adaptacyjnego, jakim jest dla ucznia przejście od edukacji elementarnej do edukacji przedmiotowej. Pojawia się pytanie, czy doświadczenie adaptacyjne ucznia gromadzone przez pierwszą dekadę życia jest wystarczające, aby proces adaptacyjny przebiegał płynnie? Jak przygotować ucznia do przekroczenia tego progu i jaka jest rola nauczyciela w tym procesie? Na te i wiele innych pytań Renata Michalak udziela odpowiedzi w swoim studium na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych.

Studium podzielone jest na dwie części, teoretyczną i empiryczną. W części pierwszej otrzymujemy potężną dawkę informacji teoretycznych związanych z pojęciem adaptacji, jak również pokrewnych pojęć, takich jak pojęcie zmiany czy rozwoju. Obszerna, ale konkretna zarazem część teoretyczna w sposób bardzo dobrze przemyślany wprowadza czytelnika w tematykę adaptacji jednostki i przygotowuje do właściwego odczytania części drugiej, empirycznej. Autorka wskazuje na interdyscyplinarność zjawiska adaptacji i zainteresowanie nim badaczy z wielu dyscyplin naukowych, takich jak psychologia, pedagogika, socjologia, medycyna czy nauki przyrodnicze. To właśnie w naukach przyrodniczych spotykamy się pierwotnie z pojęciem adaptacji (*adaptatio* – przystosowanie), którą określamy jako bardzo ważną właściwość wszystkich organizmów żywych warunkującą ich przetrwanie i podlegającą rozwojowi w cyklu ich życia (Biologia, 2008). Termin adaptacji do nauk społecznych wprowadził J. Piaget, twierdząc, że każdy organizm, aby przeżyć, musi przystosować się do warunków środowiska, w którym się znajduje. Piaget w teorii rozwoju wymienia proces asymilacji i akomodacji, gdzie asymilacja stanowi przyswajanie nowych informacji przez jednostkę i włączanie ich do schematów, jakimi aktualnie ona dysponuje. W przypadku gdy asymilacja jest niemożliwa, następuje akomodacja,

czyli dostosowywanie i modyfikacja istniejących schematów. Autorka zwraca uwagę na fakt, że człowiek jest ewolucyjnie słabo przystosowany („maladapted”), świadczy o tym długa zależność od innych od chwili narodzin. Warto zaznaczyć, że adaptacja psychiczna jest silnie związana z adaptacją społeczną. Czynnikiem regulującym przebieg procesu adaptacji jest między innymi uspołecznienie jednostki. Bez uspołecznienia człowiek nie będzie w stanie osiągnąć adaptacji psychicznej. Jak pisze autorka: „przystosowanie stanowi formę interakcji jednostki ze światem zewnętrznym, która zapewnia możliwość uzyskiwania równowagi psychicznej i realizacji potrzeb zgodnie z możliwościami tkwiącymi w danym środowisku” (s. 24).

Renata Michalak pisze o prorozwojowym charakterze adaptacji, która jest związana z socjalizacją jednostki. Wskazując Gibsona, Feuersteina czy Wygotskiego, pisze o istocie wsparcia społecznego we wszystkich etapach adaptacji prorozwojowej, mając na myśli zarówno wsparcie poznawcze, jak i emocjonalne. Zdolności adaptacyjne rozwijają się u człowieka przez całe życie, jednak najbardziej intensywnym okresem jest dzieciństwo, to w tym czasie jednostka jest najbardziej otwarta na zmiany i najszybciej się uczy. Wynika to z podatności mózgu na zmiany w początkowym okresie życia. W kolejnym podrozdziale poznajemy budowę mózgu, przenosząc się w przestrzeń neuronauk. Autorka udowadnia, jak ważnym okresem jest dzieciństwo, w którym człowiek buduje fundament swojego przyszłego rozwoju i przygotowuje się do pokonywania kolejnych progów adaptacyjnych. Skupiając się na pojęciu adaptacji w życiu jednostki, autorka tekstu po raz kolejny przywołuje twierdzenie, iż zmiana jest źródłem rozwoju człowieka. Zmiana może mieć charakter subiektywny lub obiektywny. Charakter subiektywny objawia się tym, że zmiana niesie ze sobą zarówno „zagrożenie”, jak i „szanse”. W zależności od warunków, w jakich znajduje się jednostka (np. oczekiwania społeczne niedopasowane do zasobów jednostki), zmiana może być przyczyną dekompensacji i doprowadzić do dysfunkcji w życiu społecznym czy emocjonalnym jednostki. Z drugiej strony zmiana może mobilizować do działania, pokonywania własnych barier i prowadzić do rozwoju jednostki. Renata Michalak zaznacza istotę interwencji społecznej we wspieraniu jednostki w adaptacji i proponuje „zwrócenie się ku osobom kompetentnym, oddanie się działaniom twórczym, innowacyjnym to otwarcie na strefę najbliższego rozwoju” (s. 63). W dalszej części autorka nawiązuje do koncepcji Eriksona, który opisuje kryzys w życiu jednostki i jego znaczenie dla rozwoju. Zgodnie z tą koncepcją kryzys stanowi duże obciążenie dla jednostki, jednak pozytywne przejście przez ten krytyczny moment skutkuje pozytywnymi zmianami w rozwoju. Wyjście z kryzysu jest swoistym sukcesem w życiu człowieka. Czytając ten fragment, czytelnik odnosi wrażenie, że nieuchronnie zbliża się do istoty koncepcji autorki. Mając już teoretyczne przygotowanie, które R. Michalak zapewniła nam w początkowych rozdziałach książki, jesteśmy gotowi podjąć się swoistej prognozy czy wręcz dedukcji rozwoju dalszych wydarzeń. Znając wagę socjalizacji w adaptacji, jej etapy, podatność neurobiologiczną jednostki czy rolę kryzysu w rozwoju, chcemy poznać odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Jaka jest gotowość ucznia trzeciej klasy szkoły podstawowej do pozytywnego przystosowania się do nowych warunków w edukacji przedmiotowej? Jaka jest rola nauczyciela w procesie adaptacji zarówno ucznia przygotowującego się do przekroczenia progu adaptacyjnego (3 klasa), jak i ucznia będącego w początkowej fazie adaptacji (4 klasa)? Jakie trudności napotka uczeń w procesie adaptacji i jak pomóc mu je pokonać? W efekcie czytelnik nie zawiedzie się, gdyż na wszystkie te pytania z charakterystyczną dla siebie skrupulatnością autorka odpowiada w kolejnych rozdziałach.

Relacja dziecka z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami stanowi wsparcie, dzięki czemu odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie adaptacji. Istotne są zarówno relacje społeczne w edukacji elementarnej, jak i w klasie czwartej, w nowej sytuacji społecznej. Poza czynnikami zewnętrznymi, autorka zwraca również uwagę na czynniki wewnętrzne, indywidualne dziecka, takie jak temperament, strategie uczenia się, zdolności poznawcze i intelektualne, od których zależy przebieg adaptacji. Autorka wskazuje na istotną rolę tzw. oceny poznawczej ucznia, czyli „informacji dotyczących jego samego” (s. 89). Ocena poznawcza zależy od rozwoju sfery intrapersonalnej ucznia oraz sfery interpersonalnej, dotyczącej kontaktów z otoczeniem. Ta świadomość intrapersonalna ucznia determinuje sposób adaptowania się. To od niej zależy, czy uczeń odczyta sytuację, w której się znajduje jako pozytywną, stanowiącą dla niego wyzwanie, czy wręcz odwrotnie — jako negatywną, stanowiącą dla niego zagrożenie. Zdobyte doświadczenia w przeszłości ucznia, zarówno pozytywne, jak i negatywne, wpływają na kształtowanie wspomnianej oceny poznawczej. Renata Michalak od początku swojej rozprawy zaznacza istotę relacji społecznych w procesie adaptacji i rolę nauczyciela w kształtowaniu oceny poznawczej ucznia. W sposób przejrzysty ukazuje, jak ideologie edukacyjne nauczycieli wpływają na doświadczenia adaptacyjne czwartoklasistów. Zaznacza w tym momencie, jak ważny jest nauczyciel edukacji zintegrowanej i jego zindywidualizowane podejście do ucznia. Autorka wskazuje na trzy ideologie edukacyjne, z którymi spotykamy się w literaturze: romantyczny indywidualizm, progresywny rozwój oraz transmisję kulturową (Kohlberg, Mayer, 1993). Wnioski z analizy przedstawionej przez autorkę skłaniają do refleksji nad właściwą funkcją nauczyciela edukacji zintegrowanej. Jak mądrze wspierać rozwój małego ucznia, aby ułatwić mu pokonywanie trudności adaptacyjnych w dalszym życiu? Analizując ideologie wymienione w rozprawie, widzimy zależność podejścia nauczyciela i przebiegu adaptacji. W ideologii transmisji kulturowej proces kształcenia jest oparty na przekazywaniu gotowych znaczeń. Ideologia ta wynika z behawioralnego paradygmatu rozwoju. Takie podejście opierające się na braku samodzielności, sprzyjające kształtowaniu wyuczonej bezradności, może skutkować adaptacją bierną. Przeciwnieństwem omówionego podejścia jest romantyczny idealizm. To ideologia zakorzeniona w psychodynamicznym paradygmacie rozwoju. Wrodzona ciekawość poznawcza ucznia wyznacza kierunek jego rozwoju. Nauczyciel podąża za uczniem, udziela wsparcia emocjonalnego, jednak unika stawiania wymagań. Ten brak wyzwań i nieumiejętność pokonywania trudności może prowadzić do pozornej adaptacji lub adaptacji lękowej dziecka. Trzecia ideologia progresywnego rozwoju wywodząca się z paradygmatu poznawczo-społecznego zostaje nazwana przez autorkę „złotym środkiem”. Daje ona największe szanse na zaistnienie właściwej adaptacji prorozwojowej. Charakterystyczne dla progresywnego rozwoju jest przekonanie o konieczności dopasowania działań edukacyjnych do rozwoju ucznia. Oparte na poglądach J. Deweya, J. Piageta czy L.S. Wygotskiego podejście do edukacji daje uczniowi możliwość rozwoju umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, poczucia kompetencji oraz chęci i umiejętności współpracy. Takie podejście nauczyciela, zdaniem autorki, w sposób najpełniejszy przygotowuje ucznia do dobrego przejścia przez proces adaptacji. Świadomość nauczyciela w odniesieniu do roli, jaką pełni on w adaptacji dziecka, jest według autorki kluczowa. Sama świadomość jednak nie wystarczy, dlatego Renata Michalak przedstawia listę zadań dla nauczyciela wspierającego ucznia w przystosowaniu do nowej sytuacji. Zadania te obejmują diagnozę aktualnego funkcjonowania ucznia, planowanie działań wspomagających ucznia

oraz komunikowania wspierającego ucznia (s. 109). Wśród zadań wymieniono obserwację indywidualnych zmian u ucznia, ale także w stosunkach interpersonalnych w klasie, odbieranie sygnałów od uczniów i reagowanie na nie. Istotne jest także budowanie dobrej relacji nauczyciel-uczeń opartej na wzajemnym zaufaniu i utrzymanie pozytywnych relacji, także z rodzicami. W zakresie planowania działań wspomagających ucznia w procesie adaptacji autorka wspomina o istocie wyznaczania celów i konsekwentnego dążenia do nich zgodnie z indywidualnymi możliwościami uczniów. Warto zaznaczyć, że zadania te nie mogą być właściwie wykonane bez uprzednio rzetelnie przeprowadzonej diagnozy. Ostatnia grupa obejmuje zadania dotyczące przekazywania informacji dotyczących oceny i postępów ucznia, które powinny być uczniowi przedstawiane indywidualnie w sposób empatyczny. Takie podejście z pewnością będzie motywować ucznia, szczególnie jeśli poza oceną własnych postępów otrzyma on wsparcie do dalszej pracy nad sobą. Szczegółowo opisane zadania są gotową receptą dla nauczycieli, niezbędne jest ich rozpowszechnianie i wcielanie w życie. Pojawia się pytanie, czy nauczyciele są świadomi swojej roli w procesie adaptacji i czy są gotowi wykonać zadania, które stawia przed nimi szkolna rzeczywistość? Obserwując funkcjonowanie szkół w Polsce, można odnieść wrażenie, że w dużej mierze są instytucjami, w których realizuje się program dydaktyczny, przygotowując ucznia do pozytywnego przejścia przez testy kompetencji. Renata Michalak nie unika krytyki polskiej oświaty i jej działań w kierunku dobrych zmian. Zarzuca polskiemu szkolnictwu słabą jakość, przede wszystkim w wymiarze kompetencji nauczyciela i jego chęci do zmian, powołując się na dane empiryczne z minionych lat. Przyczyny takiego stanu rzeczy autorka upatruje w uwikłaniu szkoły w polityczne przepychanki i wynikający z tego brak konkretnych wytycznych dla polepszenia jakości procesu kształcenia i wychowania. Na zakończenie części teoretycznej powraca bardzo znaczący w całej książce kontekst społeczno-emocjonalny. Autorka zaznacza po raz kolejny wagę umiejętności interpersonalnych, które w znaczący sposób wpływają na rozwój poznawczy dziecka. Powołując się na badania psychologów pozytywnych, podkreśla, iż to właśnie dzieci z rozwiniętymi umiejętnościami emocjonalno-społecznymi lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach i są szczęśliwsze, zarówno w okresie dzieciństwa, jak i w przyszłości jako ludzie dorośli.

Część empiryczną otwiera rozdział dotyczący metodologicznych podstaw badań. Renata Michalak zaznacza, jak ważną rolę w formułowaniu problemów badawczych odegrały wcześniejsze badania pod kierunkiem Hanny Sowińskiej „Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej”. Badania przeprowadzone w roku 2011 ukazały niekorzystny obraz rzeczywistości szkolnej na etapie edukacji elementarnej. Dyskusja nad otrzymanymi wynikami skłoniła badaczy do dalszego eksplorowania i objęcia uwagą całej transformacji rozwojowej dziecka, na etapie przejścia od edukacji elementarnej do edukacji przedmiotowej.

Głównym celem badań podjętych przez autorkę było **zbadanie doświadczeń adaptacyjnych uczniów na progu edukacji przedmiotowej**. Badaczka wyznaczyła liczne cele pośrednie dotyczące doświadczeń dzieci związanych z organizacją procesu kształcenia, strategii oceniania, poczucia podmiotowości dziecka, gotowości dziecka do podjęcia edukacji przedmiotowej, nauczycielskich form wspierania ucznia czy kwestii aktywizacji ucznia w procesie adaptacji.

Główny problem badawczy stanowiły **doświadczenia adaptacyjne, jakie gromadzą czwartoklasiści na progu edukacji przedmiotowej**. W problemach badawczych odczytujemy kierunek poszukiwań autorki badań. Zaplanowano zbadanie: (1) jak pracują nauczyciele edukacji zintegrowanej, (2) jaki obraz dziecka pod względem gotowości do podjęcia roli czwartoklasisty mają nauczyciele edukacji przedmiotowej, (3) jakich trudności adaptacyjnych doświadczają dzieci przekraczające próg edukacji przedmiotowej, (4) jakie zmiany psychospołeczne występują u uczniów czwartej klasy w porównaniu z uczniami klas I-III, (5) jaka jest zależność między koncepcją pracy nauczyciela w kształceniu zintegrowanym a doświadczeniami adaptacyjnymi uczniów klas czwartych oraz (6) w jaki sposób pleć różnicuje doświadczenia adaptacyjne (s. 150-151). Zgodnie z refleksją wynikającą z części teoretycznej, w procesie adaptacji istotne jest doświadczenie gromadzone przez ucznia we wcześniejszych latach, stąd jako zmienną zależną wyznaczono charakter doświadczeń adaptacyjnych dzieci na progu edukacji przedmiotowej. Wyszczególniono zmienne szczegółowe: (1) rodzaj i poziom trudności adaptacyjnych, (2) sposoby radzenia sobie z problemami adaptacyjnymi, (3) strategie adaptacyjne uruchamiane przez czwartoklasistów, (5) poziom samooceny i (6) poziom samopoczucia czwartoklasistów na progu edukacji przedmiotowej (s. 151). Jako zmienną niezależną wyznaczono koncepcję pracy nauczyciela na etapie edukacji zintegrowanej. Dla zmiennych zostały wyznaczone liczne wskaźniki mające na celu szerszą eksplorację badanych problemów w zakresie doświadczeń zarówno ucznia, jak i nauczyciela. W badaniach uczestniczyli losowo wybrani nauczyciele, z różnych regionów Polski, zarówno z terenów wiejskich, jak i z dużych miast. Zbadano 101 nauczycieli nauczania zintegrowanego w strategii ilościowej, dokładniejszym badaniom jakościowym poddano dziewięciu nauczycieli celowo wyłonionych z grupy. Nauczyciele różnili się odmiennością stosowanych koncepcji edukacyjnych: podejście stymulujące uczniów do różnorodnych aktywności w stopniu wysokim, umiarkowanym i niskim. W badaniach wzięło udział także 108 nauczycieli edukacji przedmiotowej. Badania przeprowadzone w latach 2009-2011 autorka przedstawia w czterech etapach:

1. W pierwszej fazie zebrano informacje dotyczące koncepcji pracy nauczyciela edukacji integrowanej pod względem stymulowania aktywności ucznia. Wyselekcjonowano dziewięciu nauczycieli stosujących zróżnicowane koncepcje.
2. W drugiej fazie zgromadzono dane empiryczne dotyczące doświadczeń (aktywizacja, organizacja pracy, ocenianie, kształtowanie poczucia podmiotowości) dzieci pracujących z nauczycielami wyselekcjonowanymi w fazie pierwszej badań.
3. W trzeciej fazie badano poziom samooceny uczniów (z fazy drugiej) przed i po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej.
4. W czwartej fazie skoncentrowano się na doświadczeniach badanych wcześniej uczniów, ale już w czwartej klasie. Badaniami objęto też wychowawców i nauczycieli przedmiotów. Celem badań było poznanie trudności adaptacyjnych, z jakimi spotykają się uczniowie, sposobów radzenia sobie z nimi oraz wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli. Ponownie zbadano poziom samooceny i samopoczucie czwartoklasistów.

W przygotowaniu badań autorka po raz kolejny wykazuje cenną skrupulatność, badania są starannie zaplanowane, a ich cel wyraźnie określony. Selekcja nauczycieli do badań jakościowych odbywa się na drodze

dokładnej obserwacji badaczki. Obserwacja ta skłania do refleksji nad samą rolą szkoły i nauczyciela. Czy edukacja elementarna może bazować na „uczeniu po śladzie”? Nieustanne podawanie instrukcji ze strony nauczyciela upośledza aktywność ucznia, czyniąc go jedynie biernym uczestnikiem procesu nauczania. Renata Michalak zwraca uwagę na błędy nauczycieli edukacji elementarnej, wskazując na brak miejsca dla uczniowskiej indywidualności i pominięcie jego podmiotowości w procesie nauczania/uczenia się. Autorka nie tylko pokazuje nieprawidłowości w procesie kształcenia, ale jednocześnie przypomina, co jest kluczowe w procesie aktywnego i wszechstronnego rozwoju dziecka. Kształtowanie poczucia sprawstwa, umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji, rozwoju kompetencji osobistych czy rozwijanie potrzeby współpracy z otoczeniem stanowi fundament właściwego rozwoju dziecka. Niestety, współczesna szkoła przygotowuje ludzi biernych, mało kreatywnych, oczekujących instrukcji do działania. Edukacja elementarna jest początkiem drogi i to właśnie tu uczeń powinien uczyć się myśleć, działać, planować i samodzielnie podejmować decyzje. Autorka przedstawia interesujące wyniki badania opinii nauczycieli edukacji przedmiotowej dotyczącej gotowości czwartoklasistów do nowego etapu. Nauczyciele wśród liczących się kompetencji czwartoklasistów wymieniają na pierwszym miejscu umiejętności typowo szkolne (pisanie, czytanie), na drugim i trzecim miejscu pojawia się samodzielność w organizacji własnej nauki oraz pozytywne nastawienie do szkoły. Jednocześnie badani wymieniają trzy cechy, które powinien posiadać uczeń rozpoczynający naukę w klasie czwartej. Taki idealny uczeń to uczeń „ambitny, autonomiczny i myślący”. Badanie, niestety, pokazuje, jak daleko od rzeczywistości do ideału. Aż 77% badanych nauczycieli uznało, że dzieci kończące edukację elementarną nie są przygotowane do rozpoczęcia etapu edukacji przedmiotowej. Badani dopatrują się przyczyny tej sytuacji w zbyt niskich wymaganiach ze strony nauczyciela edukacji elementarnej, jego nadmiernej opiece, która ogranicza samodzielność dzieci oraz w braku dyscypliny. Badani nauczyciele wymieniają powody trudności adaptacyjnych i jest wśród nich brak samodzielności, brak umiejętności radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów oraz brak umiejętności uczenia się. Renata Michalak, przedstawiając wyniki swoich badań, ukazuje nam portret modelowego ucznia klasy czwartej widzianego oczami nauczyciela edukacji przedmiotowej. Analizując dalej odpowiedzi nauczycieli, pokazuje, że są oni świadomi trudności, jakie stawia przed czwartoklasistami szkolna rzeczywistość, jednak nie są gotowi do udzielania właściwego wsparcia swoim uczniom. Można odnieść wrażenie, że nauczyciele pomimo świadomości, jak trudna jest dla ucznia adaptacja w edukacji przedmiotowej, wysyłają jasny przekaz: taka jest szkolna rzeczywistość i to uczeń musi się do niej przystosować. Pytania ankietowe zmuszały nauczycieli do autorefleksji. W odpowiedziach dotyczących braków kompetencji umożliwiających wspieranie swoich uczniów pojawiła się umiejętność dyscyplinowania uczniów, dopasowania zadań do indywidualnych możliwości oraz umiejętność współpracy z rodzicami. Takie wyniki wskazują na potrzebę kształcenia nauczycieli nie tylko pod kątem nauczania przedmiotu, ale także umiejętności interpersonalnych mających znaczenie w budowaniu właściwych relacji z uczniem i rodzicami, umiejętnie prowadzonej indywidualizacji wynikającej z wrażliwej obserwacji ucznia. Renata Michalak słusznie zaznacza potrzebę „rozwój nauczyciela w kierunku profesjonalnej refleksji i innowacji” (s. 234).

W kolejnych rozdziałach zostały omówione wyniki badań dotyczące doświadczeń samych uczniów klas czwartych. Autorka zaplanowała badanie trzech grup czwartoklasistów, każda grupa obejmowała trzy klasy.

Uczniowie z pierwszej grupy nie byli aktywizowani przez nauczyciela w edukacji elementarnej, uczniowie z grupy drugiej byli aktywizowani na przeciętnym poziomie, zaś dzieci z grupy trzeciej to uczniowie wysoko aktywizowani przez nauczyciela. Wykorzystano różnorodne techniki i narzędzia badawcze zarówno w strategii ilościowej, jak i jakościowej w celu otrzymania bogatego materiału empirycznego. Wyniki wykazały przewidywaną zależność: „im wyższy poziom aktywizacji, tym niższy poziom trudności doświadczanych przez badanych uczniów” (s. 267). Uczniowie wszystkich trzech grup zauważyli zmiany rzeczywistości szkolnej po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej, jednak nie wszyscy odbierali je jako trudności. Dla uczniów wysoko aktywizowanych zmiany te stanowiły wyzwanie. Dzieci z tej grupy były także pozytywnie nastawione do pojawiających się zmian, podczas gdy uczniowie z grup nieaktywizowanych i przeciętnie aktywizowanych odbierały napotkane trudności (duża ilość zadań domowych, wysokie wymagania nauczycieli, przeciążenie obowiązkami) jako duże obciążenie zniechęcające je do działania. Autorka pokazuje, że w zależności od stopnia aktywizacji na etapie edukacji elementarnej uczniowie w różny sposób odczytywali napotkane trudności. Wyniki badań opatrzone refleksją autorki ukazują kierunek zmian we współczesnej szkole, zarówno na etapie edukacji elementarnej, jak i edukacji przedmiotowej. Aktywizowanie uczniów na etapie wczesnoszkolnym jest niezwykle ważne i buduje solidne podstawy dla dalszego rozwoju uczniów, radzenia sobie z trudnościami w późniejszych etapach życia i zaopatrzuje ucznia w niezbędne narzędzia do satysfakcjonującego funkcjonowania.

W kolejnym rozdziale rozprawy autorka poddaje refleksji wyniki badań dotyczące przyjętej przez ucznia strategii adaptacyjnej: aktywnej, biernej i lękowej. Większość uczniów nieaktywizowanych w edukacji elementarnej przyjmuje strategię lękową, natomiast wśród uczniów aktywizowanych na wysokim poziomie dominująca jest strategia aktywna. Niemniej jednak we wszystkich trzech grupach pojawiają się wszystkie trzy rodzaje przyjętych przez uczniów strategii adaptacyjnych. Uczniowie zaznaczali w swoich wypowiedziach, że nauczyciele edukacji przedmiotowej nie tylko nie wspierają ich w trudnościach, ale są wręcz „nieżyczliwi”. Ten zgromadzony materiał po raz kolejny ukazuje obszar koniecznych zmian, obejmujących zarówno system edukacyjny nastawiony na realizację podstawy programowej, jak i postawę samego nauczyciela i jego ważną rolę, zarówno w procesie kształcenia, jak i w procesie adaptacji prorozwojowej.

W ostatnim rozdziale części empirycznej poznajemy wyniki badań w zakresie samooceny i samopoczucia. W tej fazie zbadano wszystkich uczniów uczestniczących w projekcie. Wyniki wykazały spadek samooceny i samopoczucia po przekroczeniu progu adaptacyjnego w klasie czwartej. Była to tendencja wspólna dla wszystkich trzech grup uczniów, zarówno tych nieaktywizowanych w klasach I-III, jak i tych aktywizowanych w stopniu przeciętnym i wysokim. Materiał badawczy zgromadzony w tej fazie pokazuje szczególną wartość relacji interpersonalnych, które determinują pozytywne odczucia, poczucie bezpieczeństwa dziecka czy nawet motywację do pracy. Autorka zaznacza, że nie tylko doświadczenie ma wpływ na jakość przebiegu procesu adaptacyjnego, ale także więzi z wychowawcą, nauczycielami czy rówieśnikami. Po raz kolejny otrzymujemy potwierdzenie faktu, że człowiek jest istotą społeczną i niezbędne dla właściwego rozwoju są pozytywne relacje społeczne. W wyniku badań i refleksji autorki nauczyciele otrzymują cenną informację – budowanie pozytywnych relacji w klasie między uczniami, a także między uczniami i nauczycielem ma sens, co więcej, jest kluczowe w bu-

dowaniu zarówno doświadczenia ucznia, jak i radzeniu sobie z wszelkimi trudnościami pojawiającymi się w procesie rozwoju.

Rozprawę zamyka merytoryczne podsumowanie. Autorka wyraża swoje zaniepokojenie sytuacją polskiej szkoły i faktem, że adaptacja szkolna jest pozbawiona prorozwojowego charakteru. Szkoła nie rozwija kreatywności, samodzielności, nie przygotowuje do pokonywania trudności, pozbawia uczniów motywacji i obniża samoocenę, a nauczyciele nie znają swoich uczniów i nie chcą ich poznawać. Takie dogłębne poznanie ucznia jest niezbędne w procesie indywidualizacji nauczania, które powinno stanowić podstawę we współczesnej szkole. Renata Michalak krytykuje polską szkołę i nauczycieli, jednak na krytyce nie kończy. W podsumowaniu podaje gotowe rekomendacje, które jej zdaniem są receptą na szkolne nieprawidłowości. Wymienia właśnie indywidualizację procesu kształcenia jako najwyższą wartość działań edukacyjnych, niestety w szkołach nieobecną. Wskazuje też na konieczność tworzenia autorskich programów nauczania, które są nierozdzielnie związane z procesem indywidualizacji. Jednocześnie zachęca do korzystania z wiedzy, jakiej dostarcza nam neurodydaktyka i dostosowywaniem przebiegu procesu nauczania do ucznia pod względem jego możliwości, zaprasza do korzystania z wiedzy o mózgu w planowaniu procesu nauczania — uczenia się. Kolejną rekomendację stanowi emocjonalizowanie nauczania. Autorka zaznacza wagę zaangażowania emocjonalnego ucznia w proces nauczania — uczenia się. Ostatnia rekomendacja dotyczy samego nauczyciela, któremu poświęcono w rozprawie znaczącą część. Badania wykazały, jak ważną rolę odgrywa on w budowaniu doświadczenia ucznia, w przygotowywaniu go do pokonywania trudności. Wykazały jednocześnie, jak bardzo tę rolę nauczyciel jest w stanie zaniedbać i jakie konsekwencje to powoduje. Warto zastanowić się, jak kształcić profesjonalnych nauczycieli i jak ważną jest praktyka w dorastaniu do stawiania się nauczycielem. Bycie nauczycielem to prawdziwa misja, a do każdej misji trzeba być dobrze przygotowanym. Renata Michalak proponuje koncepcję kształcenia przyszłych profesjonalnych nauczycieli, w której praktyka odgrywa kluczową rolę. To właśnie uczenie się przez praktykę w oparciu o solidny kontekst teoretyczny stanowi klucz do sukcesu w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Rozprawa stanowi kompendium wiedzy o adaptacji dziecka wkraczającego w etap edukacji przedmiotowej. Bogaty kontekst teoretyczny i zgromadzony materiał badawczy rysuje pełen obraz sytuacji, z jaką musi zmierzyć się uczeń w procesie adaptacji. Książka powinna stanowić lekturę obowiązkową nie tylko dla nauczycieli i studentów pedagogiki, ale również dla świadomych rodziców, chcących mądrze wspierać swoje dziecko w tym trudnym okresie.

Bibliografia

- Biologia. Multimedialna encyklopedia PWN* (2008). Edycja 2.0. Wrocław-Warszawa: PWN.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa: IBE.
- Michalak R. (2014). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Rubacha K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Sowińska H., Michalak R. (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Małgorzata Tyszkowska

VI. VARIA

Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych¹

W okresie transformacji 1989-2016 edukacja polska nie stała się źródłem zachodzących w kraju przemian. Wyłaniane w wyniku wyborów kolejne formacje władzy w resorcie edukacji zamiast decentralizować i decentrować ustrój szkolny, prowadziły do kreowania rzekomo nowych modeli szkoły w gorsecie centralizmu. Co gorsza, premierzy rządów wszystkich stron politycznych oddawali ministerstwo edukacji narodowej w ręce albo ministrów, albo ich decyzyjnego aparatu władzy o zaburzonych relacjach komunikacyjnych ze społeczeństwem, załatwiających interesy dla siebie lub dla własnych środowisk partyjnych. W artykule wyjaśniam przyczyny zdrady elit fundamentalnych założeń ruchu „Solidarności” lat 1980-1989, która skutkuje odchodzeniem polskiego społeczeństwa od demokracji deliberatywnej, partycypacyjnej.

Słowa kluczowe: demokracja, upartyjnienie, makropolityczne badania pedagogiczne

Tym, co można uznać za zdobycie demokracji, jest uwzględnienie i poszanowanie (...) różnorodności, a w rezultacie umożliwienie jednostkom dokonywania różnorodnych wyborów, dotyczących zarówno ich życia prywatnego, jak i zakresu, i sposobu jej uczestnictwa we wspólnocie.

(Antoszewski, 2016, s. 7)

W związku z bieżącymi wydarzeniami politycznymi w oświacie mój dzisiejszy wykład — związany z tak piękną i jakże ważną dla mnie, ale zarazem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i dla polskiej pedagogiki uroczystością — będzie głosem do opublikowanego wykładu na temat kryzysu oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych (Śliwerski, 2016). Nie tylko możliwe, ale i konieczne jest wczytywanie się w realizowanie celów rządzącej oświatą formacji partyjnej, która jest już kolejną od początku transformacji ustrojowej odwołującą się do środków

¹ Tekst wykładu wygłoszonego przez Prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego 5 grudnia 2016 roku z okazji nadania Mu tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

szeroko pojmowanej przemocy strukturalnej i symbolicznej wobec podmiotów i środowisk edukacyjnych. Nie dostrzegamy bowiem w sposobie sprawowania władzy — głównie przez resort edukacji — zmieniających się wśród jego kierownictwa i ekspertów ideologii politycznych, a zarazem przejawiania przez niektóre ekipy rządzące arogancji wobec społeczeństwa. Sprawia to, że urzędujący ministrowie mogą w dowolny sposób nie tylko rozstrzygać o losach rozwoju m.in. nauk o edukacji, ale także o ich zastosowaniu w podlegających nadzorowi władzy państwowej instytucjach oświatowo-wychowawczych. Może to także prowadzić do zniszczenia kultury, której nauka i edukacja są fundamentem i jednym z najważniejszych czynników jej (prze-)trwania i rozwoju.

Zgodnie z ideą Polski „samorządnej” — praktyka szkolna powinna stanowić wypadkową postanowień demokratycznie wybranej Rady Oświatowej, samorządów terytorialnych, nauczycielskich, rodzicielskich i uczniowskich, które by wzajemnie wpływały na ostateczne decyzje programowe i finansowe, wzajemnie się kontrolując i ograniczając. Szkoły powinny działać na zasadzie samorządności wewnętrznej, czyli decyzje powinni podejmować zarówno wychowawcy, jak młodzież (Towarzystwo Kursów Naukowych, 1980, s. 7-8). Dla opozycji w okresie PRL było oczywiste, że tylko w państwie demokratycznym, budującym społeczeństwo obywatelskie, szkoła i polityka władz centralnych, jakimi by one nie były, musi podlegać kontroli społecznej uwolnionej od struktur i mechanizmów sprawowania tej władzy, musi włączać do procesów zarządzania szkołami rodziców, uczniów i nauczycieli jako rzeczywistych partnerów. Szkoła bowiem ma spełniać funkcję subsydiarną wobec rodziców, którzy są prymarnymi i najważniejszymi podmiotami kształcenia oraz wychowywania własnych dzieci. Konieczna była zmiana na rzecz włączenia społecznych organów kontroli do opiniowania prac resortu, jeśli taki w ogóle musiałby istnieć, gdyż tylko w państwach autorytarnych władza kontroluje i ocenia samą siebie.

W ciągu minionego ćwierćwiecza niemalże każda rządząca partia polityczna potwierdziła swój wizerunek jako władzy odwracającej się od obywateli, antysolidarnościowej, tolerującej patologię we własnych strukturach i generującej ją w życiu publicznym, bezkrytycznej wobec własnych błędów i wypaczeń, nasilającej brutalizację kampanii wyborczych i niespełniającej składane społeczeństwu obietnice, nastawionej wyłącznie lub w dużej mierze na interesy własnych elit partyjnych, nowej klasy nomenklatury politycznej, sprzyjającej korupcji i bezpodstawnemu merytorycznemu sprawowaniu kluczowych funkcji w administracji państwowej czy samorządowej. Mimo odzyskania wolności żyjemy w nieustannej wojnie polsko-polskiej: MEN-sko-nauczycielskiej, kuratoryjno-samorządowej, samorządowo-kuratoryjno-dyrektorskiej, nauczycielsko-uczniewsko-rodzicielskiej itp. (zob. Przyszczypkowski, 2012; Śliwerski, 2015).

W Polsce nie ma dialogu polityków, władzy ze społeczeństwem, a więc podejmowania prób uzyskania porozumienia z narodem, gdyż dominuje typ pseudodialogu, a więc komunikacji rządu ze społeczeństwem nastawionej na osiągnięcie określonego celu, w którym liczy się przede wszystkim sukces, gdyż „dominuje elitystyczny [i medialny — K.W.] model dyskusji publicznej, (który) wyklucza z dialogu liczne kategorie społeczne” (Wódz, 2012, s. 35). Z każdą zmianą polityczną w polskim Sejmie, rządzie, urzędzie Prezydenta III RP nasilały się i stawały się coraz bardziej popularne metody zwalczania politycznej konkurencji na bazie

prowadzonej kampanii negatywnej, a więc opartej na złośliwym, agresywnym dyskredytowaniu rywali, pograżaniu ich i nieuczciwym obniżaniu racji programowych innych aktorów politycznych w wyniku uprawianej demagogii, ich stygmatyzacji w oczach opinii publicznej (Olszyk, 2013).

Po prawie 25 latach partyjnych rządów w oświacie, bo zaczęło się od 1993 roku, kiedy to lewica powróciła do władzy i mogła odzyskać prawo do centralistycznego zarządzania szkolnictwem, a potem każda już kolejna ekipa postsolidarnościowa poruszała się w wyżłobionych przez partyjną nomenklaturę koleinach etatystycznej ideologii, wszystkie reguły i formy uchwalonej przez „Solidarność” lat 1980-1989 wolnej, samorządnej, zdecentralizowanej oświaty zostały sukcesywnie złamane. Zamieniały się jedynie w rytuał: co powstrzymywała lewica, odraczała prawica, co liberałowie postanowili przyspieszyć czy skrócić, lewica lub prawica postanowiły opóźnić, wydłużyć lub pogłębić. Ruch obywatelskiego protestu w okresie PRL opowiedział się za modelem demokracji uczestniczącej, demokracji w ważnym sensie bezpośredniej, opartej na zinstytucjonalizowanej formie powszechnej, publicznej debaty społecznej — demokracji deliberacyjnej, debatującej. W tak projektowanym ustroju społeczno-politycznym oświata publiczna miała opierać się na trzech, ściśle powiązanych z sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności.

Spółczesństwo, w tym przede wszystkim nauczyciele, których kolejne pokolenie wchodziło do szkolnictwa, zdążyło się już tym rytuałem nasycić i znużyć, a prof. Aleksander Nalaskowski trafnie nazwał to wypalaniem przez polityków „przestrzeni szkolnej” (Nalaskowski, 1997), w której nie obowiązują już zasady samorządnej oświaty. Wypalenie zawodowe znamionuje tu także wyczerpanie się solidarnościowego projektu oraz bezsilność środowisk nauczycielskich i naukowych wobec etatystycznej ideologii władztwa opartego na sile publicznych finansów i hierarchicznej strukturze bezwzględnego podporządkowania się wszystkich podmiotów partyjnemu centrum — MEN. Kierujący szkolnictwem ustawicznie mogą antagonizować środowisko nauczycielskie, zmieniając system awansu zawodowego, utrzymując penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego oraz pozorując współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji tak, by nie miało partycypacyjnego charakteru. Nawet projekt liderów czy przywództwa edukacyjnego rozbija się o taflę biurokratycznie egzekwowanego autorytaryzmu, który pozwala władzom oświatowym wykorzystywać system szkolny do manipulowania społeczeństwem. Fundamentalnym powodem takiego stanu rzeczy jest etatystyczna makropolityka edukacyjna polskiego państwa, którego władze oświatowe działają na zasadzie korporacyjnej piramidy.

Wyłaniane w wyniku wyborów kolejne formacje władzy w resorcie edukacji zamiast decentralizować i decentrować ustrój szkolny, prowadzą do kreowania rzekomo nowych modeli szkoły w gorszej centralizacji. Co gorsza, premierzy rządów wszystkich stron politycznych oddawali ministerstwo edukacji narodowej w ręce albo ministrów, albo ich decyzyjnego aparatu władzy o zaburzonych relacjach komunikacyjnych ze społeczeństwem, załatwiających interesy dla siebie lub dla własnych środowisk partyjnych. Polski system powszechnej, obowiązkowej edukacji przedszkolnej i szkolnej nadal jest niedostosowany do:

1. przemian ustrojowych, gdyż nie jest demokratyczny, ani nawet prodemokratyczny konserwując typowy dla państwa autorytarnego centralistyczny układ nadzoru i zarządzania. Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiennie ważne jest przygo-

- towywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji;
2. zmian i oczekiwań społecznych, bowiem radykalnie lekceważy rodziców oraz prawnych opiekunów dzieci i młodzieży w sytuacji, gdy w świetle Konstytucji i Ustawy o systemie oświaty szkoła ma pełnić rolę pomocniczą wobec rodziny. Traktowanie rodziców czy innych, a pozaszkolnych wychowawców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganiu usługowo-materiałnemu pozbawia ich w tej placówce podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci;
 3. wyników badań naukowych, gdyż lekceważy osiągnięcia nauk społecznych i humanistycznych w zakresie psychologii rozwojowej, uczenia się i pedagogiki szkolnej oraz porównawczej, ale też i ekonomicznych w zakresie hamowania rozwoju adekwatnej do nauk o zarządzaniu oraz socjologii kultury makrosystemowego i mikrosystemowego zarządzania instytucjami edukacyjnymi;
 4. przebiegu procesów globalnych, głównie w zakresie nowych kultur komunikacji, powszechnego dostępu do źródeł informacji i wiedzy oraz włączania nowych technologii jako jednego z kluczowych narzędzi konstruktywistycznej dydaktyki.

W okresie transformacji edukacja nie stała się źródłem zachodzących w kraju przemian. W tej sytuacji edukacja nie wyjdzie z dysfunkcyjnych rozwiązań, destrukcyjnych ram i toksycznych procesów, gdyż proponuje się jej jedynie zamianę rozwiązań, które takimi wcale nie są i nie będą. Co gorsza, uderzają one w fundamentalny czynnik socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży, jakim jest rodzina. Oferuje się rozwiązania, które pomijają konstytucyjnie oraz wynikające z międzynarodowych konwencji, wskazujące na jedynie pomocniczą rolę szkoły wobec rodziny. Wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki, a mianowicie wzajemności, partnerstwa i jawności.

Nie bez powodu Kancelaria Sejmu zablokowała wydanie zamówionej w poprzedniej kadencji książki Andrzeja Antoszewskiego pt. *Współczesne teorie demokracji*, w której autor pisze:

Stosunkowo wcześniej dojrzałe demokracje europejskie — takie jak Grecja czy Węgry — stopniowo przeistaczają się w nieliberalne demokracje populistyczne, odrzucające indywidualizm jako podstawę ładu społecznego i konieczność ograniczania władzy rządzących jako niezbędny składnik ładu politycznego. Powoduje to, że rozważania o świetlanej przyszłości demokracji ustępują miejsca dyskursowi o erozji ideałów, jej kryzysie i drogach jej przezwyciężania. Coraz więcej empirycznie uzasadnionych argumentów przemawia za oceną, że nie ma już miejsca na taką obronę demokracji, która traktuje ją, jakby „w swych założeniach i uzasadnieniach była czymś oczywistym”. Oznacza to, że dyskusja na temat zalet i wad demokracji nie tylko nie została zamknięta, ale może ożyć na nowo z jeszcze większą mocą (Antoszewski, 2016, s. 6).

Właśnie dlatego konieczne jest prowadzenie badań makropolitycznych do wzmocnienia kontrdemokracji rozumianej jako umiejętności odczytywania na nowo w zglobalizowanym świecie — w tym w nieustannie pro-

wadzonej także przez polskie rządy — manipulacji społeczeństwem w dziedzinie oświaty i wychowania. Kierujący resortem edukacji odwołują się bowiem do marketingu politycznego, przyjmując wobec oświatowego środowiska postawę arogancji, zdarza się, że i pogardy, bez względu na fakty i racjonalność krytyki ich działań. Zakładają bowiem, że powodów kolejnej zmiany większość obywateli nie zrozumie i nie zweryfikuje ich przesłanek, zaś władza i tak „swego zdania nie zmienia, niezależnie od tego, jakie argumenty by nie padły. (...) z wiarą i fanatyzmem nie da się przecież dyskutować na argumenty i programy” (Waśko, 2012, s. 6). Trwająca już ponad 11 lat wojna polsko-polska sprawiła, że większością „ludzi rządzą najprostsze emocje, skutecznie pobudzane przez elektronicznych szamanów. I to z tymi emocjami, z którymi nie da się dyskutować, przegrywa rozum” (Waśko, 2012, s. 8).

Socjologom badającym w pierwszych latach transformację państwa brakowało modeli teoretycznych dla diagnoz społecznych. Musieli zatem posilkować się dostępnymi modelami analitycznymi, z których każdy, w jakiejś mierze, pozwalał na uchwycenie typowych dla powyższego systemu uwarunkowań, występujących w nim procesów, mechanizmów i ich następstw. Model totalitarny pozwalał na opis i wyjaśnienie ustroju socjalistycznego w kategoriach makropolitycznych. Model strukturalno-funkcjonalistyczny dopełniał wiedzę na temat instytucjonalnej roli władzy i struktur społecznych w procesie podejmowania przez nie decyzji politycznych. Model kultury politycznej sprzyjał badaniu postaw i zachowań obywateli w państwie totalitarnym, a model rozwoju ukierunkowywał badaczy na jego ewoluowanie w zależności od zmian gospodarczych, społecznych itp. Modele pluralistyczne jako antynomie modeli państw totalitarnych sprzyjały dostrzeżeniu różnych grup interesów, rozwoju korporacjonizmu, władzy lokalnej itp. Wreszcie model biurokracji pozwalał na wyjaśnianie funkcjonowania aparatu administracyjnego i struktur politycznego sprawowania władzy w państwie, zaś model relacji „patron-klient” sprzyjał uwzględnieniu w diagnozach społecznych zjawisk związanych z dojściem do władzy, rozwijaniem się w jej obrębie różnych wpływów, paternalizmu, korupcji, nepotyzmu itp.

Po 27 latach wolności mamy do czynienia z systemowo już umocnioną demoralizacją, przez którą Andrzej Szahaj rozumie łamanie fundamentalnych zasad państwa prawa, państwa demokratycznego zawłaszczanego przez grupy interesów. Osiągają one sukces dzięki tzw. układom, dojściom do klasy urzędniczo-politycznej oraz biznesowej, nepotyzmowi, korupcji i nieuczciwości. Demoralizacji klasy politycznej towarzyszy i wspiera ją zdrada klerków, części elit dostrzegających szansę na szybkie wzbogacenie się dzięki lokajskiej postawie wobec władzy. Sprzyjają politykom skutki kapitalizmu kognitywnego, w którym następuje „dematerializacja pracy”, a więc przejście od stabilnej pracy fizycznej, technicznej jako dotychczas dominującej w gospodarce do pracy niestabilnej, o nieprzejrzystych relacjach ekonomicznych, a o charakterze intelektualnym, usługowym, gdzie skłania się ludzi do działań wbrew własnym interesom czy wartościom, gdzie schlebia się przeciętności, gdyż znaczenie ma lojalność, uległość, konformizm wobec zwierzchników i tzw. kompetencje miękkie, jak „umiejętność manipulowania ludźmi i ich emocjami, nie zaś manipulowania rzeczami” (Szahaj, 2014, s. 85). Nie bez znaczenia jest tu ingerencja aparatu władzy państwowej w rozstrzyganie o tym, co jest demokracją, a co nie jest, co jest zgodne z Konstytucją, albo nie jest. Jak stwierdza filozof Andrzej Szahaj: „jest to granie wedle reguł nam narzuconych i używanie języka, który pochodzi z otoczenia wrogiego pojmowaniu wykształ-

cenia jako wartości samej w sobie. (...) podporządkowanie wszystkich dziedzin naszego życia logice rynkowej jest przepisem na uczynienie go pozbawionym głębszej wartości" (2014, s. 200).

Władza etatystyczna kraju o wolnorynkowej gospodarce, gdzie ma miejsce także otwarty przepływ i dostęp do różnych idei i doświadczeń edukacyjnych w wyniku procesu globalnej komunikacji, sterowanie szkolnictwem ogólnie jest wejściem w konflikt już nie tylko z podmiotami odpowiedzialnymi za wdrażanie narzucanych im zmian, rozwiązań, ale także w jeszcze silniejszy spór ze społeczeństwem, które jest już świadome narzucanych dzieciom i młodzieży różnic w „nadbudowie” procesu kształcenia oraz ich politycznych uwarunkowaniach. Klasa rządząca doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak głębokie są procesy politycznego wyobcowania młodzieży, która poddawana presji egzaminów, testów, sprawdzianów jako rozstrzygających o jej dalszych losach, skupia się przede wszystkim na racji przeżycia, przetrwania w systemie szkolnym, by dostać się na upragniony kierunek studiów, dostać dobrą pracę i jak najszybciej oraz jak najwięcej zarabiać. Triumf wartości instrumentalnych nad kulturowymi, symbolicznymi staje się jedną z przyczyn apatii i rozczarowania polityką, chyba że ona sama może stać się trampoliną, windą wynoszącą ich ku górze. Władze resortu edukacji zachowały dla siebie monopol na reformy wewnątrzustrojowe, a więc stosunki własnościowe, ekonomikę, zarządzanie, wyposażenie szkół itp., wyłączność na konstruowanie podstaw programowych kształcenia ogólnego, w tym lektur szkolnych, na plan i organizację procesu kształcenia, na stosunki społeczne, np. nie naruszalność hierarchii i autorytaryzmu.

Dynamika przemian w postmodernistycznych społeczeństwach zredukowała prowadzenie badań prognostycznych, które powinny być podstawą reformowania systemów szkolnych. Andrzej Janowski zwrócił uwagę na zanik takich badań i analiz w polityce oświatowej już w 2000 roku, lokując przyczynę tego stanu rzeczy w załamaniu się pozytywistycznej wiary w ich sens, w tym także w możliwości aplikowania wyników badań w praktyce.

Tendencja do budowania alternatywnych scenariuszy rozwoju edukacji jest racjonalną reakcją na niepewność co do przyszłości. Scenariusze pozwalają poprzedzić mentalnie konsekwencje prądów zarysowujących się w społeczeństwie i związanych z nimi decyzji edukacyjnych. Budowanie scenariuszy jest więc próbą „zaglądania w przyszłość” po to, by dopiero na podstawie przeanalizowanych wariantów scenariuszy móc stwierdzić, który stan rzeczy jest najbardziej pożądany i dopiero potem przystępować do planowania kroków do niego wiodących (Janowski, 2000, s. 11).

Ważne jest budowanie scenariuszy rozwoju oświaty w taki sposób, by nie pomijać w nich drażliwych problemów oraz w wystrzony nawet sposób pokazywać potencjalne skutki wdrożenia ich w życie. „Scenariusze ukazują, że nie można mieć w edukacji wszystkiego naraz dla wszystkich, że pewne wybory są konieczne, że za wyborami kryją się interesy określonych grup społecznych” (Janowski, 2000, s. 11).

Zmiany w świecie zachodzą niezwykle dynamicznie, kryzysowo, a w niektórych regionach rewolucyjnie, toteż stają się coraz bardziej nieprzejryste dla perspektywnego planowania rozwiązań w edukacji młodych pokoleń. Widać tę tendencję także w UNESCO, które swoje ostatnie raporty prognostyczne wydawało w latach

80.-90. XX w. Sprawującym władzę wciąż jednak wydaje się, że politykę oświatową można zarządzać informacyjnie, propagandowo, by uzyskać akceptację, która bardzo szybko może i przekształca się w opór i kontestację. Być może powód zanikania badań prognostycznych, makropolitycznych wynika z faktu, że wymagają one od uczonych interdyscyplinarnego podejścia do problematyki oświaty, gdyż ta nie może być redukowana wyłącznie do wąsko rozumianej pedagogiki szkolnej, w tym pedeutologii. Niestychanie ważną kwestią jest zatroszczenie się przez przedstawicieli nawet przeciwstawnych partii politycznych o konsensus wokół spraw edukacji w kraju.

Niesłusznie tak sprawujący władzę, jak i opozycja usilnie udowadniają sobie, kto jest ważniejszy, silniejszy, sprawniejszy, zasługujący na wpisanie go do historii reform oświatowych, kto przeprowadzi własne rozwiązania wbrew czyjejś akceptacji. Polskiej oświacie potrzebna jest strukturalna, programowa i metodyczna rewolucja, by z każdym kolejnym rokiem nie marnować na nią środków publicznych. Oświata i nauka nie są od tego, by reagować na doraźne sytuacje kryzysowe w państwie i doniesienia z różnego rodzaju sondaży diagnostycznych, w tym kreowanych przez podległe MEN ośrodki badań oświatowych, gdyż od procesu kształcenia i wychowania są wykształceni i ustawicznie uczący się profesjonalni pedagodzy, wychowawcy, nauczyciele i terapeuci. Szkoły jako instytucje publiczne i niepubliczne nie są w stanie zmieniać społeczeństwa, gdyż są lustrzanym odbiciem jego przekonań i tradycji. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, inna zaś część oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian.

Sterujący obecną reformą systemu szkolnego z tzw. „tylnego fotela” historyk literatury i kulturoznawca Andrzej Waśko doskonale oddał w jednej ze swoich książek nie tylko mentalność krytykowanego przez niego przed pięciu laty rządu PO i PSL, formacji liberalnego permisywizmu, ale także ujawnił przesłanki obecnie nam miłośniców panującej koalicji sił prawicowych. Zamiast czystej władzy opartej na sile rzekomego chaosu i propagandy, przywraca się konserwatywny ład, odbudowując system wartości i wyregulowując mechanizm społeczny tak, „żeby właściwi ludzie znaleźli się na właściwych miejscach” (Waśko, 2012, s. 16). Krakowski uczony przyznaje, że każda władza w zamian za głosy wyborcze, daje

(...) ludziom to, czego chcą. (...) Niech nas za to pokochają i niech nam dadzą władzę ludzie tacy, jacy są, a nie tacy, jacy być powinni. A wtedy powiedzmy im, że to za co nas pokochali, to tylko narracja. Że okłamywaliśmy ich chcąc wygrać, ale teraz, kiedy już władzę mamy, nie będziemy rozdawać chleba i organizować igrzysk, co im obiecywaliśmy, tylko wprowadzimy oszczędności, żeby Polska nie zbankrutowała i chcemy, żeby nam w tym pomogli, bo sami nie damy rady (Waśko, 2012, s. 9).

Mamy zatem do czynienia z powrotem do osadzenia edukacji *na fundamencie transcendencji*, oparciu kształcenia i wychowania na trwałych zasadach moralnych w duchu odpowiedzialności za dobro całego społeczeństwa, w tym interesu władzy, która za nimi się opowiada.

Autor ten zapowiadał **wdrażanie wizji odwróconego układu odniesienia**, której jesteśmy właśnie świadkami. Doznające jej elity trzech fal „Solidarności” nie rozumieją powodów zaistnienia radykalnego odwrotu od nowoczesności, która degradowała struktury społecznych relacji i świadomość historyczną Polaków. Przyciążająca większość Polaków jest niedoinformowana w związku z poddawaniem jej w ostatnich latach intensywnym manipulacjom rządzących, którzy swoją narrację ze społeczeństwem opierali na nowoczesnym micie politycznym i poprawności politycznej. Ów mit odnawiał naiwną wiarę w postęp, przyspieszoną modernizację kraju, lekceważąc i degradując w sferze kultury i ducha godność człowieka oraz suwerenność narodową.

W świecie, gdzie wszystko jest dozwolone, bunt jest możliwy tylko jako własne zaprzeczenie: wezwanie do przywrócenia zakazów, odmowa dalszego łamania zasad, reakcja żądająca powrotu do stabilnej hierarchii i formy. W świecie, gdzie nie ma czego konserwować, konserwatysta — paradoksalnie skazany jest na bunt (Waśko, 2012, s. 9).

Na pytanie, czy po siedemnastu latach obecnego ustroju szkolnego jego zmiana jest właściwa, odpowiedź może być zarówno negatywna, jak i pozytywna. Tego typu głębokie przekształcenia są konieczne szczególnie wówczas, kiedy wyniki badań naukowych sygnalizują coraz poważniejsze niedostatki i błędy systemu szkolnego. Sama jednak struktura szkolnictwa jakości wykształcenia nie poprawi. Powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego jest błędem, gdyż zupełnie lekceważy wyniki wieloletnich badań, m.in. prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, które dowodziły tak kluczowych patologii, jak powiększający się stan analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego wśród uczniów ówczesnych klas 6-8 oraz zupełnej nieefektywności kształcenia w systemie klasowo-lekcyjnym. Także z badań tego pedagoga każdej ze stu 45-minutowych jednostek lekcyjnych wynika, że ponad 20 minut każdej lekcji okazywało się czasem straconym dla indywidualnego rozwoju uczniów szkół publicznych.

Waśko przyznaje: „Zgoda, że konserwatystom grozi doktrynerstwo i autorytarne ciągoty” (2012, s. 20), odwołując nas od przeświadczenia, że bezduszny ideolog z aspiracjami dyktatorskimi nie ma żadnej konieczności. Nie może jednak uniknąć jej zaistnienia, jeśli konserwatyści sami nie będą analizować własnych błędów i słabości. Tych przecież wykluczyć się nie da, gdyż życie nie jest odwzorowaniem dzieł literackich, niezależnie od tego, jak dalece można w nich odczytać najpiękniejsze przesłania czy proroctwa. Mroźek przenikliwie wskazywał na to, „że ładu społecznego nie da się ustanowić wyłącznie na zasadzie rozumu, bez miłości i autentycznej wiary w coś, co nie jest porządkiem formalnym, ale co nadaje sens samemu istnieniu tego porządku” (Waśko, 2012, s. 16). Tam konserwatyzm zaś nie jest tego porządku jedyną wykładnią. Powrót zatem do nieelastycznego i nieprzystającego do zmieniających się w globalnym świecie warunków kształcenia ustroju szkolonego sprzed 1999 roku nie poprawi jakości wykształcenia młodych Polaków. Obecna formacja polityczna wchodzi w ten sam model z pominięciem wyników badań pedagogów, politologów, ekonomistów i socjologów, w świetle których etatystyczna polityka oświatowa straciła rację jakiegokolwiek zdolności do realizowania założeń w ustawie o systemie oświaty celów i wartości. Trudno zatem, żeby nauczyciele raz jeszcze zawierzili władzy, aktywnie włączając się w systemową zmianę, która nie znajduje ani naukowych, ani społecznych

przesłanek, natomiast jest ponowną grą o władzę określającą polityczną poprawność w duchu przeciwstawnej do dotychczasowej ideologii.

O ile można przyznać rację Andrzejowi Waśko, że oryginalna, nie imitacyjna polska kultura i humanistyka, uległa w III RP marginalizacji, to jednak nie dlatego, że została wyparta przez rządowych czy zagranicznych „dilerów rozprowadzających po polskiej prowincji intelektualne wyroby importowane” (2012, s. 86), tylko z powodu systemowej blokady narzucania szkolnictwu, nauczycielom, uczniom i ich rodzicom jedynie słusznych, bo korzystnych dla realizacji celów politycznych każdej władzy, reform top-down określanych przez Z. Kwiecińskiego mianem „epidemii sterowanej” (Kwieciński, 1982, s. 122). Sprawujący dzisiaj władzę uprawiają politykę tak, jak poprzednicy, w języku dzieci, skoro rezygnują z realnego porozumienia z coraz lepiej już wykształconym społeczeństwem. Każdy minister może dowolnie wykorzystywać publikacje naukowe, raporty z badań, także tych wcześniej cenzurowanych przez resort edukacji czy wydawnictwo sejmowe, by demokrację zamieniać „w fasadę, za którą kryją się paternalistyczne rządy oligarchów lub słabo maskowany autorytaryzm” (Waśko, 2012, s. 10).

Tak partie lewicowe, jak i liberalne zlikwidowały etos obywatelski, dziwiąc się wynikiem badań międzynarodowych, z których wynikało, że Polaków cechuje najniższy wskaźnik kapitału społecznego. Elity bardziej troszczyły się o to, by Polacy nie wtrącali się do spraw państwa, małej, lokalnej i wielkiej ojczyzny, gdyż mieli być luźną zbiorowością konsumentów i prekariatem, lojalnymi pracownikami globalnych korporacji. Postkomunizm nie wyłonił i nie wykształcił z siebie szerokiej obywatelskiej elity, która byłaby połączona „wspólnotą celów państwowych, opartą na odziedziczonej tożsamości narodowej” (Waśko, 2012, s. 146). Nic dziwnego, że obecny rząd upomina się o obowiązywanie podstawowych zasad moralnych, historycznych, kulturowych, by nie rozszerzało się w Polsce zjawisko rehabilitacji zła. Czy tego chcemy, czy nie, będziemy musieli podejść synergicznie do polityki oświatowej, opierając politykę na racjonalnej współpracy rządzących z badaczami, ale i uwzględniać potrzeby podmiotów zmian edukacyjnych. Prof. Zbigniew Kwieciński pisał o tym na początku lat 80. XX wieku jako modelu planowej zmiany kooperacyjnej w jej pozytywnym wariacie. Jest on możliwy wówczas, kiedy gotowi są do współdziałania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego wszyscy partnerzy „gry kooperacyjnej” do budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej, do wytworzenia i udziału w ruchu społecznym taką oświatę konstruującym. Wszyscy partnerzy współdziałają ze sobą: nauka z praktyką, administracja z nauką, praktyka z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władza (Kwieciński, 1982, s. 122).

Szkola o tyle jest i będzie potrzebna młodemu pokoleniu XXI wieku, o ile pomoże mu w odczytywaniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy czy zaburzeń osobowościowych. Nie stworzymy społeczeństwa obywatelskiego bez odwoływania się do wartości dobra, prawdy, szczęścia czy piękna, a więc do tych absolutnych, ponadczasowych idei, które współtworzą nasze człowieczeństwo, zobowiązując każdą jednostkę ludzką do przekraczania własnych ograniczeń i do ujawniania jej potencjalnych możliwości rozwojowych. Życie w nicości oznacza bowiem egzystencję w sterylnej kulturze, a więc w kulturze bez wizji przeszłości czy przyszłości, bez organizujących ją zasad, bez wyraźnych wartości i autorytetów.

Bibliografia

- Antoszewski A. (2016). *Współczesne teorie demokracji*. Warszawa: Wyd. Sejmowe.
- Janowski A. (2000). *Szkoła obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kwieciński Z. (1982). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania*, IV, z. 135.
- Nalaskowski A. (1997). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy lat 90*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Olszyk S. (2013). *Stereotyp wroga w walce wyborczej w Polsce (1991-2011)*. Toruń: Duet.
- Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. *Studia Psychologia i Pedagogika* nr 179. Poznań: WN UAM.
- Szahaj A. (2014). *Kapitalizm drobnego druku*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Śliwowski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski B. (2016). Makropolityka badań oświatowych. W: *Acta Universitatis Casimiri Magni. Doctores Honoris Causa. Bogusław Śliwowski. Doctor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. Bydgoszcz: Wyd. UKW w Bydgoszczy.
- Towarzystwo Kursów Naukowych (1980). *List Otwarty do Nauczycieli i Wychowawców*. Zakłady Graficzne NOWA, lipiec.
- Waśko A. (2012). *Poza systemem*. Kraków: ARCANA Sp. z o.o.
- Wódz K. (2012). Dyskurs publiczny – dialog obywatelski – partycypacja publiczna. W: K. Wódz, P. Kulas (red.), *Governance i wyzwania partycypacji publicznej*. Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.

Summary

The crisis of democracy in the light of macropolitical educational research

In the transition period in Poland from 1989 till 2016 education did not become a source of ongoing changes in the country. Subsequent formations of power, selected through elections, instead of decentralizing school system, led to the creation of allegedly new models of school in a corset of centralism. To make matters worse, the prime ministers of consecutive governments from different political parties, taking into account their own or party interests, employed the ministry of national education (or their decision-making power apparatus), who disturbed communicational relationships with the public. In this article I explain the reasons for betrayal of fundamental assumptions of the “Solidarity” movement in the years of 1980-1989 by elites. As a result Polish society abandoned the deliberative and participatory democracy.

Keywords: democracy, party dependency, macropolitical educational research

O Autorach

Joanna Anioł

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Katarzyna Cieplińska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

Kazimierz Czerwiński

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Maria Deptuła

prof. dr hab., profesor zwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Urszula Dernowska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Michał Głazewski

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

Jowita Gromysz

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Magdalena Kolber

dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Liliana Kołodziejczak

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Kaja Koronkiewicz

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Emilia Mazurek

mgr, doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Emilia Mazurek

dr, adiunkt w Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych Politechniki Wrocławskiej

Małgorzata Mikut

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Zbyszko Melosik

prof. dr hab., profesor zwyczajny na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Joanna Nowak

dr, adiunkt w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu

Jolanta Nowak

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Andrzej Olubiński

prof. dr hab., profesor zwyczajny na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Paweł Piotrowski

dr, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Iwona Rambowicz

lic., studentka w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Bogusław Śliwerski

prof. dr hab., profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Sebastian Taboń

dr, Podyplomowe Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Małgorzata Tyszkowska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy