Teraźniejszość Człowiek Edukacja

Kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej

Tom 21, numer specjalny, 2018

WYDAWNICTWO NAUKOWE
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

Rada redakcyjna

Michel ALHADEFF-JONES, Agnieszka BRON, John FIELD, Dorota KLUS-STAŃSKA, Alexis KOKKOS, Robert KWAŚNICA, Zbigniew KWIECIŃSKI, Jerzy NIKITOROWICZ, Joanna RUTKOWIAK, Krystyna SZAFRANIEC, Bogusław ŚLIWERSKI, Danuta URBANIAK-ZAJĄC

Zespół redakcyjny

Mieczysław MALEWSKI (redaktor naczelny)
Magdalena CZUBAK-KOCH (sekretarz redakcji)
Witold GIDEL (redakcja techniczna)
Wojciech SITEK (redakcja statystyczna)

Projekt okładki

Mirosław ANTONIEWICZ

Redakcja naukowa

Karolina REINHARD

Przekłady na język angielski

Patrycja PONIATOWSKA

Korekta

Zofia SMYK

© Copyright by Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2018

Czasopismo znajduje się na liście *The European Reference Index for the Humanities* (*ERIH*)
Streszczenia opublikowanych prac są dostępne "online" w międzynarodowej bazie danych "The Central European Journal of Social Sciences and Humanities" <http://cejsh.icm.edu.pl>

Adres redakcji

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław
e-mail: redakcja.tce@dsw.edu.pl
http://www.dsw.edu.pl
http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/

ISSN 1505-8808

Nakład 50 egz.

Spis treści

Pożegnanie prof. DSW dra hab. Roberta Kwaśnicy… 7
Wstęp 11

I. W kręgu racjonalności. Pytanie o rzeczywistość

Maria Reut, Pedagogika i „pytanie o sens życia” 17
Beata Sierocka, Okaleczona wspólnota komunikacyjna. Siła agresji w megamedialnym świecie 29
Kazimierz Przyszczypkowski, Polityczno-ideologiczne decorum (w) edukacji 41

II. W kręgu racjonalności. Pytanie o wiedzę i szkołę

Paweł Rudnicki, „Odzyskać edukację” – pozaformalne działania edukacyjne na rzecz zmiany w oświacie. Perspektywa edukacji antydyskryminacyjnej 55
Marcin Gołębniak, Afryka i Afrykanie, Inuici i Indianie, czyli o inności etnicznej oraz kulturowej w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej w latach 1997–2018 69
Alicja Szostkiewicz, Aktywność edukacyjna osób dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej 85
Anna Pol, Proces rozwijania kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych 101
Tomasz Niemiec, Specyficzne poczucie samoskuteczności jako moderator związku pozytywnego nastroju z wydajnością poznawczą 111
Bartosz Głowacki, Beata Rajba, Odpowiedzialność za cyberprzemoc w stosunku do nieletnich 123
Karolina Reinhard, Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia. Teoretyczny kontekst zagadnienia 133

III. W kręgu racjonalności. Pytanie o adaptację i zmianę

Agnieszka Bron, Ewa Kurantowicz, Zmagania nietradycyjnych studentów w poszukiwaniu zatrudnienia. Refleksje badaczy polskich i szwedzkich 147
Daria Becker-Pestka, Formy aktywizacji zawodowej osadzonych w Polsce. Przegląd stosowanych rozwiązań 161
Anetta Pereświet-Sołtan, Bożena Wojtasik, *Life Design* w praktyce poradniczej. Narracje klientów 175
Dorota Dyjakon, Bezpieczne więzi – osoby doświadczające przemocy w procesie zmiany relacji rodzinnych 189
Joanna Minta, Adrianna Nizińska, Edukacyjny potencjał narracji w konstruowaniu kariery. Dwugłos badawczy 205
Maria Szecówka-Nowak, Barbara Zimoń-Dubowik, Obrona przed manipulacją – poszukiwanie psychologicznego „układu odpornościowego” 219
Tatiana Jewsiejewa, Joanna Kruk-Lasocka, Trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych 231

IV. Zapowiedzi wydawnicze

Robert Kwaśnica, *Język, wzorce krytyczności, przedrozumienie. W poszukiwaniu możliwości krytyki pedagogicznego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2019 (Joanna Chmielewska) 249

Contents

Professor Robert Kwaśnica: A Tribute 7
Introduction 11

I. Within the Circle of Rationality: Inquiring into Reality

Maria Reut, Pedagogy and "the question of the sense of life" 17
Beata Sierocka, A mutilated communication community: The power of aggression in the world of megamedia 29
Kazimierz Przyszczypkowski, The politico-ideological decorum in and of education 41

II. Within the Circle of Rationality: Inquiring into Knowledge and the School

Paweł Rudnicki, "Reclaim education": Non-formal educational practices for educational change – the perspective of anti-discrimination education 55
Marcin Gołębniak, Africa and Africans, Inuit and Indians: Ethnic and cultural diversity in early school education textbooks, 1997–2018 69
Alicja Szostkiewicz, Educational activity of adults in the field of informal education 85
Anna Pol, Developing foreign language teaching (FLT) competence 101
Tomasz Niemiec, Specific self-efficacy as a moderator of the relation between positive mood and cognitive performance 111
Bartosz Głowacki, Beata Rajba, Responsibility for cyberbullying against minors 123
Karolina Reinhard, Individualised teaching at school – possibilities and limitations: The theoretical context 133

III. Within the Circle of Rationality: Inquiring into Adaptation and Change

Agnieszka Bron, Ewa Kurantowicz, Struggles with the employability of non-traditional students: Reflections of Polish and Swedish researchers 147
Daria Becker-Pestka, Promoting workforce readiness among prison inmates in Poland: A review of policies 161
Anetta Pereświet-Sołtan, Bożena Wojtasik, *Life Design* in counselling practice: Clients' narratives 175
Dorota Dyjakon, Safe bonds: Violence-afflicted individuals and the changing of family relationships 189
Joanna Minta, Adrianna Nizińska, Educational potential of narration in constructing a career. Research two-voice 205
Maria Szecówka-Nowak, Barbara Zimoń-Dubowik, Defence against manipulation: In search of a psychological "immune system" 219
Tatiana Jewsiejewa, Joanna Kruk-Lasocka, Difficulties in the social adaptation of talented children 231

IV. Book previews

Robert Kwaśnica, *Language, critical models and pre-understanding*: *In serach of the possibilies of a critique of pedagogical reason*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2019 (Joanna Chmielewska) 249

Robert Kwaśnica (1948–2018)

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Spotkanie jest czymś więcej niż zwyczajnym „zetknięciem się" z drugim, widzeniem czy słyszeniem drugiego. Spotkanie to Wydarzenie.

J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych.*

O Robercie…

Robert Kwaśnica
Twórca, Założyciel, Rektor (1997–2016) i Prezydent (2016–2018)
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu

Nasza pamięć o spotkaniach z Profesorem obejmuje swoiste pasaże czasu wypełnione doświadczeniami: bycia studentką / doktorantką / koleżanką akademicką / badaczką edukacyjnej rzeczywistości.

...SPOTKANIE – OSOBIŚCIE

Roberta każda z nas poznała w roli nauczyciela akademickiego – czy to na studiach, czy na seminarium doktorskim.

Niezwykle refleksyjny, zamyślony, można by pomyśleć – nieobecny. Nic bardziej mylnego! On po prostu głęboko analizował każdą wypowiedzianą myśl. Nauczył nas ważyć słowa. Twierdził, że nasz sposób doświadczania świata zależy od języka. Za Gadamerem powtarzał: *Językowa wykładnia świata poprzedza zawsze wszelką myśl i wszelkie poznanie. Ucząc się jej wychowujemy się w świecie zarazem* (H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*).

Jednocześnie nie można Mu też było odmówić dystansu do siebie i do rzeczywistości oraz typowego dla Niego poczucia humoru.

Zawsze miał plan swojej wypowiedzi – w głowie, przed większym audytorium przygotowany na karteczkach – bo Jego wypowiedzi stanowiły logiczną, spójną myśl całościowej koncepcji.

Do Profesora przychodziło się z gotowym pomysłem, który wydawał się przemyślany, ambitny, a potem okazywało się, że to zaledwie „interesujący punkt wyjścia", któremu On nadawał kierunek i rozmach, wręcz niemożliwy do realizacji. I mimo przestrachu, czy może nawet małych pretensji, że „na co On każe ci się porywać", finalnie było się wdzięcznym, że oczekiwał więcej, niż spodziewało się po sobie samym.

Zawsze istotne dla Niego było poszukiwanie sensu, które, jak powtarzał, *stanowi podstawową motywację w życiu człowieka, a nie jedynie wtórną racjonalizację* (…) *Sens ów jest unikatowy i wyjątkowy, ponieważ człowiek sam jeden tylko może i musi go wypełnić; jedynie w ten sposób zrealizowana zostanie jego wola sensu* (V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*).

Z Jego gabinetu, i po najkrótszej nawet rozmowie, i po najdłuższej przerwie, wychodziło się znów gotowym, by tworzyć, pytać, działać, nie mogąc się doczekać, aż zacznie się to robić. Nieważne były terminy, lecz ten moment, kiedy wreszcie poczuło się, że teraz powstaną te najlepsze rzeczy. Profesor nigdy się nie zastanawiał, czy jest się w stanie to zrealizować. Dla Niego liczyło się, jak zrobić to najlepiej.

Na seminarium doktorskim, gdy wypowiadałyśmy poglądy jednoznaczne, zdecydowane, On czekał, dawał przestrzeń, pozwalał popełniać błędy. Uczył patrzeć z dystansu na wiele rzeczy. Jednocześnie zawsze czułyśmy Jego wsparcie.

…SPOTKANIE WE WSPÓLNOCIE

Niektórzy nazywali Go marzycielem, ale Profesor Kwaśnica miał konkretne cele, tam gdzie inni mają tylko życzenia. Był sprawnym strategiem – może dlatego nie bał się idei wcielać w życie.

Przychodząc do Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji (pierwsza nazwa naszej uczelni), szkoły, o której wszyscy w środowisku mówili „szkoła Kwaśnicy", na początku nie mieliśmy do końca świadomości, w czym uczestniczymy. Szybko jednak zrozumieliśmy, że otaczają nas pasjonaci, że dzieje się tu coś ważnego. Choć uczelni daleko było wtedy do jej dzisiejszej pozycji, tą ekscytacją budowania szkoły „innej od innych" przesiąkliśmy tu chyba wszyscy. To budziło nasze zaufanie. Uwierzenie człowiekowi, który doskonale wiedział, co robi, nie było zresztą trudne. Dostaliśmy od Niego możliwość uczenia się od najlepszych i z najlepszymi. Inni mówili z zazdrością: „niewiarygodne, z kim wy tu jako studenci macie zajęcia". A dla nas to było naturalne, że ci wybitni nie stali za odległą katedrą, nie byli znani tylko z książek, ale byli naprawdę z nami. Tak jak pragnął tego Robert Kwaśnica.

Profesor potrafił przekonać innych, że szkoły mogą wyglądać inaczej. Zarówno te, które badał, jak i ta, którą tworzył. Domagał się krytycznego opisu rzeczywistości szkolnej, nieobciążonego iluzjami. Inicjował badania nad szkołami autorskimi, które po latach kontynuują pracownicy DSW. W nowatorskim projekcie Wrocławskiej Szkoły Przyszłości proponował odejście od sztucznego podziału wiedzy na przedmioty i uświęconego wieloletnią tradycją systemu klasowo-lekcyjnego. W ich miejsce proponował zespoły zadaniowe realizujące ideę nauczania problemowego, przesunięcie akcentu z nauczania na uczenie się. Był w tym konsekwentny. Holistyczna szkoła całodniowa, która przygotowuje młodych ludzi do zadawania pytań, miejsce etycznej rozmowy, to ostatni projekt Profesora; projekt wyprzedzający współczesne czasy. W DSW pokazał, że szkoła może być czymś więcej niż tylko miejscem nauki i pracy, że może też być – jak dawał nam odczuć Robert – „naszym życiem".

Chyba nikt, kto znał Roberta, nie ma wątpliwości, jak ważni dla Profesora byli studenci. Dla niego po prostu człowiek był istotny i każdemu przyglądał się z szacunkiem i uważnością. Dopingował studentów i z wielką radością przyglądał się temu, co osiągają. Marzył, żeby DSW tętniła życiem również po zajęciach, a młodzież działała w niej także poza salami dydaktycznymi. Dlatego wspierał wszelkie studenckie inicjatywy, zarówno społeczne, jak i artystyczne. Dzięki Niemu młodzi dostali przestrzeń, w której mieli nie tylko „być", ale stawać się, próbować, rozwijać. Dążył do tego, żeby energia tej szkoły pochodziła od „uczących się" – wszystkich: zarówno wykładowców, jak i studentów. Stawiał na wychowanków swojej szkoły. Bardzo chciał, by DSW było miejscem dla każdego.

Gdy wszyscy wspólnie świętowaliśmy obchody jej 20-lecia, po raz pierwszy chyba, widać było po Nim tak wiele emocji naraz: szczęście, dumę, spełnienie, wzruszenie…

Był wdzięczny swoim współpracownikom – i przy wielu okazjach im za to dziękował – że jego ideę pomogli mu urzeczywistnić.

Każda z nas ma swoje własne dla Ciebie „dziękuję". Ale jedno mamy wspólne: za to, że nauczyłeś nas, iż *rzeczywistość jest z tej samej przędzy, co i marzenia* (W. Reymont).

> Mówiłeś: *Opowieść o naszym życiu jest stale niegotowa. Opowiadamy ją wciąż sobie samym i innym, zmieniając znaczenia przedstawianych wydarzeń, w tym samym celu – żeby zrozumieć siebie i tych, których słuchamy. To po to właśnie rozmawiamy. Bez rozmowy stajemy się archiwum nieopowiedzianych historii. Bez rozmowy i my sami, i inni nie znamy sensu historii, którą jesteśmy* (R. Kwaśnica, *O szkole poza kulturową oczywistością*).

Choć czasem życie przerywa opowieść, my rozmowę prowadzimy dalej.

Urszula Dzikiewicz-Gazda
Małgorzata Mikołajczak-Woźniak
Karolina Reinhard

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Wstęp

Przygotowując numer specjalny byliśmy jako społeczność DSW w momencie straty i zmiany. Strata związana jest z odejściem prof. Roberta Kwaśnicy. Zmiana natomiast z gruntownymi przeobrażeniami naszej uczelni. Oba zdarzenia to sytuacje trudne, „rozbudzające refleksyjność", zwracające nas – społeczność akademicką – do zadawania pytań.

O zdolność zadawania pytań Robert Kwaśnica upominał się nieustannie. Te najważniejsze dotyczyły zagadnień egzystencjalnych: o sens istnienia oraz o sens działania. Zastanawiał się nad trafnością decyzji etycznych, podkreślał, jak ważne są kompetencje moralne. Lista pytań zawsze była otwarta, niepowtarzalna, nieoczywista. Pytał i domagał się możliwości wspólnej rozmowy.

Czy wspólna rozmowa jest dzisiaj w ogóle możliwa? Jak pisał: *Wydaje się to bardzo trudne. Z pomocą może przyjść hermeneutyczna refleksyjność* (…). *Podstawową jednak rzeczą jest krytyczne zrozumienie dyskursu głównego nurtu (jego archiwum, języka, tematu, schematu i stylu narracyjnego)* (Robert Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014, s. 41). To „dopuszczanie różnorodności", otwartość wobec pytań wyznaczyło obszary znaczeniowe, wokół których zbudowany jest niniejszy tom.

Publikacja rozpoczyna się wspomnieniem Roberta Kwaśnicy. Urszula Dzikiewicz-Gazda, Małgorzata Mikołajczak-Woźniak, Karolina Reinhard – jako doktorantki Profesora – podzieliły się opowieścią ze spotkania człowieka bardzo dla nich ważnego.

Tom składa się z **trzech części**. Każda z nich, w pierwszym członie tytułu brzmiącym: *W kręgu racjonalności. Pytanie o...* – nawiązuje do hermeneutycznej interpretacji rzeczywistości, do pytań o *uwarunkowania naszego myślenia i ukazuje innym własne zapytywanie nie jako wzór czy gotową radę, lecz jako zaproszenie do rozmowy, poszukującej rozumienia naszego czasu i nas samych* (tamże, s. 29).

Drugi człon tytułu wyznacza obszary, których dotyczą owe pytania.

W pierwszej części jest to **pytanie o rzeczywistość**. Maria Reut, w otwierającym tę część tekście *Pedagogika i „pytanie o sens życia"*, prowadzi polemikę z takim wyobrażeniem powinności pedagogiki, które wiąże się z oczekiwaniem od tej dyscypliny jednoznacznych odpowiedzi na temat pożądanego obrazu świata i człowieka. Autorka

analizuje sytuację „rozczarowania" pedagogiką inaczej pojmującą swoje powinności, charakteryzuje także uwarunkowania zwrócenia się ku sztuce jako obszarowi poszukiwania owej pożądanej wiedzy. Podkreśla zasadność „pytań źródłowych" oraz potrzebę ich ponawiania w odmiennej perspektywie. O agresji i przemocy w komunikacji, przybierających współcześnie jakościową nową, naznaczoną medialnie postać, pisze Beata Sierocka. Zjawiska te zostają zdiagnozowane jako zagrażające warunkom egzystencji wspólnoty komunikacyjnej. Wobec tego podkreślony zostaje obowiązek ochrony tejże wspólnoty, którą Autorka nazywa i podkreśla – „okaleczaną", nawołując jednocześnie do jej ochrony i wdrażania „środków zaradczych". Kazimierz Przyszczypkowski **(**natomiast) podejmuje temat polityczno-ideologicznego *decorum* (w) edukacji. Autor pisze o „pod-rzuconych" lub „na-rzucanych" propozycjach, które mają być postrzegane przez odbiorę jako te dla niego odpowiednie i prowadzące go do scalenia z systemem politycznym. Wyróżniając dwie kategorie, język i działanie w roli, podając liczne egzemplifikacje, Autor podkreśla, jak ważnymi są elementami triady: władza – ideologia – edukacja.

Drugi obszar pytań, dotyczący **wiedzy i szkoły**, nawiązuje do racjonalności szkolnej, którą Robert Kwaśnica w ostatnich latach zajmował się szczególnie intensywnie. Podkreślał, że szkoła daje wiedzę kolekcjonerską, sztucznie podzieloną na dyscypliny, osadzoną w racjonalności adaptacyjnej. Paweł Rudnicki w otwierającym tę część tekście nawiązuje do takiego sposobu postrzegania edukacji. Pisze o „odzyskiwaniu edukacji", nakreślając neoliberalny, utowarowiony charakter wiedzy. Jako że odzyskiwanie edukacji nie oznacza jej reformowania, Autor opisuje działania „ze skrajów systemu", dostrzegając potencjał edukacji antydyskryminacyjnej.

Tematem różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej zajął się Marcin Gołębniak. Zmieniające się realia społeczne i kulturowe w Polsce Autor zestawia z obrazami z analizowanych książek. Dochodzi do wniosku, że zmiana wyobrażeń w świadomości potocznej w nikłym stopniu znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach, w których zawarty jest stereotypowy i europocentryczny obraz kulturowych różnic. Wielowymiarowość edukacji nieformalnej opisuje Alicja Szostkiewicz. Na podstawie przeprowadzonych badań ukazuje różne sposoby nieformalnych działań rozwojowych, podkreślając koncepcję uczenia się przez całe życie. Kolejny artykuł nawiązuje do tej koncepcji. Anna Pol podjęła się rozważań dotyczących kompetencji glottodydaktycznych nauczycieli języków obcych, w których podkreśla refleksyjność nauczycieli oraz ich autonomię.

Kolejne dwa teksty dotykają kwestii związanych z praktyką szkolną w kontekście psychologicznym. Badania przeprowadzone przez Tomasza Niemca koncentrują się na związku między emocjonalnością a procesami poznawczymi. Autor wysuwa wniosek, iż wspieranie występowania pozytywnego nastroju oraz wysokiego poczucia samoskuteczności może mieć niemałe znaczenie dla wzrostu wydajności poznawczej. Drugi tekst dotyczy zjawiska cyberprzemocy w Polsce. Autorzy, Beata Rajba i Bartosz Głowacki, dokonali przeglądu stosowanych rozwiązań prawnych analizowanego

zjawiska. Przytaczają również studium przypadku, które może służyć jako materiał edukacyjny dla nauczycieli i rodziców.

Tekst zamykający część drugą dotyczy indywidualizacji nauczania w szkole. W artykule mojego autorstwa (Karolina Reinhard) pokazuję, czemu służy indywidualizacja, do czego prowadzą różne jej sposoby rozumienia i jakie są tego konsekwencje. Podkreślam również konieczność odnalezienia się w ponowoczesnym społeczeństwie, w którym indywidualizacja nie jest już wyborem, a koniecznością.

Pytanie o adaptację i zmianę, nawiązujące do racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej Roberta Kwaśnicy, to obszary, wokół których koncentrują się teksty w **trzeciej części** tomu. Agnieszka Bron i Ewa Kurantowicz opisały wyniki badań dotyczących zatrudnialności studentów w Polsce i Szwecji. Zwracają uwagę na przesunięcie odpowiedzialności za zatrudnienie z państwa na jednostkę oraz podkreślają autoteliczną wartość edukacji, która w istotny sposób wpływa nie tylko na sam wybór zawodu badanych osób, ale na kształt całej ich biografii. Temat aktywizacji zawodowej osadzonych podjęty przez Darię Becker-Pestkę można potraktować jako kontynuację tematu zatrudnialności. Autorka opisała programy aktywizujące, które w tym wypadku, oprócz zawodowej reintegracji, mają również na celu readaptację społeczną i tym samym znacząco wpływają na biografię osadzonych.

Kolejne trzy teksty dotyczą zmian zaistniałych na skutek współpracy badanej osoby z doradcą (pierwszy i trzeci tekst) oraz psychoterapeutą (tekst drugi).

Poznanie zmian w konstruowaniu kariery przez młode kobiety to temat, którego podjęły się Anetta Pereświet-Sołtan oraz Bożena Wojtasik. W tekście opisały refleksje badanych osób po spotkaniu z doradcą, który pracuje zgodnie z koncepcją *Life Design*. Autorki podkreślają, jak ważna była dwuetapowość badania dająca możliwość refleksyjnego wglądu w swoje życie, skonfrontowania swojego spojrzenia z analizą doradcy oraz nauczenie się korzystania z własnych zasobów. Zmiany, jakich doświadczają osoby doznające przemocy w związku w procesie psychoterapii oraz po jej zakończeniu, analizowała Dorota Dyjakon. Autorka na podstawie badań własnych przedstawia doświadczenia życiowe ofiar przemocy domowej pozostające w relacji z partnerem, który jest sprawcą tej przemocy. Artykuł kończy się pytaniem, czy osoby będące ofiarami i sprawcami przemocy domowej są w stanie tworzyć związek, w którym jest zachowana względna równowaga sił obojga partnerów. Joanna Minta z Adrianną Nizińską zajęły się obszarem narracji w procesie konstruowania kariery młodych ludzi. W badaniach młodzieży oraz dorosłych autorki pokazują, w jaki sposób kompetencje narracyjne i ich rozwijanie są ważne w myśleniu o edukacyjnym wsparciu budowania i rozwijania własnej kariery. Piszą zarówno o strategiach adaptacyjnej, jak i transgresyjnej (dorośli), zaznaczają trudności w pracy z metodami narracyjnymi (młodzież).

O radzeniu sobie z manipulacją społeczną piszą Maria Szecówka-Nowak i Barbara Zimoń-Dubowik. Autorki zwracają uwagę na dyspozycyjne uwarunkowania zachowań stanowiących o odporności i/lub podatności na manipulację i wyróżniają m.in. twórcze myślenie jako pomocne w przeciwdziałaniu manipulacji. Na pytanie: „Jak można

rozumieć i wyjaśniać trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym?" próbują odpowiedzieć Tatiana Jewsiejewa z Joanną Kruk-Lasocką. Analizując studia przypadków dwojga dzieci, piszą o nieprzystosowaniu pozytywnym, niezbędnym do osiągania wyższego poziomu integracji osobowości oraz budowania bogatego środowiska wewnętrznego. W konkluzji stawiają pytania o korzystne rozwiązania dla rozwoju potencjału dziecka, bez konieczności wykluczania go ze szkoły.

Niniejszy tom zamyka przygotowana przez Joannę Chmielewską zapowiedź wydawnicza książki Roberta Kwaśnicy, w której znajdą się opracowane na nowo przez Autora teksty opublikowane w latach 1989–1995.

Prezentowany tom ma w swym zamyśle być przyczynkiem do poszukiwania odpowiedzi na pytania, do dyskutowania, wreszcie do zadawania pytań, w myśl tezy: *nie potrafi w ogóle pytać ten, kto uważa, że wszystko wie lepiej. Aby móc pytać, trzeba chcieć wiedzieć, to zaś oznacza: wiedzieć, że się nie wie* (H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, inter esse, Kraków 1993, s. 338).

Karolina Reinhard

I. W kręgu racjonalności. Pytanie o rzeczywistość

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Maria Reut

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: maria.reut@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-1108-601X

Pedagogika i „pytanie o sens życia”

W artykule zawarto polemikę z takim myśleniem o pedagogice, które – z jednej strony – oczekuje od tej dyscypliny odpowiedzi na pytania o sens ludzkiego życia i pożądany, projektowany obraz świata, a z drugiej – w sytuacji rozczarowania, braku tak określonych odpowiedzi – mówi o słabości i rezygnacji pedagogiki z jej zobowiązania. Autor tekstu, będącego punktem wyjścia do prowadzonej w tym artykule polemiki, proponuje hermeneutyczny namysł nad otwartością pytań, a także zwraca się ku sztuce (literaturze) jako inspiracji pedagogicznej. Dlatego w opracowaniu podjęto zagadnienie interpretacji myśli hermeneutycznej, dotyczącej wątków literackich, etycznych, pedagogicznych.

Słowa kluczowe: *pedagogika*, *pytanie*, *sztuka*, *literatura*, *hermeneutyka*

O ile (…) *na pytanie, jak się rzeczy mają, a także, chociaż częściowo, jakie mogłyby być, nauka podejmuje próbę udzielenia mniej lub bardziej miarodajnych odpowiedzi, o tyle na pytanie, jaki świat/życie/człowiek powinien być – podobnie jak na pytanie o sens ludzkiego życia – od udzielenia odpowiedzi, a nawet od postawienia tego pytania, nauka zdecydowanie się uchyla. Z poszukiwania odpowiedzi na to pytanie nie może jednak zrezygnować pedagogika* – czytamy w tekście *„Sztuka pytania – pytania sztuki”. Chociaż znane są jej starania, żeby także za solidną naukę została uznana, odważę się stwierdzić – bluźnię? – że pytanie, jaki człowiek powinien być, niekonieczne dla pedagogiki jako nauki, ale koniecznie dla pedagogiki jako humanistycznej refleksji o wychowaniu człowieka, to pytanie źródłowe.* (Depta 2015, s. 164).

Taka myśl, takie oczekiwania, takie powinności, takie rozczarowania i takie nadzieje to jeden z niezwykle często podejmowanych, złożonych wątków w refleksji i w debatach pedagogicznych, w różnych kontekstach wracających do owego pytania

źródłowego. Autor zacytowanego opisu w swoich rozważaniach na ten temat inspiruje się, jak zaznacza, myślą hermeneutyczną, a szczególnie koncepcją H.-G. Gadamera i jego charakterystyką roli pytania, również pytania pozornego. Wskazuje także na znaczenie wyzwań kierowanych z obszaru sztuki. Zachęca do otwartości pedagogicznych pytań.

Takimi wskazówkami się kierując, wróćmy raz jeszcze do pytania, z którego „nie można zrezygnować". Od zastanowienia się nad znaczeniem, miejscem, rolą takiego pytania zacznijmy refleksję na temat tak bardzo domagający się odpowiedzi. Zastanówmy się też, na czym miałaby polegać taka odpowiedź, a także nad tym, dlaczego znane już odpowiedzi uznawane są za niezadowalające. Taki powrót to mnożenie pytań. Tak właśnie chcę potraktować to pytanie. Nie jedynie jako zachętę czy zobowiązanie do udzielenia odpowiedzi w otwieranej (wyznaczanej) przez to pytanie perspektywie, ale także jako możliwość odniesienia się do tej perspektywy, wskazania na jej nieoczywistość, na – wyzwalane przez postawienie i usłyszenie tego pytania – opory, ujawnienia odmienności, kontynuacje zapytywania, chęci polemiki. Jest to bowiem ważny dla myślenia pedagogicznego temat. To pytanie, które domaga się mniej lub bardziej określonej i przewidywanej odpowiedzi, a – w sytuacji braku takiej właśnie – prowadzi często do krytyki koncepcji (pedagogiki), która od takiej odpowiedzi się uchyla. Postawę taką w owych dyskusjach nazywa się wycofaniem, niepraktycznością, biernością, brakiem zaangażowania, czy – jak widzimy – brakiem solidności.

Dodajmy więc do tego rozbudowanego pytania następne znaki zapytania. Co to znaczy, że od takiego pytania nauka się uchyla, czyli – jeśli rozumiemy to określenie – bez żadnego samousprawiedliwienia nie podejmuje stawianego jej (zobowiązującego) pytania? Czy rzeczywiście – a jeśli tak, to dlaczego – odpowiedź na to pytanie jest zadaniem pedagogiki? Jakiej odpowiedzi od pedagogiki się oczekuje? Jakie są jej, pedagogiki, starania, by zostać uznaną za solidną naukę? Jaka to nauka jest solidna? Dlaczego pedagogika nie jest (jeszcze?) solidna? Dlaczego na pytanie, „jaki świat/życie/człowiek powinien być" oraz na pytanie „o sens ludzkiego życia" miałaby odpowiadać ta, dopiero starająca się o uznanie własnej solidności, nauka? Czym uzasadniane jest przekonanie, że zadaniem, zwłaszcza pedagogiki, jest dostarczenie człowiekowi odpowiedzi (a przynajmniej ich solidne poszukiwanie) na pytania o to, jaki powinien być świat/życie/człowiek, a także o to, jaki jest sens ludzkiego życia?

Autor komentowanego tekstu krytykuje takie pytania pedagogiczne, które – według znanego rozróżnienia dokonanego przez Gadamera – są pytaniami niepedagogicznymi.

> *Być może, że takie niepedagogiczne* (*!*) *pytania pedagogiczne* – pisze – *również są potrzebne. Jest raczej mało prawdopodobne, że w toku wychowania* (*edukacji?*) *z takich pytań całkowicie się zrezygnuje. Konieczne jest jednak* – czytamy – *także podjęcie odpowiednich działań, stworzenie sprzyjających warunków umożliwiających stawianie rzeczywistych pytań. Pytań otwartych! Takie pytania stawia sztuka.*

Artyści pytają, ponieważ nie wiedzą, nie są pewni, ponieważ poszukują. (tamże, s. 165).

Z tego też powodu propozycja Autora zmierza do zwrócenia uwagi na znaczenie sztuki (tekstów literackich) jako nośnika pedagogicznych wartości oraz do podkreślenia jej roli jako miejsca istotnych, z pedagogicznego punktu widzenia, pytań.

Pójdźmy więc tropem owych otwartych pytań, zarówno mając w pamięci przykłady artystycznych (literackich) odwołań oraz przypomnień przedstawionych w interpretowanym tekście o sztuce pytania, jak i przypominając przykłady inne, wyraźnie dokumentujące ową otwartość. Pytamy zatem i o odpowiedzi sztuki, i (nie wprost) o pedagogiczne na nie zapotrzebowanie, i o ich pedagogiczne znaczenie.

Takie twórcze „nie wiem” – czytamy jeszcze dalej – *wyznacza poszukiwania nie tylko prawdziwego poety, ale każdego prawdziwego artysty. Wydaje się, że w naszych czasach sztuka* (*może już tylko sztuka!*) *pozwala choć częściowo zaspokoić dręczący współczesnego człowieka głód sensu. Płonna okazała się nadzieja, że ten sens – sens ludzkiego życia – odsłoni nauka. Zdecydowanie osłabła także nadzieja, że nauka pozwoli na dotarcie do pełnej prawdy, która stanowiłaby dla ludzi niezawodny punkt oparcia* (tamże, s. 165). I dalej, musimy jeszcze przedłużyć cytowanie: *to właśnie ludzie nauki przyznali, że nieosiągalne jest dotarcie do – jak ją określono – „wiecznej prawdy”– wszechobejmującej i powszechnie obowiązującej.* (…) *Pytanie o sens ludzkiego życia to wielkie pytanie sztuki. Na to pytanie* (…) *także sztuka nie udziela pewnej, uniwersalnej odpowiedzi. Można, oczywiście, uznać, że w porównaniu do religii, ta niepewność sztuki w tej sprawie jest wyrazem jej słabości i bezradności. Ale można także stwierdzić, że dowodzi to jej uczciwości. Bo prawdopodobnie jedyną sensowną* (*!!!*) *odpowiedzią na pytanie o sens ludzkiego życia, jest stwierdzenie, że sensem życia jest… poszukiwanie sensu życia* (tamże, s. 165–167).

Czym – zapytajmy zatem, nie ustając w pytaniu – byłaby ta pełna prawda, która stanowiłaby dla ludzi niezawodny punkt oparcia? Autor, podkreślając potrzebę i wartość pytań otwartych, odwołuje się – jak wspomniałam – do myśli hermeneutycznej, do rozważań Gadamera i jego krytyki pytań pozornie pedagogicznych. Czym jest więc – pytamy – to pytanie, pytanie hermeneutyczne? *Logika humanistyki jest* (…) *logiką pytania* – pisze H.-G.Gadamer (1993, s. 344). To, co się określa jako otwartość hermeneutycznego pytania zaznaczmy – nie polega jednak tylko na tym, choć to niezwykle ważne, że *nie rozumiemy innego lepiej, niż on sam siebie rozumie*, a więc że dopuszczamy różnorodność, zamiast powszechnie obowiązującej prawdy, a dopuszczamy, bo nie wiemy. Owo otwarcie na różnorodność nie jest, choć tak się to niekiedy pojmuje, rezygnacją z poszukiwania prawdy. Ale – przede wszystkim – to także taka otwartość, w której odpowiedzi nie zamykają dalszego pytania. Pytania – jak wspomniałam – również o to pytanie. Jakaż bowiem odpowiedź miałaby zamknąć pytanie o sens życia? Jaka odpowiedź miałaby być powszechnie obowiązująca? Jaka miałaby

zamknąć pytanie o to, jaki świat powinien być? A jeśli trwamy w takim pytaniu, to czy to znaczy, że można stwierdzić, iż *prawdopodobnie jedyną sensowną* (*!!!*) *odpowiedzią na pytanie o sens ludzkiego życia, jest stwierdzenie, że sensem życia jest… poszukiwanie sensu życia*? Poszukiwanie owo, w takim kontekście, stawałoby się jałową procedurą, niczego niemówiącym sloganem, ucieczką od wywołanego problemu.

Dlaczego niepewność sztuki (a także ludzkiego namysłu w ogóle) w tej sprawie miałaby być wyrazem jej słabości i bezradności? I w czym wyrażałaby się jej uczciwość? Na czym więc – pytamy jeszcze dalej – miałoby polegać *podjęcie odpowiednich działań, stworzenie sprzyjających warunków umożliwiających stawianie rzeczywistych pytań. Pytań otwartych! Takie pytania stawia sztuka* – podkreśla Autor. *Artyści pytają, ponieważ nie wiedzą, nie są pewni, ponieważ poszukują* (Depta 2015, s. 170).

Myśl hermeneutyczna nie jest jedynie podkreślaniem wieloznaczności, różnorodności. To – jak analizuje A. Wierciński (por.:2012, s. 162–163) – przypomnienie faktu polifoniczności rozumienia, jego historyczności, niedokończenia każdej rozmowy. Podobnie jak A. Wierciński, podkreślam istotny edukacyjny sens tak rozumianej niejednoznaczności, a także, w tym kontekście, znaczenie Ricoeurowskej *długiej drogi* samorozumienia, czyli rozumienia siebie w tekstach kultury, w sztuce. To zwrócenie uwagi na pośredniość samorozumienia. Ale czy to znaczy, że na tej drodze podmiot dokonuje pełnego samorozpoznania, że np. sztuka daje gotowe, obowiązujące odpowiedzi? A jeśli nie uznamy tej pośredniości samorozumienia jako drogi do uzyskania pewnych, uwalniających od wątpliwości odpowiedzi, to czy świadczy to o bezradności sztuki i o jej „niewiedzy"?

W *niejednej opowieści ten-który-jest-sobą poszukuje swej tożsamości właśnie na szczeblu całego życia* (…) – pisze P. Ricoeur (2003, s. 191). *Nie ma opowieści obojętnej etycznie. Literatura jest wielkim laboratorium, w którym wypróbowuje się wartościowania, oceny, sądy,, uznania i potępienia* (…) (tamże, s. 192). Jak wiemy, szczególne miejsce w rozważaniach na temat sztuki, literatury, jej etycznego, a także pedagogicznego znaczenia (m.in. u P. Ricoeura, H.-G. Gadamera, M.C. Nussbaum, J.S. Brunera), zajmuje zagadnienie (greckiej) tragedii. Zwrócenie uwagi na znaczenie tego miejsca pytań otwartych odnajdujemy także w komentowanym tekście.

Tragedia to pytania otwarte, to nie jest odpowiedź, pouczenie, wskazówka, wszechstronna analiza motywacji bohaterów (znajdujących się w trudnej sytuacji) i wskazanie na właściwy wybór. To już wiemy, taki zamysł jednoznacznego dydaktyzmu potrafimy (także w szkolnych analizach) skrytykować. Tragedia to opowieść o nieusuwalności konfliktu, ale – zaznaczmy polemicznie – nie chodzi tu tylko o konflikt racji, punktów widzenia, poglądów. *Aby dostrzec miejsce konfliktu, musimy pozwolić, by rozległ się inny głos niż filozofii – nawet moralnej lub praktycznej – jeden z głosów niefilozofii, głos greckiej tragedii* – pisze P. Ricoeur (tamże, s. 399). Ricoeur zaznacza, że oczekuje tu wstrząsu oraz *pouczenia etyczności przez tragiczność.* Tragiczność – podkreśla filozof – *opiera się integralnemu powtórzeniu w dyskursach etyli i moralności* (tamże). Mądrość tragiczna nie dostarcza *bezpośredniej i jednoznacznej nauki* (tamże); ona

kieruje mądrość praktyczną jedynie na próbę sytuacyjnego sądu moralnego (tamże). Jest to więc uczestnictwo, działanie, a nie jedynie przyjęcie odpowiedzi. To ma się stać, dokonać, to jest aktywność, praca do wykonania, a nie jedynie przyjęcie lub nieprzyjęcie zewnętrznego rozstrzygnięcia (czy zauważenie i podkreślenie nierozstrzygalności!). Jest to więc wykroczenie *poza wszelką intencję bezpośrednio dydaktyczną*. Jest tak nie tylko dlatego – zaznaczmy – że tekst, spektakl nie dostarczają wskazówki na temat właściwego wyboru, że komplikują, splatają racje i ich uwarunkowania. Otwartość dramatycznego pytania nie sprowadza się tu do ukierunkowania myślenia na temat (nierozstrzygalnego) konfliktu postaw, charakterów, motywów. Dlaczego tragedia dotyka nas dzisiaj tak bardzo? – pyta Jean-Pierre Vernant. Dlaczego jest tak aktualna? Nie chodzi tu tylko o spektakl literacki, ale o tragicznego człowieka: zastanawiającego się nad swoimi czynami, Ci, którzy uczestniczą dziś w losach Edypa czy Antygony, zastanawiają się, kim sami są i jaki jest sens ich istnienia (patrz: Vernant 2005).

Nie jest to jednak odpowiedź, na którą oczekuje i której domaga się podmiot pragnący usunięcia wątpliwości, poznania właściwej drogi, uzyskania „niezawodnego punktu oparcia”. Oczekiwanie zaspokojenia tych pragnień kierowane są bowiem, w takim nastawieniu podmiotu, ku komuś innemu niż on sam, niż pytający podmiot. To ktoś inny – bohater literacki, autor tekstu, tłumacz-interpretator, naukowiec, pedagog – miałby mu udzielić odpowiedzi. Tragedia uczy – odnajdujemy jednak filozoficzne wskazanie (odmienne od oczekiwanego przez kogoś poszukującego niezawodnego, zewnętrznego, uwalniającego od wątpliwości, punktu oparcia) – ponieważ *wyraża coś wyjątkowego, co dotyczy nieuchronności konfliktu w życiu moralnym* (Ricoeur 2003, m.in. s. 402). Źródłem tej nieuchronności nie jest jednakże wielość, niedających się pogodzić, punktów widzenia, racji. Los Antygony uzmysławia coś innego. Tragedia ta dotyczy *agonistycznego sedna ludzkiego doświadczenia* (tamże, s. 402). W tym uczestnictwie dokonuje się *rozpoznanie siebie*, które jest *podróżą* (tamże, m.in. s. 402) poprzez owe konflikty. Nie chodzi więc o „pełną prawdę” i „niezawodny punkt oparcia”. A brak wskazania takiej pełni nie jest oznaką słabości i bezradności. To *przekroczenie katharsis* (tamże, s. 409).

Konflikty moralne, wbrew utrwalonej tradycji myślenia na ten temat (zarówno w pewnych nurtach tradycji filozoficznej, etycznej, jak i w analizach literackich i pedagogicznych), nie są wyrazem niedojrzałości świadomości moralnej. Nieuchronność konfliktu nie jest jedynie wynikiem różnorodności postaw (*charakterów*), opinii, wartości. Powodem jest *jednostronność moralnych zasad* (tamże, s. 413). *Mądrość praktyczna* (etyczna) nie sytuuje się zatem – podkreślmy – między pouczeniem a brakiem pouczenia, między jednoznaczną odpowiedzią a unikaniem odpowiedzi, między jednostronnością a dowolnością decyzji, między podporządkowaniem wskazówkom a brakiem orientacji. Takie bowiem dylematy są udziałem myślenia (przekonania moralnego) oczekującego zewnętrznej odpowiedzi bądź rozczarowanego jej brakiem. Myślenia, które unika indywidualnej decyzji. Indywidualnej, która nie musi być subiektywna czy nieuwarunkowana.

To własne uczestnictwo w literackiej sytuacji (tragicznej) jest drogą do *założenia apelacji do instancji etycznej* (tamże, s. 414). Pouczenie, jakie daje tragedia, nie jest zatem, jak wskazywałam, jedynie udokumentowaniem nieuchronności i nierozwiązywalności konfliktu. P. Ricoeur, nawiązując do rozważań M. Nussbaum, pokazuje, że i Kreon, i Antygona pozostają w swoich ograniczeniach (tamże, m.in. s. 405). Tę *konwersję spojrzenia*, która dokonuje się dzięki literaturze, należy teraz rozwijać w swojej (etyki) własnej mowie (tamże, s. 406).

Nie jest to pewne i pełne rozpoznanie siebie.

Czasem o zmierzchu zobaczysz oblicze
Patrzące z głębi jakiegoś zwierciadła,
Sztuka winna być głębią owego zwierciadła,
które objawi twe własne oblicze. (Borges 1998a, s. 109) –

pisze poeta, w wyraźnie akcentowanym, Szekspirowskim, hermeneutycznym duchu.

Zmierzch, głębia, własne-niewłasne oblicze. To hermeneutyczna droga (zob. szerzej na ten temat:Reut 2010). Nie wystarczy jednak jedynie zerknąć w zwierciadło, żeby zobaczyć siebie. To teksty czytane przez teksty, obrazy przez obrazy. Nie wystarczy jedynie zerknąć, bo jednocześnie

Nigdy nie będzie drzwi. Jesteś we wnętrzu
I twierdza obejmuje wszechświat,
I nie ma awersu ani rewersu,
Ni ostatecznej ściany, ni sekretnego centrum.
Nie spodziewaj się, że twa nieubłagana droga,
Która uparcie rozwidla się w inne,
Będzie mieć kres. Twe przeznaczenie jest z kamienia
Tak jak twój sędzia.
(…) *Nie spodziewaj się niczego.*(Borges 1998a, s. 109)

A (tak bardzo pożądana) wskazówka i – jeden z najbardziej znanych w kulturze – opis wyboru?…

Jest li w istocie szlachetniejszą rzeczą
Znosić pociski zawistnego losu
Czy też, stawiwszy czoło morzu nędzy,
Przez opór wybrnąć z niego?[1] (Szekspir 2003, akt III scena 1)

Warto tu odnieść się do cytatu tak przecież znanego, tak powszechnie obecnego w kulturze, w różnych ujęciach powtarzanego, przetwarzanego i komentowanego, że przypis do niego traktuję przede wszystkim jako formalne udokumentowanie kontekstu, do którego cytowana wypowiedź odsyła; kontekstu, który obrazuje jej złożoność

[1] Tłum. J. Paszkowski.

i wieloznaczność. We wszystkich polskich tłumaczeniach Szekspirowskiego monologu odnajdujemy różnorako precyzowane pytanie o to, która droga życiowa jest szlachetniejsza[2] (*Whether ,tis nobler*). Wybór dramatycznie dotyczy więc sfery etycznej, nie jest pytaniem o skuteczność działania, o jego powodzenie czy powszechną aprobatę. To trudna alternatywa, a właściwie dylemat. Mamy wprawdzie podpowiedź, że to „rozwaga czyni nas tchórzami”, ale jednocześnie dostrzegamy przecież przewrotną ironię takiej podpowiedzi i takiego wyjaśnienia.

Nie o Szekspirowską fantazję literacką tu jednak chodzi. Obecność Szekspirowskiego motywu w tych rozważaniach tłumaczę dwojako. Po pierwsze – wybór, konflikt, opór, krytyka, przeciwstawienie się – jak dokumentuje ten jeden z najbardziej znanych w europejskiej kulturze zapis monologu – to odwieczny, podstawowy, złożony, niejednoznaczny, dramatyczny, autentyczny, nieusuwalny problem ludzkiego działania. Jest to zarówno temat wielorakich badań, literackich dociekań, jak i etycznych i pedagogicznych interpretacji. Po drugie powołuję się – jak wcześniej wspominałam – na uwagi Ch. Taylora na temat ważności języka literackiego dla humanistów, a także na badania J.S. Brunera – mówiące, że to właśnie (w pewien sposób interpretowana) literatura może pozwolić humanistyce, a także pedagogice, wzbogacić jej język, dostrzec właśnie owe moralne źródła, a nie tylko pouczenia, przykłady, wskazówki, odpowiedzi. Hermeneutyczne interpretacje Szekspirowskich pytań – przedstawiane zarówno w obszarze interpretowanych tu koncepcji filozoficznych, jak i w tekstach filozoficzno-literackich (J.L. Borges), teatrologicznych (M.C. Nussbaum, P. Brook), etycznych i edukacyjnych (M.C. Nussbaum, J.S. Bruner) – to także właśnie pedagogiczne pouczenie. Czy jest więc „szlachetniejszą rzeczą”? Czy ta opowieść dostarcza odpowiedzi? A jeśli nie znajdziemy tu jednoznacznego, tak pożądanego niekiedy przez pedagogów, pouczenia, wskazania (zwłaszcza w tym trudnym wyborze) drogi właściwej, przedstawienia obowiązującego sensu – to będzie tak dlatego, że literatura jest „bezradna” albo ”uczciwie” przyznaje, że „nie wie”?

(…) *„Życie dobre”* – pisze Ricoeur – *jest dla każdego*[1] *mgławicą ideałów i marzeń o spełnieniu, ze względu na którą życie uważa się za mniej lub bardziej spełnione lub niespełnione. Jest to płaszczyzna czasu straconego i czasu odnalezionego* (Ricoeur 2003, s. 296). *Jesteś wszystkim, co oddałeś na zatracenie* – mówi J.L. Borges (2003). Ricoeur pisze o owej niepewności życia i powołuje się na określenie *fragility of goodness* autorstwa M.C. Nussbaum. Przypominany przez autora tekstu *Sztuka pytania – pytania sztuki* H.-G. Gadamer, gdy rozważa zagadnienie literackiej tragedii, zaznacza, że owo tragiczne spotkanie to *pogłębienie ciągłości {związku} z samym sobą/* (Gadamer, 1993, s. 146). Dokonuje się tu oto – możemy więc powiedzieć – owo (Borgesowskie) *spotkanie z samym sobą*.

---

[2] Por. m.in.: S. Barańczak: „Kto postępuje godniej” (…); W. Bogusławski: „Jestże szlachetniejszym dla duszy (…)”; J.S. Sito: „Czy dla umysłu godniej jest (…); M. Słomczyński: „Czy szlachetniejszym jest (…)”; W. Tarnawski: „Czy szlachetniejszy widny duch w znoszeniu (…)”; S. Trembecki: „Już czas z nieporuszonym wybierać obliczem (…)”.

Dlaczego warto podkreślić znaczenie takiej drogi samorozumienia, dlaczego warto wracać do tej argumentacji i analizować, od różnych stron, jej złożoność i kontekstowość? Dlaczego warto w tym kontekście zwrócić uwagę na wartość narracyjnej wyobraźni i wartość literatury (sztuki) w tym pedagogicznym/etycznym wywodzie? Dlaczego to właśnie literatura (i szerzej – sztuka w ogóle), czyli te oderwane od rzeczywistości typy refleksji – jak zwykło się często twierdzić w ramach systemu przekonań o ”solidności” nauki – zostają tak poważnie i zobowiązująco potraktowane? Dlaczego szeroko rozumiana współczesna filozofia, a szczególnie pewne nurty filozofii hermeneutycznej i politycznej (m.in. rozważania P. Ricoeura, H.-G. Gadamera, M.C. Nussbaum, H. Arendt, Ch. Taylora), a także filozofii edukacji (J.S. Brunera oraz M.C. Nussbaum), zwracają się ku – odmiennie od utrwalonego sposobu pojmowanym – literackim narracjom? Tych powodów (i ich interpretacji) jest wiele. W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na kilka spraw fundamentalnych. Miałam możliwość przedstawienia szczegółowej analizy tego zagadnienia w innym opracowaniu (Reut 2014). Teraz podkreślę, nawiązując do tamtych rozważań, tylko najistotniejsze (dla prowadzonego tu krótkiego wywodu) wątki z dopisaniem dodatkowej argumentacji. Oto dokonujące się we współczesnej filozofii zakwestionowanie Kartezjańskiej zasady samoprzejrzystości podmiotu (wypunktowuję w tym akapicie, w skrótowej wersji, fragmenty argumentacji zawartej w artykule: Reut 2014) prowadzi do pytań odmiennych niż w tradycyjnej perspektywie poznawczej. Ch. Taylor (2001, szczeg. s. 3–7 oraz 724–909), badając konsekwencje takiego przeformułowania, mówi o potrzebie subtelniejszego języka. Tę potrzebę uzasadnia niemożnością opisania nowoczesnej złożonej tożsamości za pomocą dostępnego aktualnie języka filozoficznego. To właśnie m.in. M.C. Nussbaum w swojej książce poświęconej *kruchości dobra* (*The Fragility of Goodness*), która to praca jest dla hermeneutyki miejscem wielu odniesień i interpretacji, zajmuje się szczególnie grecką tragedią i bada uwarunkowania wiedzy praktycznej (czyli etycznej) jako wiedzy nieredukowalnej do dyskursu naukowego, a także do zastosowania. To pedagogiczna literatura, odmieniająca jednak w zasadniczy sposób pojmowanie pedagogicznych pytań, ponieważ odmieniająca też sposób pojmowania sytuacji etycznej. Jej pedagogiczne znaczenie to także krytyka takiego pouczenia, które domaga się uznania gotowych odpowiedzi oraz krytyka oczekiwań na takie pouczenia, które uwalniałyby od wątpliwości, ponieważ formułowałyby tzw. wyższe racje. Jest to ponadto krytyka takiego myślenia, które – zauważając trudności na drodze realizacji powyższych oczekiwań, czy nawet godząc się z faktem ich nierealizowalności – wyrazi rezygnację z pytania. Powie o uchylaniu się, czy o bezradności pedagogiki. Byłoby to bowiem pośrednie podtrzymanie przeświadczenia o tym, że jedynym możliwym rodzajem pedagogicznego głosu jest pouczająca odpowiedź.

Koncepcja, nauka, teoria nie (od)powie mi, co w tej konkretnej sytuacji etycznej, w jakiej się znajduję, powinienem zrobić. Decyzja ta nie jest bowiem wynikiem uszczegółowienia i zastosowania ogólnej wiedzy. Te sytuacje są niepowtarzalne. A jednak – i to jest ważna hermeneutyczna (pedagogiczna) lekcja – powinienem właśnie

dostrzec, do mnie skierowane, *moralne wymagania sytuacji.* Rola zatem tej wiedzy nie jest sprowadzalna do sformułowania uzasadnionego polecenia działania. *Lektura wprowadza mnie w imaginacyjne przemiany „ego”* – pisze P. Ricoeur **(**1992, s. 182–192). Tu właśnie – zaznacza filozof – możliwa jest najbardziej podstawowa szansa uprawiania krytyki złudzeń podmiotu (tamże, s. 188).

Spotkanie ze sztuką, z literaturą – w interpretowanej tu perspektywie – jest, jak podkreślałam, uczestnictwem, a nie tylko oglądem. Przedstawiona (fikcyjna) sytuacja nie jest więc przykładem, wzorem, pouczeniem. To do nas (ale jako osób dramatycznie włączonych w wyobrażoną sytuację etyczną, a nie tylko jako biernych widzów czy czytelników) skierowane są literackie pytania o przemyślenie i uzasadnienia moralnych wyborów, które są udziałem literackich postaci. A nie-bierność owa nie ma się wyrażać jedynie w empatycznym wczuciu i towarzyszeniu, ze wzruszeniem, losom bohatera, w ocenianiu jego postępowania, w pytaniu: co ja bym w tej sytuacji zrobił. Taka refleksja może być ważna w pewnym typie literackiej interpretacji, jednakże literatura (tragedia) uczy czegoś więcej. Ta wiedza wymaga więc innych niż wiedza teoretyczna sytuacji jej zdobywania czy przekazywania. Jej w ogóle nie da się przekazać, jeśli przez to określenie mielibyśmy rozumieć możliwość bezpośredniego wykorzystania cudzego doświadczenia w roli pouczenia. Nie wyraża się też ona w umiejętności zastosowania ogólnej zasady (ogólnej teorii), którą wystarczy uszczegółowić w konkretnej sytuacji. A przecież wiedza ta nie jest sferą subiektywnych mniemań i dotyczy – jak to analizował Arystoteles – życia wspólnego (por. szerzej: Reut 2014).

Właśnie to przekazywanie stanowi jeden z podstawowych problemów pedagogicznych i wyznacza jeden z podstawowych motywów prowadzonego tu polemicznego wywodu. Bo to przecież od pedagoga (i od literackiej opowieści) oczekuje się wsparcia, które niejednokrotnie tak właśnie, jako ów przekaz, jest formułowane. Literatura (dramat) nie zamyka jednak pytania. Dramat może chronić przed przyjęciem ułatwionego rozpoznania, przed instrumentalnym redukowaniem inności, motywowanym m.in. potrzebą usunięcia niepewności, uzyskania pouczenia. M. Nussbaum pisze o *Antygonie*, że jest to *sztuka o nauczaniu i uczeniu się, o zmienianiu swojej wizji świata, o traceniu pewności co do czegoś, co wyglądało na niewzruszoną prawdę i o dochodzeniu do mądrości znacznie mniej uchwytnej* (Nussbaum 2004–2005). Czy pedagog może być usatysfakcjonowany, gdy zamiast pewności (już prawie posiadanej, choć potrzebującej czasem potwierdzenia) oferuje mu się dramatyczną niepewność?

Ta mądrość – zauważmy – jest jednak innego rodzaju, nie opiera się na wiedzy pochodzącej już jedynie ze świadomego poddania się zewnętrznemu nakazowi. Tragedia (literatura) jest więc kształcąca, choć nie przedstawia ani jednoznacznego morału, ani powtarzalnej drogi dochodzenia do niego, ani rozstrzygającego autorytetu. Hermeneutyka podkreśla, że tragedia, poprzez to *zakłócenie spojrzenia*, otwiera podmiotowi drogę do działaniu *na swoje ryzyko i na swój koszt.* Tragiczność *nie dostarcza bezpośredniej i jednoznacznej nauki*, kieruje ona *mądrość praktyczną na próbę sytuacyjnego sądu etycznego*. Taka samodzielność nie jest samotnością, nie jest opuszczeniem

(„słabością" czy „bezradnością"). Taka właśnie droga – jak wspomniałam – *może uchronić przekonanie moralne przed niszczącą alternatywą jednoznaczności lub dowolności*. Tak oto ujawnia się najważniejszy problem etyczny, a zarazem problem statusu moralnego pouczenia, problem pedagogiczny: konfrontacja z instancją etyczną to nie to samo, co odniesienie się do treściowego nakazu (por. szerzej: Reut 2014). Sztuka nie udziela więc uniwersalnej odpowiedzi, która miałaby zamknąć owo otwarte pytanie. Jednakże właśnie w tej dramatycznej wspólnocie uczestnictwa, poprzez bycie włączonym, dokonuje się (ten wątek szczególnie eksponuję w przedstawionej tu interpretacji wybranych wątków myśli hermeneutycznej i ich pedagogicznego znaczenia) spotkanie z samym sobą. M. Butor komentuje zdanie M. Prousta: *nie będą oni moimi czytelnikami, ale czytelnikami samych siebie* […]*, dzięki mojej książce dostarczę czytelnikom sposobu czytania w nich samych*. (Butor 1971). Sztuka nie jest więc niewiedzą, sztuka wie. Powściągliwość jej wypowiedzi nie wynika z niechęci czy z niemocy stawiana pytań i udzielania odpowiedzi. Oto jeszcze dwa, wybrane ze względu na swoją wyrazistość, tego przykłady:

Pierwszy to Trurl, bohater opowiadania S. Lema *Kobyszczę.* Ten konstruktor, który chciałby wytworzyć stan dostępnej wszystkim szczęśliwości (zamiast aktualnego świata pozorów i namiastek), musi przejść długą drogę prób. Przedstawione w tej wielowątkowej filozoficznej rozprawie próby stworzenia owego kontemplatora bytu szczęśliwego (kobyszczę) kończą się dramatyczną porażką. I to wcale nie z powodu bezradności konstruktora, ale m.in. również właśnie dlatego, że wiele on może, wiele potrafi i ma rozległą znajomość koncepcji (naukowych, filozoficznych) oraz umiejętność urządzania życia według założeń tych koncepcji.

Drugi przykład, to przedstawieni przez J.L. Borgesa w opowiadaniu *O ścisłości w nauce* kartografowie (Borges 1998b, s. 110). Chcą oni stworzyć perfekcyjną mapę. Powiększają ją więc nieustannie, bo mapa każdej następnej wielkości nie jest wystarczająco dokładna. Sporządzono wreszcie mapę cesarstwa wielkości cesarstwa, która się z nim dokładnie pokrywała. Ta mapa okazała się z czasem niepotrzebna, za bezużyteczną też uznano wobec tego w ogóle pracę kartografów i wszelkie dyscypliny geograficzne.

Wiedza sztuki, wyrażana m.in. przez powyższe przykładowe opisy, metaforycznie i ironicznie przedstawiające zarówno wyraźnie wyartykułowane zamiary rozpoznania i urządzenia świata (oraz zapewnienia sensu życia i szczęścia ludziom), jak i nieumiejętność uczenia się poprzez zrozumienie własnych na tej drodze błędów, to istotna wskazówka oraz przestroga i przed uniwersalnością takich odpowiedzi, i przed banalizowaniem owego spotkanie z samym sobą. To przestroga przed pospiesznością odpowiedzi, ale także przed pospiesznością rezygnacji. Warto bowiem nie wyrzucać wszelkich map, warto nie przestawać pytać.

Pedagogika, która może (się) otworzyć na takie doświadczenie otwartości, nie jest wyrazem słabości, rezygnacji, wycofania, nie unika ona rozmowy na ten temat, nie unika też o(d)powiadania. O czym innym jednak opowiada. Nie tylko wówczas, gdy

projektuje dydaktyczne wykorzystanie tekstów (m.in. literackich), ale także wówczas, gdy rozważa własne uwarunkowania. Ta inna odpowiedź oddaje bowiem namysłowi etycznemu (pedagogicznemu) obszar, zawłaszczany (niekiedy niezauważalnie, a niekiedy z wieloma wyrafinowanymi usprawiedliwieniami takiej właśnie potrzeby) przez stechnicyzowaną naukę, popkulturowe ułatwienia i uprzyjemnienia, pseudopedagogiczne porady, dydaktyczną rutynę, czy zideologizowane wizje świata społecznego. Doświadczenie takie jest zatem szansą dla ”pedagogiki jako humanistycznej refleksji o wychowaniu człowieka”, podejmującej owe „pytania źródłowe”.

Bibliografia

BORGES J.L., 1998a, *Ars poetica*, [w:] idem, *Twórca*, Prószyński i S-ka, Warszawa.

Borges J.L., 1998b, *O ścisłości w nauce*, [w:] idem, *Twórca*, Prószyński i S-ka, Warszawa.

BUTOR M., 1971, *Powieść jako poszukiwanie*, tłum. J. Guze, Czytelnik, Warszawa (http://encyklopedia.interia.pl/literatura-swiatowa/news-michel-butor-powiesc francuska).

DEPTA H., 2015, *Sztuka pytania – pytania sztuki*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2(236).

GADAMER H.-G., 1993, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.

NUSSBAUM M.C., 2004–2005, *Antygona Sofoklesa: konflikt, spojrzenie i uproszczenie*, tłum. M. Smulewska, Teologia Polityczna, nr 2 (fragment pracy M.C. Nussbaum, *The Fragility of Goodness*, rozdz. 3, *Sophocles' Antigone: conflict, vision and simplification*)

REUT M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

REUT M., 2014, *Sokratejskie pytanie, wyobraźnia narracyjna i światowe obywatelstwo*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 17, nr 2(66).

RICOEUR P., 2003, *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

RICOEUR P., 1992, *Ku hermeneutyce krytycznej*, tłum. A. Dutka, Pamiętnik Literacki, 83/1, s. 182–192 (przekład wg: P. Ricoeur, *Pour une herméneutique critique*, [w:] *Du Texte à l'action. Essai d'herméneutique*, Edition du Seuil, Paris 1986).

SZEKSPIR W., 2003, *Hamlet*, tłum. J. Paszkowski, Warszawa.

TAYLOR Ch., 2001, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

VERNANT J.P., 2005, *Aux racines de l'homme tragique*, rozmowa F. Darge, “Le Monde”, z 14.03.

WIERCIŃSKI A., 2012, *Paula Ricoeura antropologiczna hermeneutyka osoby jako l'homme capable*, Analiza i Egzystencja, 19.

Pedagogy and “the question of the sense of life”

The article contains a polemic with such thinking about pedagogy, which – on the one hand – expects from this discipline answers to questions about the meaning of human life and the desired, projected image of the world, and on the other hand – in a situation of disappointment, lack of such defined answers, speaks about weakness and resignation of pedagogy from its obligation. The author of the text, which is

the starting point for the polemics conducted in this article, proposes a hermeneutical reflection on the openness of questions, and also turns to art (literature) as a pedagogical inspiration. Therefore, the paper deals with the issue of interpretation of hermeneutical thought, concerning literary, ethical and pedagogical motifs.

Keywords: *pedagogy*, *question*, *art*, *literature*, *hermeneutics*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Beata Sierocka

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: beata.sierocka@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-3614-0115

Okaleczona wspólnota komunikacyjna. Siła agresji w megamedialnym świecie

Zjawiska agresji i przemocy, niezmiennie towarzyszące naszej aktywności komunikacyjnej, przybrały współcześnie jakościowo nową postać – a to za sprawą nowego kształtu naszego zapośredniczonego medialnie świata: za sprawą jego megamedialnego charakteru. Narzędzia teoretyczne transcendentalnej pragmatyki, jako koncepcji fundującej spójny projekt filozofii komunikacji, pozwalają na zdiagnozowanie tych zjawisk jako fundamentalnego zagrożenia dla warunków egzystencji wspólnoty komunikacyjnej. Diagnoza ta – we współbrzmieniu z imperatywami transcendentalno-pragmatycznej etyki współodpowiedzialności – obliguje do bezwzględnego rygoryzmu komunikacyjnego. Nakłada „ekologiczną" wręcz powinność ochrony okaleczanej wspólnoty komunikacyjnej.

Słowa kluczowe: *wspólnota komunikacyjna*, *agresja w komunikacji*, *megamedialność*, *racjonalność dyskursywna*, *„powinność ekologiczna"*

Rozum jest obecny tylko wówczas, gdy ludzie mówią ze sobą.

H.-G. Gadamer

Wciąż powszechne i prawie niezachwiane pozostaje przekonanie, że filozofia – dziedzina uniwersalna i przepastnie głęboka – zachowuje swą szczególną rangę, godność i powagę przede wszystkim dzięki abstrakcyjnym konstrukcjom myślowym, należytemu dystansowi wobec przyziemnych (bo codziennych) spraw i rygorystycznemu oderwaniu od realnych, partykularnych odniesień. W przekonaniu takim konsekwentnie utwierdzała cała niemal historia europejskiej myśli filozoficznej i wyłącznie jej to „zasługa", że taki jest również i dziś filozofii odbiór. Że tak ukształtowane są nasze wobec niej oczekiwania.

Nie dziwi więc, że niezbyt wiele spodziewamy się po filozofii także wówczas, gdy troskę i uwagę kierujemy na te zjawiska z naszej mentalnej przestrzeni, co do których nie mamy już wątpliwości, że wymagają bezwzględnej i radykalnej interwencji wszystkich racjonalnych jej podmiotów – a więc także filozofii. Do zjawisk takich należą dziś – coraz bardziej dotkliwe i coraz szczelniej osaczające – **agresja** i **przemoc w komunikacji**. Każdy wymiar naszej rzeczywistości (nie tylko społecznej) zaświadcza dziś niezbicie, że agresja i przemoc w komunikacji to kompleks zjawisk wymagający naszej interwencji natychmiast i nieodzownie. W każdym aspekcie naszej egzystencji widać jasno, że siła rażenia tych zjawisk podprowadziła nas już na krawędź przepaści. Nie ma więc wątpliwości, że stoimy przed arcyważnym i poważnym zadaniem. Że przed zadaniem takim stoi między innymi również współczesna nauka. Jednak wsparcia w naszych zmaganiach z problemem agresji w komunikacji spodziewamy się raczej po lingwistach, prawnikach, pedagogach, psychologach – może politologach czy socjologach. Po filozofii nie spodziewamy się tu w zasadzie niczego.

Tymczasem – wbrew temu nastawieniu – istnieje perspektywa filozoficzna, która pozwala skonstruować bardzo użyteczne narzędzia teoretyczne do mierzenia się z tą kwestią i dzięki której także i pozafilozoficzne diagnozy odniesione do zjawisk agresji i przemocy w komunikacji zyskują ważną (zarówno teoretyczną, jak i praktyczną) legitymizację. A jednocześnie jest to konstrukcja filozoficzna, w obrębie której udaje się uchwycić najdrobniejsze wręcz zawiłości komunikacyjnej natury ludzkiego świata. Perspektywa, o jakiej mówię, to dzieło **transcendentalnej pragmatyki (**Apel 1973; Kuhlmann 1985; Böhler 1985; Sierocka 2003).

Dla filozofii o proweniencji transcendentalno-pragmatycznej problem agresji i przemocy w komunikacji to wręcz kwestia kluczowa i to kluczowa we wszystkich trzech głównych wymiarach filozoficznej refleksji: ontologicznym, epistemologicznym i etycznym. Na każdym z tych poziomów filozofia ta daje możliwość odkrycia tego, jak zjawiska agresji komunikacyjnej przenikają głęboko w realne struktury – w struktury społecznego **bytu,** w struktury **wiedzy**, w struktury **moralności**. Możliwość ta wynika ze specyficznego sposobu konceptualizowania przez nią tradycyjnych zagadnień filozoficznych – a mówiąc najogólniej, z dokonanej przez nią **transformacją filozofii. (**Transformacja ta, będąca radykalizacją fundamentalizmu Kantowskiego – a jednocześnie kontynuacją najważniejszych dla filozofii wątków teoretycznych obecnych u tak różnych filozofów, jak m.in. L. Wittgenstein, J.L. Austin, Ch.S. Peirce czy H.-G. Gadamer, sprowadza się do (1) osadzenia Kantowskiego problemu uprawomocnienia wiedzy w przestrzeni komunikacyjno-argumentacyjnej, (2) przekroczenia idealizmu Kantowskiego i przełamania jego niekonsekwencji dzięki metodzie „ścisłej refleksji" i (3) skonstruowania projektu etyki dyskursu z nadrzędną dla niej zasadą współodpowiedzialności. W konsekwencji transformacja ta – wyznaczając specyfikę transcendentalnej pragmatyki – pozwoliła jej na ukonstytuowanie pierwszego i – jak sądzę – w pełni spójnego programu filozofii komunikacji.) Ten wieloaspektowy zabieg, którego efektem jest przekształcenie zarówno fundamentalnego problematu filozoficznego, jak

i całego instrumentarium teoretycznego, sytuuje transcendentalną pragmatykę w absolutnie wyjątkowej pozycji – w pozycji, jakiej nie udało się osiągnąć żadnej innej koncepcji filozoficznej (czy to historycznej, czy to zupełnie współczesnej).

Oto bowiem, z jednej strony, udaje się transcendentalnej pragmatyce wypracować rozstrzygnięcia odnośnie do odwiecznie fundamentalnej (a przy tym niezwykle trudnej i podejmowanej – zazwyczaj bezskutecznie – w wielu systemach filozoficznych) kwestii ostatecznego uprawomocnienia wiedzy – a w tym także samouprawomocnienia. Na gruncie filozofii nie ma w zasadzie problemu o większym stopniu ogólności i wyższej randze teoretycznej. Rozstrzygnięcia wypracowane w tym zakresie przez transcendentalną pragmatykę osadzone są – mówiąc w największym skrócie – w perspektywie transcendentalistycznej i apriorycznej, a jednocześnie analitycznej i pragmatycznej. Ta synteza określa ramy konstrukcyjne transcendentalno-pragmatycznej koncepcji racjonalności komunikacyjnej i decyduje o jej nadzwyczajnej **sile teoretycznej**.

Natomiast z drugiej strony udaje się jej w tak subtelnie „utkaną" perspektywę teoretyczną wkomponować rozstrzygnięcia zupełnie innego kalibru, mianowicie te, które dotyczą zawiłości świata życia i które z niej wynikają. To, że transcendentalna pragmatyka potrafi je konceptualizować na takiej właśnie teoretycznej kanwie, decyduje z kolei o **praktycznej sile** tej filozofii. Decyduje też między innymi o tym, że może ona odegrać tak znaczącą rolę w kontekście badań nad zjawiskami agresji i przemocy komunikacyjnej, dostarczając im niepodważalnego ugruntowania i wyznaczając zasadniczą strukturę, kierunki oraz cele.

A są to zadania o szczególnym znaczeniu: przede wszystkim z uwagi na wyjątkowy i do niczego nieporównywalny charakter zjawisk, jakie kwalifikujemy dziś jako agresję komunikacyjną[1]. To tylko pozór, że mierzymy się tu z tradycyjnymi problemami – tyle że atakującymi nas w nowej (znacznie potężniejszej) skali i z wykorzystaniem nowych (znacznie „sprawniejszych") technologii. W rzeczywistości „nowości" te stanowią o zasadniczej zmianie jakościowej. Budują nowe realia i przysparzają wielu, nieznanych dotąd problemów. Mówiąc najkrócej: bezprecedensowa – tocząca się zaledwie od kilkunastu, a co najwyżej kilkudziesięciu lat – ekspansja środków medialnych, nowomedialnych, a przede wszystkim nowo nowomedialnych sprawiła, że oto niepostrzeżenie egzystencja nasza toczyć się zaczęła w nowych, odmienionych realiach: w realiach świata już nie massmedialnego. lecz (jakby to najzgrabniej nazwać można) świata **megamedialnego**.

W megamedialnej rzeczywistości przesunięciom i modyfikacjom (a przy tym i komplikacjom) ulega w zasadzie większość charakterystyk, jakie związane były

[1] Za najdotkliwiej odczuwalne zjawiska komunikacyjne o charakterze przemocowym i agresywnym – związane z nowymi warunkami technologicznymi – uchodzą dziś m.in.: mowa nienawiści, trolling, cyberbullying, cybermobbing, czy cybernetyczny mizoginizm, szowinizm lub rasizm. Pod każdym z tych terminów kryje się całe spektrum zachowań komunikacyjnych obecnych we wszystkich już sferach życia społecznego: od intymnych relacji uczuciowych, poprzez związki koleżeńskie, przyjacielskie czy sąsiedzkie, po biznes, uwikłania światopoglądowe, religijne i polityczne.

z przekazem massmedialnym, a więc i kulturą massmedialną. Nie zawsze są to modyfikacje radykalne, nie zawsze mamy tu do czynienia z unieważnieniem najistotniejszych rysów rzeczywistości massmedialnej, a jednak zupełną nowością jest wszystko to, czego za sprawą tych zmian dziś doświadczamy. Zupełną nowością są: (1) świat totalnie przeniknięty medialnością, (2) człowiek w jego nieograniczonym uczestnictwie medialnym, (3) nadrzędny i dominujący charakter relacji medialnej i (4) różnorodność naszych aktywności, realizowanych wyłącznie poprzez środowisko medialne bądź ze względu na nie.

Szczegółową charakterystykę komunikacji megamedialnej najłatwiej będzie przybliżyć poprzez zderzenie jej z (podręcznikowymi wręcz) cechami komunikacji massmedialnej (McQuail 2007; Baran, Davis 2007; Goban-Klas 2004). Mówiąc najkrócej, charakterystyki te układają się w taki oto zestaw par (w których pierwszy człon charakteryzuje komunikację massmedialną, a drugi – komunikację megamedialną):

- masowość odbioru *vs*. tendencje do indywidualizacji i personalizacji przekazu,
- jednokierunkowość relacji komunikacyjnej *vs*. wzajemność i interaktywność (choć często pozorowana),
- relacja „nadawca – odbiorca" *vs*. uczestnictwo (też częstokroć pozorowane),
- wertykalność relacji komunikacyjnej *vs*. horyzontalność (a wręcz: diagonalność),
- instytucjonalna produkcja i dystrybucja przekazu *vs*. pozainstytucjonalne zaangażowanie,
- schematyczność i periodyczność przekazu *vs*. przypadkowość i spontaniczność.

Kolejne ważne charakterystyki i zjawiska świata megamedialnego to:

- bezprecedensowa dostępność mediów,
- niezliczona ilość zdarzeń komunikacyjnych zapośredniczanych medialnie,
- bezprecedensowa równość w dostępie do wiedzy i twórczości,
- multimedialność i konwergencja mediów,
- powszechna digitalizacja,
- niezbywalnie społeczny (bo: społecznościowy) charakter komunikacji,
- indywidualne media masowe (zgodnie z terminologią M. Castellsa),
- specyficzne sposoby wyłaniania się elit i kształtowania autorytetów,
- nowe oblicze „homo videns".

Oczywiście każda z tych charakterystyk wymaga osobnej, drobiazgowej analizy. A jeszcze ważniejszym zadaniem będzie prześledzenie wzajemnych ich korelacji i wynikających z nich konsekwencji. To jednak temat na dalsze badania. Tutaj szło jedynie o wstępne, hasłowe zestawienie dystynktywnych cech komunikacji megamedialnej i wstępne zasygnalizowanie zmian, jakie wyznaczają specyfikę świata megamedialnego.

Nieważne, czy zmiany te dotknęły dziś już całą ludzką populację, czy też tylko jej połowę, a może nawet niepokaźny procent. Ważne, że swymi konsekwencjami sięgają do samej istoty społecznej rzeczywistości i że – konceptualizowane z perspektywy transcendentalno-pragmatycznej – niosą ze sobą fundamentalne dla niej zagrożenia.

No i oczywiście bardzo ważne jest to, że w naszym megamedialnym świecie, świecie przenikniętym medialnością we wszystkich już wymiarach i we wszystkich wymiarach od medialności uzależnionym, zjawiska agresji i przemocy komunikacyjnej zyskują szczególną rangę i że specyfika tych zjawisk istotnie różni się od tego, z czym mieliśmy do czynienia wcześniej. I nie jest to tylko drastyczna różnica ilościowa, lecz przede wszystkim drastyczna (i dramatyczna w konsekwencjach) różnica jakościowa. Różnicę tę w pełni demaskują analizy sytuowane w perspektywie transcendentalnej pragmatyki. A zwłaszcza w perspektywie tych jej rozstrzygnięć, które odnoszą się do (1) samej koncepcji komunikacji społecznej, (2) do idei wspólnoty komunikacyjnej, (3) do wizji *homo communicativus* oraz – w wymiarze najogólniejszym – (4) do modelu racjonalności dyskursywnej. Te cztery wątki teoretyczne – które w największym skrócie zakreślę poniżej – wyznaczają zasadniczą strukturę teoretyczną, w jakiej konceptualizować należy, jak sądzę, kwestię agresji komunikacyjnej.

Wcześniej jednak – w analogii do niegdysiejszej formuły Lasswella – warto pokusić się o zakreślenie zasięgu, jaki powinny mieć badania nad agresją komunikacyjną, ujawniając (wzorem klasyka) ciąg pytań wyznaczających najistotniejsze problemy badawcze. W odniesieniu do zjawisk agresji komunikacyjnej byłyby to kolejno pytania:

KTO? – kim są w istocie uczestnicy tych zjawisk?

CO? – czym w istocie jest agresja komunikacyjna?

DLACZEGO? – jaka jest przyczyna tych zjawisk?

PO CO? – jaka towarzyszy im intencja?

JAKIE SKUTKI? – jakie są ich konsekwencje?

JAKIE ANTIDOTUM? – jakie są możliwe środki zaradcze?

Sytuowana tu na pierwszym miejscu kwestia uczestników tych zjawisk nie przypadkowo otwiera listę. Oto bowiem odpowiedź na pytanie „kto?" (pogłębiona i detalicznie „przefiltrowana") determinuje w zasadzie wszystkie pozostałe pytania i wszystkie możliwe na nie odpowiedzi. W liczne subtelności tej odpowiedzi – tylko pozornie bardzo oczywistej – wprowadzić może wyłącznie kompleksowa koncepcja racjonalności komunikacyjnej – taka, jaką konstruować pozwala perspektywa transcendentalno-pragmatyczna.

To właśnie kompleksowość tej koncepcji sprawia, że odpowiedź na pierwsze z naszych pytań decyduje o powodzeniu badań na wszystkich pozostałych poziomach. A jednocześnie decyduje o tym, że każdą z odpowiedzi – łącznie z tą na pytanie „kto?" – modeluje sposób, w jaki rozumiana i definiowana jest sama **komunikacja społeczna**.

A jakie w takim razie powinno być rozumienie komunikacji społecznej? Jaka powinna być jej definicja? Które z jej aspektów wolno nam uznać za kluczowe i dystynktywne? Nie ma wątpliwości, że to bardzo zawiłe kwestie. I bardzo odpowiedzialne teoretyczne decyzje. Przede wszystkim trudno tu o proste i krótkie określenia. Trudno też o zgodę na te najczęściej przywoływane i upowszechniane wersje jej definicji (Sierocka 2012). Trudno wreszcie o wyeliminowanie pewnych standardowych nawyków, jakie powszechnie towarzyszą naszemu myśleniu o komunikacji społecznej.

Uporanie się ze wszystkimi tymi trudnościami – a w tym miejscu trzeba niestety zrezygnować z relacjonowania związanych z nimi, wielowątkowych i rozpisanych na liczne głosy „teoretycznych potyczek" – pozwala, jak sądzę, na sformułowanie takiej oto definicji:

> **Komunikacja społeczna** to **symbolicznie** zapośredniczone i **wspólintencjonalnie** kształtowane **współdziałanie** (kooperacja) w zakresie koordynacji i regulacji zachowań, ekspresji doznań i emocji, przekazu informacji oraz współkształtowania norm, wiedzy i instytucji społecznych[2].

Żadna z uwikłanych w tę definicję kategorii nie jest nadmiarowa, żadnej z przywoływanych w niej okoliczności nie można pominąć bądź uznać za drugorzędną czy wtórną. Tylko uwzględnienie ich wszystkich łącznie czyni nasze rozumienie komunikacji społecznej w pełni adekwatne i rzeczywiście przydatne – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Tylko w takim kształcie pozwala ono, z jednej strony, na ufundowanie spójnej koncepcji racjonalności komunikacyjnej, a z drugiej na skuteczne mierzenie się z praktycznymi problemami ciążącymi nad realnymi procesami komunikacyjnymi.

W odniesieniu do sugerowanych wyżej pytań – tych organizujących namysł i badania nad zjawiskami agresji komunikacyjnej – przynosi to taki oto efekt, iż odpowiedź na pierwsze z nich (i, jak sugeruję, nadrzędne) sprowadza się ostatecznie do wskazania[3], że owym szczególnym podmiotem zaangażowanym w zjawiska agresji komunikacyjnej, stanowiącym ich obiekt i będącym zarówno ich „sprawcą", jak i „ofiarą", nie jest żaden pojedynczy człowiek, żadna wybrana czy specyficznie funkcjonująca grupa społeczna, żadna instytucja czy organizacja, ani też żadna szczególna siła społeczna – tym podmiotem jest … **realna wspólnota komunikacyjna**. A więc ta przestrzeń społeczna, która swą egzystencję zawdzięcza tej specyficznej kooperacji, jaką określamy mianem komunikacji społecznej.

Wyznaczające tę przestrzeń **relacje komunikacyjne** – jako fundamentalne spoiwo społeczne – konstytuują zarówno jej **szczegółowe charakterystyki**, jak i same **warunki jej możliwości**. W obrębie i na gruncie tych relacji konstytuuje się **człowiek** jako istota, o której naturze przesądza unikalna **kompetencja komunikacyjna**. Tu zatem, w „wirze" **komunikacyjnej kooperacji**, wyłania się realna **wspólnota komunikacyjna**, a wraz z nią ***homo communicativus*.** Ten splot wzajemnych zależności i odniesień to bardzo skomplikowana tkanka: w iście hermeneutycznym stylu każdy z jej aspektów

[2] Jak pisałam w innym miejscu: właściwe jej rozumienie – odbiegające od tradycji podręcznikowej czy encyklopedycznej – musi uwzględniać zarówno rozległą już w tym zakresie refleksję filozoficzną (sięgającą od Ludwiga Wittgensteina i Johna Austina, poprzez Paula Grice'a i Johna Searle'a, aż po Jürgena Habermasa i Karla-Ottona Apla), jak i całe spektrum oryginalnych badań empirycznych wraz z ich teoretyczną eksplikacją z zakresu antropologii społecznej, psychologii komunikacji czy antropologii porównawczej (w tym m.in. badania prowadzone przed prawie stu już laty przez Bronisława Malinowskiego czy aktualnie realizowane przez Michaela Tomasello).

[3] Jest to jedynie „wskazanie", ponownie bowiem nie ma tu miejsca na pełny tok wywodu.

odsyła do pozostałych, żadnego nie da się konceptualizować w izolacji od innych i żadnemu nie można przypisać bezwzględnie nadrzędnej pozycji.

I choć to „konstrukcja" niezbyt łatwa do ogarnięcia, jednoznacznie dają się w niej wyodrębnić te poziomy, które odpowiadają – jak by to można powiedzieć – za „dyskursywny nadzór" nad ustanowieniem i utrzymaniem warunków możliwości funkcjonowania całej tej przestrzeni, a to znaczy – warunków możliwości wspólnoty komunikacyjnej we wszystkich trzech jej wymiarach: ontologicznym, epistemologicznym i etycznym. Ów „nadzór" w tym sensie ma charakter „dyskursywny", że wyłącznie na gruncie i w obrębie postępowania argumentacyjnego, a więc wyłącznie w ramach samej kooperacji komunikacyjnej możliwe jest **uprawomocnianie** czy choćby usankcjonowanie **powinności**, **roszczeń** i **zobowiązań**, jakie (w warstwie performatywnej) wnoszone są każdym aktem komunikacyjnym i które każdy taki akt warunkują. Procedury argumentacyjne odnoszone do tych presupozycji to ów szczególny rodzaj dyskursu – **dyskurs argumentacyjny**. To dyskurs, do którego jesteśmy zobowiązani, a wręcz na który jesteśmy skazani, o ile utrzymane mają zostać warunki możliwości **zachowania realnej wspólnoty komunikacyjnej**.

Pora więc już na pytanie, jakie znaczenie ma to, że jako na podmiot zjawisk agresji komunikacyjnej wskażemy na wspólnotę komunikacyjną, iż dostrzeżemy go w **realnej** wspólnocie komunikacyjnej? Czy zmieni to w jakiś sposób kwalifikację tych zjawisk? Czy wyposaży nas w jakieś szczególne narzędzia? Czy rzeczywiście wymodeluje odpowiedzi na kolejne nasze pytania?

Otóż rozstrzygające jest tu to, że owe powinności, roszczenia i zobowiązania, jako niezbywalne **presupozycje** kooperacji komunikacyjnej, wyznaczają nieprzekraczalne jej ramy i jako takie mają niezbywalnie normatywny charakter. Stanowią jej **ramy normatywne**! A jako takie wyznaczają **idealną** wspólnotę komunikacyjną – czyli antycypację idealnego spełnienia presuponowanych roszczeń i zobowiązań.

Wśród tych presupozycji szczególną postać – jak to w drobiazgowych analizach ujawnia transcendentalna pragmatyka – przybiera **roszczenie do racjonalnego konsensu**. Podobnie jak wszystkie presupozycje związane z antycypacją idealnej wspólnoty komunikacyjnej roszczenie do racjonalnego konsensu ma charakter kontrfaktyczny – lecz mimo to, czy wręcz właśnie na mocy tej kontrfaktyczności, stanowi i wyznacza nieodzowny (formalny) warunek możliwości kooperacji komunikacyjnej, a więc i warunek realnej jej wspólnoty.

Czym jest roszczenie do racjonalnego konsensu? Mówiąc najprościej, to konglomerat istotowych zobowiązań i normatywnych powinności, spośród których wyszczególnić należy przede wszystkim zobowiązanie do uznania **wolności**, do uznania **godności**, **partnerstwa**, **równoprawności**, uznanie prawa do **wyborów i własnych decyzji** – a więc zobowiązania do pełnego wzajemnego poszanowania praw członków komunikacyjnej wspólnoty. Zobowiązania te są nie tylko antycypacją **idealnego** konsensu, to jednocześnie imperatywnie narzucone dążenie do konsensu **praktycznego**,

czyli do konstruowania i utrzymywania warunków, w jakich możliwa jest egzystencja realnej wspólnoty komunikacyjnej.

Skoro więc zobowiązania składające się na roszczenie do racjonalnego konsensu, jako antycypacja idealnej wspólnoty komunikacyjnej stanowi nieodzowny warunek zawiązania i egzystencji realnej wspólnoty komunikacyjnej, zatem łamanie tych zobowiązań to nic innego, jak unicestwianie, niszczenie, można powiedzieć „demontowanie" formalnych ram, wyznaczających warunki możliwości realnej wspólnoty komunikacyjnej. To rujnowanie jej fundamentów. Jej **nieodwracalne okaleczanie**! A w konsekwencji – groźba jej unicestwienia.

Czy taką niszczycielską moc mają zjawiska agresji i przemocy komunikacyjnej? W odpowiedzi na to pytanie bardzo przydatna byłaby oczywiście pełna analiza agresji i przemocy jako takiej – porządne definicje, drobiazgowe kwalifikacje, czytelne dystynkcje. Nie podejmując tu tego zadania i odsyłając w tym zakresie do specjalistycznej literatury (Baron 1994; Buss 1961; Fromm 1977; Lorenz 1972; Pospieszyl 2017; Wahl 2012), można (a przede wszystkim należy) wskazać tu na fakt, że analiza agresji i przemocy, prowadzona narzędziami transcendentalnej pragmatyki i osadzona w konstruowanej przez nią strukturze teoretycznej jednoznacznie ujawnia, że zarówno agresja, jak i przemoc w komunikacji w rażący i niekwestionowany sposób **łamią wszystkie zobowiązania** składające się na roszczenie do racjonalnego konsensu. Zawsze w jakimś stopniu wiążą się z pogwałceniem wolności i godności, zawsze stanowią naruszenie zasad partnerstwa czy równoprawności. Zawsze są w jakiś stopniu atakiem na to, co w fundamentalnym wymiarze stanowi o możliwości porozumienia, co wyznacza warunki naszej komunikacyjnej kooperacji. Żadna z dostępnych analiz, żadne badania odniesione do problemu agresji w komunikacji nie podważają tej konstatacji. Wszystkie wydają się pośrednim jej potwierdzeniem. Niewiele z nich jednak dysponuje narzędziami teoretycznymi, które umożliwiałyby zrozumienie rangi tych procesów. Zrozumienie właśnie tego, że agresja komunikacyjna to nie jedno z wielu negatywnych zjawisk życia społecznego, to nie przykra rysa na naszym społecznym obliczu – lecz **siła demontująca fundamenty naszego społecznego funkcjonowania**. Destruktywna siła bezpowrotnie go okaleczająca.

Oto dramatyczna w swej wymowie (i – jak mogłoby się wydawać – nadmiernie patetyczna w formie) **diagnoza**, na jaką naprowadzają analizy racjonalności komunikacyjnej osadzone w perspektywie transcendentalno-pragmatycznej. Jej dramatyzm i patetyczny rys są w pełni uzasadnione. Stanowią bowiem dość prostą konsekwencją tego, iż nasza aktywność komunikacja wykroczyła poza ramy tradycyjnych (choć zawsze w jakiś sposób niepełnych) form komunikacji społecznej, że wymknęła się również mechanizmom komunikacji massmedialnej. O jej specyfice – jak sugerowałam – stanowi dziś jej megamedialny charakter. A megamedialność (z uwagi na jej szczegółowe charakterystyki) to w istocie swoisty powrót do „pełnowymiarowej" komunikacji międzyludzkiej. Tyle że realizowanej w zupełnie nowych warunkach cywilizacyjnych (a zwłaszcza – technologicznych). I właśnie to połączenie stanowi o „ciężarze

gatunkowym" diagnozowanego zagrożenia. Radykalnie zmienia konsekwencje naszej aktywności komunikacyjnej. Sprawia, że akty agresji i przemocy komunikacyjnej, jako akty niszczące fundamenty relacji komunikacyjnych, niszczą podstawy realnej wspólnoty komunikacyjnej, **niszczą fundamentalne warunki możliwości jej przetrwania**. Bezpowrotnie ją okaleczają.

Ale ta diagnoza to zarazem szansa! Przede wszystkim szansa na rozpoznanie skali i wagi problemu. A jednocześnie – i co najważniejsze – szansa na rozpoznanie, że w istocie sytuacja ta rodzi swoistą i niezbywalną „**powinność ekologiczną**". Wręcz „imperatyw ekologiczny". Skoro bowiem mamy do czynienia z zagrożeniem fundamentów środowiska społecznego, to sytuacja ta wymusza na nas równie ostrą i radykalną reakcję jak ta, do jakiej zmusza nas degradacja środowiska naturalnego. W odniesieniu do obu wymiarów ciąży dziś nad nami nadzwyczajna odpowiedzialność, ciąży owa ekologiczna powinność jako świadomość bezprecedensowego zagrożenia – z jednej strony, podstaw środowiska naturalnego, z drugiej, społecznej tkanki megamedialnego świata.

Tu nie ma alternatywy! Tak jak okaleczenia tkanki biologicznej naszej planety, tak i okaleczenia społecznej tkanki naszej wspólnoty komunikacyjnej nie pozostawiają **żadnego** wyboru! Ochrona realnych warunków możliwości relacji komunikacyjnej to konieczność równie bezwzględna jak ochrona podstawowych warunków egzystencji biologicznej. Świadomość tej konieczności dociera do nas powoli i mozolnie. Wciąż próbujemy różnych sposobów na bagatelizowanie sytuacji. Wciąż mamy nadzieję, iż nadmiarowe są katastroficzne prognozy, że przesadzone są one przede wszystkim w takim sensie, że nie doceniają mechanizmów samoobronnych zagrożonych struktur. Tymczasem analizy transcendentalno-pragmatyczne bezdyskusyjnie oddalają te nadzieje. Ujawniają, że spajana komunikacyjnymi relacjami wspólnota komunikacyjna – jako przestrzeń, w ramach której konstytuuje się nasza podmiotowość i dzięki której konstytuuje się człowiek jako *homo communicativus* – ma zarazem tę specyfikę, iż kluczowe elementy jej struktury (w tym także te, które fundują jej podstawy) mają istnienie niezależne od poszczególnych podmiotów tej wspólnoty, a zarazem wyłącznie przez nie właśnie są konstruowane. Te paradoksalne (i pozornie sprzeczne) zależności sprawiają, że nie ma najmniejszych szans na to, by znaleźć się mogły jakiekolwiek inne, chroniące przed okaleczeniami środki zaradcze – inne niż te, jakie sami możemy wdrożyć i jakie wdrożyć bezwzględnie jesteśmy zobowiązani (Sierocka 2016). Wyłącznie w obrębie wspólnoty komunikacyjnej i tylko na mocy jej działań wpisanych w ramy dyskursywnie konstruowanej racjonalności komunikacyjnej możliwe jest wdrażanie nieodzownego rygoryzmu komunikacyjnego. I w tym tylko szansa.

Oczywiście także bez transcendentalno-pragmatycznej filozofii i jej specyficznych narzędzi teoretycznych zdajemy sobie sprawę z uciążliwości, szkodliwości czy przynajmniej niestosowności agresywnych zachowań komunikacyjnych. I bez niej – zwłaszcza wobec tragicznych częstokroć ich konsekwencji – jasno rozumiemy, że niezbędna jest obrona przed nimi i konieczna reakcja na wielu rozmaitych poziomach.

Ale tylko transcendentalna pragmatyka spełnia wobec tej sytuacji zadanie filozoficzne *par excellence* – bowiem tylko ona (1) dostarcza kompleksowej diagnozy tych zjawisk, (2) konstruuje system rozstrzygnięć teoretycznych pozwalających na spójną ich konceptualizację, (3) uzasadnia nieodzowny radykalizm w podejściu do nich, a przede wszystkim: (4) dostarcza ostatecznego, niepodważalnego uprawomocnienia[4] ujawnianych rozstrzygnięć.

Wszystko to sprawia, że transcendentalno-pragmatyczne konstrukcje teoretyczne w szczególnie konkluzywny sposób przekładają się na praktyczny wymóg rygoryzmu komunikacyjnego, na praktyczną powinność podporządkowania naszej aktywności komunikacyjnej zobowiązaniom i powinnościom wynikającym z formalnej struktury relacji komunikacyjnej. A więc na powinność bezwzględnej obrony przed agresją komunikacyjną.

Realne wdrażanie tej powinności to zadania rozpisane na wiele różnych podmiotów życia społecznego i temat na odrębne analizy. W tym miejscu można jedynie zasygnalizować, że prace teoretyczne i działania praktyczne, jakie z uwagi na ten kontekst muszą zostać podjęte w pierwszej kolejności, to m.in.:

1. Intensywne badania i równie intensywna edukacja w zakresie wiedzy o zjawiskach komunikacyjnych (*homo communicativus*, wspólnota komunikacyjna, racjonalność dyskursywna, etyka współodpowiedzialności).
2. Ujawnianie (szczególnie poważnych) konsekwencji przełamywania ram racjonalności dyskursywnej i zasad etyki współodpowiedzialności.
3. Usystematyzowanie wiedzy na temat obszarów, na których dochodzi do przemocy komunikacyjnej (eliminacja nadmiarowych interpretacji).
4. Skatalogowanie (typizacja, taksonomia) zdarzeń komunikacyjnych.
5. Jednoznaczne zdefiniowanie tego, co naganne (bo związane z przemocą, agresją, nieetycznym zachowaniem…).
6. Penalizacja przemocy komunikacyjnej – wskazanie zakresu odpowiedzialności karnej za nią (potrzebne decyzje w analogii do zakazu tortur, zakazu kar cielesnych w odniesieniu do dzieci, zakazu zadawania cierpienia zwierzętom itp.).
7. Skonstruowanie systemu działań prewencyjnych.
8. Rygor w egzekwowaniu kar i sankcji (daleko wykraczających poza kary grzywny czy pozbawienia wolności).

Należy oczywiście mieć świadomość, że zestawienie to ma czysto roboczy charakter i już na pierwszy rzut oka domaga się wielu uzupełnień – a więc dalszej nad nim pracy (równolegle w planie teoretycznym i praktycznym). Ale jednocześnie należy mieć też nadzieję, że praca ta – realizowana zgodnie z transcendentalno-pragmatycznym postulatem rygoryzmu komunikacyjnego – pozwoli na diagnozowany przez

[4] W terminologii filozoficznej ta, wypracowana przez transcendentalną pragmatykę, procedura uprawomocnienia nosi miano „ściśle refleksyjnej". Wyjaśnienie jej specyfiki proponowałam w: Sierocka 2003, s. 63–93.

Stevena Pinkera „zmierzch przemocy" w sferze komunikacyjnej i na rychłe ujawnienie „lepszej strony naszej natury" (Pinker 2015).

Bibliografia

Apel K.-O., 1973, *Transformation der Philosophie*, Bde 1–2, Suhrkamp, Frankfurt a/M.

Baran S.J., Davis D.K., 2007, *Teorie komunikowania masowego*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Baron R.A., Richardson D. R., 1994, *Human Aggression*,Plenum Press, New York.

Böhler D., 1985, *Rekonstruktive Pragmatik. Von der Bewußtseinsphilosophie zur Kommunikationsreflexion, Neubegründung der praktischen Wissenschaften und Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt a/M.

Buss A.H., 1961, *The psychology of aggression*, Wiley, New York.

Fromm E., 1977, *Anatomie der menschlichen Destruktivität*, Rowohlt, Reinbek.

Goban-Klas T., 2004, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kuhlmann W., 1985, *Reflexive Letztbegründung. Untersuchungen zur Transzendentalpragmatik*, Alber, Freiburg/München.

Lorenz K., 1972, *Tak zwano zło*, tłum. A.D. Tauszyńska, PIW, Warszawa.

McQuail D., 2007, *Teoria komunikowania masowego*, tłum. M. Bucholc, A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Pinker S., 2015, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań.

Pospieszyl I., 2017, *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa.

Sierocka B., 2003, *Krytyka i dyskurs. O transcendentalno-pragmatycznym uprawomocnieniu krytyki filozoficznej*, Kraków, Wydawnictwo Aureus, Kraków. Tekst udostępniony również na: http://racjonalnosckomunikacyjna.pl/wokol-antropologii-komunikacji/.

Sierocka B., 2012. *Wokół antropologii komunikacji*, [w:] *Via Communicandi. Prace z Antropologii Komunikacji i Epistemologii Społecznej*, Wrocław s. 163–178. Tekst udostępniony również na: http://racjonalnosckomunikacyjna.pl/wokol-antropologii-komunikacji/.

Sierocka B., 2016, *Etyka współodpowiedzialności czyli moralność wywiedziona z międzyludzkiej komunikacji*, Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego, 10 (1), s. 186–196, Wydawnictwo Naukowe DSW. Tekst udostępniony również na: http://racjonalnosckomunikacyjna.pl/wokol-antropologii-komunikacji/

Wahl K., 2012. *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.

A mutilated communication community: The power of aggression in the world of megamedia

Aggression and violence, which invariably accompany our communication activities, have now assumed a qualitatively new character. This is due to the new shape of our media-mediated world, specifically to its megamedial character. The theoretical tools of transcendental pragmatics, the founding framework of a coherent philosophy-of-communication project, help recognise these phenomena as a fundamental

threat to the very existence of the communication community. Consonant with the imperatives of the transcendental-pragmatic ethics of co-responsibility, this realisation obliges us to the exercise of an absolute communicative rigour. It even generates an "ecological" obligation to protect the mutilated communication community.

Keywords: *communication community*, *aggression in communication*, *megamediality*, *discursive rationality*, *"ecological obligation"*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Kazimierz Przyszczypkowski

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: k.przysz@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4862-8716

Polityczno-ideologiczne decorum (w) edukacji[1]

Podstawą wszelkiego zwycięstwa jest strój

Salvador Dali

Polityczne uwikłanie edukacji powoduje, że staje się ona działalnością zaangażowaną. Rozstrzyga bowiem o zakresie problemów zarówno epistemicznych, ontologicznych, jak i cywilizacyjno-kulturowych.

Znaczącą rolę w tym zakresie odgrywa język edukacji prowadzący w konsekwencji do „działania w roli". Te dwie kategorie w konsekwencji mają redukować dysonans poznawczy i dyskomfort ontologiczny. Prowadzą także do „stopienia" jednostki z systemem społeczno-politycznym.

Kategorie takie, jak język i „działanie w roli" stają się najważniejszymi elementami triady: władza – ideologia – edukacja.

Słowa kluczowe: *polityka*, *ideologia*, *system*, *język*, *decorum*, *działanie w roli*

Polityka i politycy „zasobu energii" i „usprawiedliwiania dla siebie" bardzo często poszukują w edukacji. Poprzez edukację zabiegają o „miejsce znaczące" (określenie Slavoja Žižka, 2008) dla siebie a także o narzucenie własnej definicji „istoty ludzkiej" i „ludzkiej rzeczywistości" (określenie Mariusza Dembińskiego, 2013). Domagają się w ten sposób właśnie poprzez edukację postrzegania swoich propozycji jako jedynie reprezentatywnej normalności. Przechodząc w edukacji z perspektywy logiki do perspektywy socjalizacji te „pod-rzucone" lub „na-rzucane" propozycje według założeń

[1] Szersza analiza podjętych w tytule artykułu problemów znajduje swój wyraz w: Przyszczypkowski K., 2012, Polityczność (w) edukacji, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

ich nadawców (polityków) mają być przez ich adresatów postrzegane w kategoriach przynależnego im dobra. Edukacje poprzez zawarte w niej ideologiczne decorum ma w konsekwencji doprowadzić do „stopienia" jej adresata z systemem społeczno-politycznym. Adresat tych propozycji ma poprzez edukację stanowić jedność z systemem i to niezależnie od tego, w jaki sposób system ten jest ideologicznie definiowany (Przyszczypkowski 2012; Przyszczypkowski, Polak, Cytlak (red.) 2014; Hejnicka-Bezwińska 2015; Śliwerski 2015).

Kategoria decorum, czyli stosowności, staje się w ten sposób najważniejszym elementem triady: władza-ideologia-edukacja.

Za G. Agambenem i A. Finkielkrautem można by stwierdzić, że jednostka u progu edukacji, progu niekoniecznie rozumianego jako początku edukacji, ale progu przed „pod-rzucaniem" lub „na-rzucaniem" określonej koncepcji (ideologii) edukacyjnej postrzegana jest jako „byt bez tożsamości" (Agamben 2008, s. 8), byt uwolniony od „własności (…) do przynależności do pewnego zbioru", Finkielkraut, 2005, s. 107).

Polityczne uwikłanie edukacji powoduje, że staje się ona działalnością zaangażowaną. Rozstrzyga bowiem o zakresie problemów zarówno epistemicznych, ontologicznych, jak i cywilizacyjno-kulturowych.

W tak rozumianej edukacji ważnymi kategoriami są także partykularyzm i roszczeniowość związane z interesami nadawców tych koncepcji edukacyjnych. Prowadzić to ma w konsekwencji do kolonizacji cudzego świata, w której obejmuje się także tych, którzy z własnego wyboru z narzuconym obrazem człowieka i rzeczywistości się nie identyfikują. Przedstawiony w edukacji obraz człowieka i obraz rzeczywistości przybiera w ten sposób uniwersalistyczną postać.

Przyjrzyjmy się zatem ideologiom i stosowanym przez nie decorum i spróbujmy odpowiedzieć na pytania o ich konsekwencje w edukacji.

Język jako ideologiczne decorum (w) edukacji

Za O'Neillem możemy stwierdzić, że ideologia edukacyjna jest swoistym „wzorem" ogólnych idei służących do kierowania działaniem społecznym (O'Neill 1981, s. 19). Stwierdzić jednak należy, że żadna z ideologii edukacyjnych nie ma wartości absolutnej. Postać każdej z ideologii różnicuje się względem innej ideologii. Nie jest więc jakakolwiek z ideologii niezmienna. Wszystkie z ideologii mają swoje względne odniesienie. Można wręcz stwierdzić, że każda z ideologii funkcjonuje w obszarze wspólnej przestrzeni różnych ideologii. Ta wspólna przestrzeń zróżnicowanych ideologii powoduje, że we wzajemnej konfrontacji uzyskują one swój najgłębszy wyraz i w tym przejawia się ich tożsamość i wspólna przyszłość.

W każdym jednak wymiarze ideologie edukacyjne służą nadawcy tych ideologii w potwierdzeniu jego władzy. W tym celu ideologie edukacyjne stosują różnorodne decorum, odwołując się do różnego zestawu idei, a poprzez różnego rodzaju rytuały, praktyki, różnego rodzaju mechanizmy instytucje i język, które tę ideologię wytwarzają, chcą „przekonać o swojej prawdzie" (Žižek 2008, s. 93–94). Prawda ta zawiera się w polu m.in. semantycznym tych ideologii.

W krytycznej analizie dyskursu zwraca się uwagę na konieczność połączenia analizy językowej i analizy społecznej oraz pokazanie wzajemnych relacji między różnymi rodzajami zachowań dyskursywnych a konkretnymi obszarami życia społecznego. Język w tym przypadku nie jest oddzielony od rzeczywistości. Wręcz „łączy" człowieka z rzeczywistością definiując tę rzeczywistość (Fairclough N., Duszak A., 2008). M. Głowiński zwraca uwagę na fakt, że zideologizowany język musi spełniać określone warunki odgrywania ważnej roli w życiu społecznym (Głowiński 2011). W tej perspektywie obecne w podręcznikach szkolnych postaci są z jednej strony realistyczne, z drugiej zaś przyjmują uogólnioną, a więc uniwersalistyczną postać. Podkreśla się także istnienie związku między sytuacjami społecznymi i strukturami instytucjonalnymi a dyskursem społecznym i obecnym w nim języku, ale także fakt odwrotny, że to zachowania dyskursywne wpływają na życie społeczne i funkcjonowanie instytucji. Związek między dyskursem społecznym (stosowanym językiem) a życiem społecznym i jego instytucjonalnymi przejawami ma charakter konstytutywny zarówno dla dyskursu społecznego, jak i życia społeczno-instytucjonalnego. W tym związku – relacji wyraża się sens istnienia zarówno dyskursu społecznego, jak i życia społeczno-instytucjonalnego. Dyskurs społeczny w ten sposób uwiarygadnia istnienie instytucji, w tym instytucji edukacyjnych (szkoły). Takie ujęcie relacji dyskursu społecznego (języka) i życia społeczno-instytucjonalnego nie zawsze pozwala uchwycić występujące w dyskursie społecznym manipulacje i różne perswazyjne chwyty, które stają się ważnym czynnikiem istnienia i realizacji władzy. Beata Polak pisze wprost, że *język w pierwszej funkcji nie służy komunikacji*. *Język służy przede wszystkim manipulacji, przy czym skrajną możliwością* (…) *może być to, że język służy wyłącznie strategiczności/manipulacji*. Służy przede wszystkim sytuowaniu (się) człowieka w sytuacji biologiczno-społecznej czy *władzy nad własnym usytuowaniem w różnych sytuacjach*. Mamy w tym przypadku do czynienia z podmiotowym sytuowaniem się poprzez język, ale i także zewnętrznym panowaniem nad cudzą sytuacją, czyli z tzw. kontrolą ukrytą. (Polak 2018, s. 61).

Zgółka analizując problem języka ideologii i jego etyczności, stwierdza, że złudzeniem jest właśnie waloryzowanie perswazyjnych wypowiedzi językowych, a do takiego rodzaju zaliczamy wypowiedzi w obszarze ideologii edukacyjnych, w kategoriach prawdy i fałszu.

Ideologie bowiem, jak pisze Zgółka, poprzez całe swoje językowe decorum są działalnością pragmatyczną i nakłaniającą. Wyrażają one bowiem partykularne interesy kreatorów tych ideologii. Mają kreować pożądaną wizję rzeczywistości oraz perswazyjnie nakłaniać do podjęcia działań dzięki którym wizja ta nie tylko może, ale wręcz

ma stać się celem. Ideologicznie zdefiniowany język staje się w ten sposób swoistym decorum władzy. Mamy w tym przypadku według Zgółki *do czynienia z zachęcaniem do działania pozornie niesprzecznego z uznawanymi przez działającego normami*, ale w istocie normy te zostają naruszone (Zgółka 1998). Język w tym przypadku został oderwany od swojego teoretycznego wymiaru. Istotne okazują się w tym przypadku jego historyczne konteksty, które wprowadzają jego użytkownika w stan niepokoju świadomie kreowanego przez nadawcę tego przekazu językowego, czyniąc w konsekwencji język zaangażowanym przekazem. Stan nierównowagi emocjonalnej wywołany zaangażowanym przekazem językowym wpisuje się w szerszą perspektywę, w perspektywę dysonansu poznawczego, obniża sprawność intelektualną (Goleman, 1997, s. 139-144). Mamy wówczas do czynienia ze sterowaniem poprzez język procesem edukacyjnym. Sytuacja ta, która pozornie przybiera dialogiczną postać (dysonans pomiędzy własnym, podmiotowym postrzeganiem a postrzeganiem zewnętrznym wyrażanym poprzez język nadawcy), w konsekwencji jest (staje się) sytuacją nakłaniającą. Ma więc ideologiczny wymiar.

W ten sposób ideologie edukacyjne stają się swoistą „matrycą generatywną", swoistym decorum, które (systemowo – Autor) z zewnątrz *zniekształca autentyczność* (…) *doświadczenia życia* (Žižek 2008, s. 323–324, 353).

Dla konserwatywnej ideologii edukacyjnej kluczowymi pojęciami zawierającymi się w owej matrycy generatywnej są: przeszłość, autorytet (jego boska legitymizacja), wspólnota, lojalność i organiczna koncepcja państwa.

Dla liberalnych ideologii edukacyjnych tymi kluczowymi pojęciami zawierającymi się w owej matrycy generatywnej są: wolność, kreatywność, podmiotowość, tolerancja, które przeniesione na praktykę edukacyjną sprowadzają się do akceptacji różnorodności zainteresowań uczniów, niepowtarzalnej osobowości dziecka, różnorodności problemów grupowych i indywidualnych (O'Neill 1981, s. 296–309).

W konserwatywnej ideologii edukacyjnej stałość praw jest nadrzędna, a wspólnota jest cnotą. Każda indywidualna odrębność postrzegana jest jako zagrożenie dla owej wspólnoty i jest eliminowana poprzez „izolację" lub „cięcie" opresją. A. Graff opisując polski konserwatyzm, stwierdza, że nieczęsto artykułuje on własne założenia aksjologiczne, wówczas bowiem oczywiste byłoby założenie, że istnieją inne systemy wartości. Dlatego *redukuje się przeciwników do statusu obcych, dla siebie rezerwując kategorię tutejszości, czy polskości* (Graff 2010, s. 27). Mniejszość i pojedynczość funkcjonują na obrzeżach, są zewnętrzne i winny być albo marginalizowane lub przyjęte dla własnych celów (konserwatyzmu polskiego) w imię obrony wartości większości.

A. Graff pisze, że (…) *konserwatywna większość stara się udowodnić, że grozi jej marginalizacja jedocześnie podkreślając że jest większością właśnie i jako większość ma prawo dyktować innym warunki*, a *Sam fakt bycia większością jest cnotą* (tamże, s. 31).

Większość jest opatrzona w tej perspektywie pozytywną wartością moralną i w ten sposób, kto do niej nie przynależy, znajduje się poza tą (tzn. pozytywną i pożądaną)

wartością. Większość jest więc moralna, a mniejszości czy pojedynczości tej wartości się odmawia.

Przyjrzyjmy się zatem, jaki obraz człowieka i obraz rzeczywistości kreuje owo językowe decorum, które zawarte jest w ideologiach edukacyjnych. Czy jest to obraz uschematyzowany, jednomiarowy, zaksjologizowany, obraz, w którym nie ma szczelin, obraz, który ustala „nadrzędną własną tożsamość, koniecznie pozytywną", eliminując pojedynczość.

Czy też jest to obraz, w którym nie ma wzorca, nie ma swojej reprezentacji, ale którego decorum ukrywa właściwe intencje jego nadawców, służąc w konsekwencji także „wytworzeniu" posłusznego odbiorcy (w gospodarce rynkowej konsumenta)? (zob.: Pokorska http://…; Polak 2010). Ten posłuszny odbiorca (konsument) w edukacji liberalnej ograniczony jest w rzeczywistości do osiągania „pożądanych kwalifikacji", „właściwych umiejętności", „pożądanych postaw", właściwych gospodarce rynkowej, w której dominującymi kategoriami stają się przedsiębiorczość i efektywność.

Edukacji w ten sposób narzuca się racjonalność ekonomiczną, która w konsekwencji prowadzi także do „kolonizacji umysłów". Okazuje się, że w ideologiach edukacyjnych owo decorum dotyczy języka i zrytualizowanego „działania w roli".

Język, jakim posługuje się ideologia edukacyjna, wyrażony jest w triadzie: inkluzja, ekskluzja i konkluzja. Służy on realizacji partykularnych a zarazem uniwersalistycznych roszczeń jego autorów, a w edukacji jego nadawców.

W Polsce w latach 1945–1956, w okresie państwa autorytarnego przesłaniem „języka szkoły" było tworzenie „nowego człowieka". W podręcznikach szkolnych dominowała terminologia wojskowa, przemysłowa i filozoficzna posługująca się w tym ostatnim przypadku cytatami z dzieł klasyków – marksistów (Kosiński 2000, s. 66).

Dla „języka szkoły" odwołującego się do terminologii wojskowej powszechne było np. „oczekiwanie odpowiedzi w formie meldunku", akcentowano „ofensywne" wprowadzenie założeń partii, bowiem „winniśmy stanowić bojową armię". Oficerowie armii to nauczyciele i wskazana była „szybka rozprawa z reakcją". Z kolei posługując się terminologią przemysłową w odniesieniu do edukacji, używano określeń typu: „narady produkcyjne" dotyczące opracowania planów wychowawczych, „proces produkcji szkół", politechnizacja na lekcjach języka polskiego, politechnizacja osiągnięć w posługiwaniu się mapą. Nauczyciele mieli z kolei produkować uczniów obdarzonych moralnością socjalistyczną, „godzina opuszczona w szkole to sabotaż", a „nieodrabianie lekcji to wroga robota" (tamże, s. 67–69). W języku szkoły powszechne były słowa klucze, takie jak: rewolucja, państwo klasowe, przodownictwo, postępowość (*versus* wstecznictwo), reakcyjność, jednolitość, walka klasowa.

A. Radziwiłł pisze, że posługiwano się dychotomią, aby wykazać, że wszelka inność jest wroga. Posługiwano się m.in. dychotomiami, takimi jak: dobrobyt – nędza, entuzjazm – rozpacz, twórczość – marazm, piękno – brzydota, czystość – brud (Radziwiłł 1984, s. 4). Autorka stwierdza, że posługiwanie się opozycjami służy ukazaniu intencjonalności struktury (ideologii), która tymi opozycjami się posługuje. Dychotomie

stają się ideologicznym stereotypem i stanowią ważny element edukacyjnego decorum. Nie występowały w owym językowym decorum w latach 1945–1956 kategorie pośrednie, a ocena była ważniejsza niż opis czy informacja. Analiza ideologii edukacyjnej w omawianym okresie wskazuje, że *nie pytano o treść poglądów, ale czy są one słuszne czy niesłuszne*" (tamże, s. 4). Do podstawowych kategorii językowych należały wartości polityczne, np. „odwaga", ale w walce z wrogiem klasowym, „wrażliwość", ale na krzywdę mas pracujących. W tak rozumianej ideologii edukacyjnej zacierało się granice pomiędzy „jest" a „być". Człowiek miał przede wszystkim „być". Stąd eliminowano poprzez język to, co „własne", „indywidualne". Nie istniały małe grupy, rodzina, więzi przyjacielskie. Jednostka w edukacji była przedstawiana tylko w konfrontacji z makrorzeczywistością (tamże, s. 6–8). Tożsamość indywidualna, specyfika fazy rozwojowej stały się pojęciami pustymi. Szkoła stawała się instytucją dyspozycyjną wobec systemu. „Wróg" był jednak włączany w proces edukacyjny. Jego obecność stanowiła warunek podstawowy ukazania zasadności roszczeń systemu. Bez „wroga" system nie mógłby istnieć. Jego „inność" była opozycyjna wobec „naszego", jako jedynie słusznego.

Kolejnym zabiegiem było jednak wykluczanie (ekskluzja) tego wrogiego „Innego" poprzez wywołanie negatywnych skojarzeń, zabarwionych emocjonalnie, budzenie nienawiści np. do „klasy polskich wyzyskiwaczy", czy „najmitów amerykańsko- hitlerowskich. „Inny" stawał się wrogiem reprezentującym „rozkład", „zgniliznę", „rozsiewał zarazki", był „agentem" i „wysłannikiem ciemnych sił (…) gnijącego zachodu".

To włączenie (inkluzja) „Innego" w obszar ideologii edukacyjnej, a następnie jego ideologiczne wykluczenie (ekskluzja) było konieczne w ostatnim etapie tego ideologicznego procesu ze względu na przedstawienie systemowo pożądanej tożsamości ideologicznej. Ta pożądana tożsamość nie miała jednostkowego (podmiotowego) wymiaru. Była zrelatywizowana do interesów systemu, nadawcy ideologii. Człowiek stawał się tym samym przedmiotem uczestniczącym w ukierunkowanych ideologicznie procesach. Interes jednostki, jak pisała A. Radziwiłł, utożsamiony został z interesem systemu (tamże, s. 24). Posługiwanie się ideologicznie „nadanym" językiem służyło, jak to określa E. Drewermann (charakteryzując ideologię Kościoła), „wytrzebieniu własnych słów i myśli" (Drewermann 2002, s. 139).

Na znaczenie językowego decorum w ideologii zwraca uwagę także J. Littell, autor utworów *Łaskawe* i *Suche i wilgotne*. Pisze on, że ustrukturyzowanie tekstu ma istotne znaczenie dla określenia tożsamości ideologicznej „nadawcy" tej ideologii i jest nieobojętne dla jej uniwersalistycznych roszczeń. Stwierdza, że dla ideologii totalnych *metafora nigdy nie jest wyłącznie metaforą*", a daje *poczucie, że ta rzeczywistość istnieje* (Littell 2009, s. 22). W metaforach tych posługuje się rygorystyczną, niemal mechaniczną siecią kontrastowych zestawień językowych, których drugie pojęcie stanowi „zagrożenie", a pierwsze związane jest z unikaniem psychicznego rozproszenia. Tak ustrukturyzowany tekst nadaje strukturę opisywanej rzeczywistości. Literacka iluzja stawała się w ten sposób „rzeczywistością" (Dunin 2007).

Własna, pożądana tożsamość ideologiczna (szczególnie systemów totalitarnych) przedstawiana jest w konwencji jedności, przejrzystości i przewidywalności. Tożsamość ideologiczna „Innego" jest polimorficzna i polisemiczna, jest rozproszona, a więc nieprzewidywalna. Nie pozwala na włączenie w strukturę, w system, które umożliwiają jej zrozumienie w konsekwencji pozytywną identyfikację. Z podobną sytuacją mamy do czynienia także współcześnie. Wobec uchodźców stosuje się swoiste negatywne decorum językowe. Powszechne są określenia wpisujące się w takie kategorie językowe, jak odrażający, brudny, zły, stanowiący zagrożenie dla ustanowionych porządków. Analizując ten problem, J. Littell odwołał się do książki Leona Degrelle'a *Kampania rosyjska*. Zastosowana w książce gra słów, swoiste językowe decorum w jednoznaczny sposób wyraża intencjonalność ich autora. Jest nią pokazanie wielkości *faszysty, wiernego surowej moralności* (Littell 2009, s. 7). Wielkość ta jest… w opozycji do innego. Inny był określany w negatywny sposób. Rosjanka to była „Gruba dziewucha", „czerwona jak rak", „rechotała okropnie", „tarzała się w histerii po ziemi", „była dzika, rozwrzeszczana, oszalała z wściekłości". Z kolei „swój", „nasz" definiowany był jednoznacznie pozytywnie. „Kobieta faszystka" to „biała pielęgniarka" … „zacna" …"ani na chwilę nie zeszła ze służby" … „pragnąca poświęcić się" … „z niezwykłą odwagą" (tamże, s. 26).

Tożsamość ideologiczna „Swojego" była jednoznaczna, był to w przypadku Degrelle'a faszysta o niekwestionowanych cechach moralnych i estetycznych. Tożsamość „Innego" była polisemiczna. Był najczęściej „Rosjaninem", „Czerwonym", „Sowietem", „Bolszewikiem", a także „Mongołem", „Azjatą", „mużykiem" czy „Kałmukiem" (tamże, s. 39). Inny był więc mało wyrazisty, bezforemny ideologicznie więc niepewny. Był odrażający, brudny, zły (zob. film Ettorego Scoli *Odrażający, brudni, źli*).

Z ideologicznie zdefiniowanym decorum językowym spotykamy się także w książce Zofii Kossak-Szczuckiej *Z otchłani* (wyd. 1946 i 1958). Autorka przedstawia w niej rzeczywistość obozową z perspektywy katolicko-narodowej, zdeterminowanej przez chrześcijaństwo, a przede wszystkim – jak to określa M. Janion – z perspektywy katolicyzmu Piusa XII, z perspektywy wiary katolickiej (Janion 2011, s. 58). Na potwierdzenie tej tezy badaczka przywołuje zdanie będące według niej podstawową przesłanką całej książki *Z otchłani*: (…) *czy trzeba Ci było, Jezu, aż tak okrutnego bicza, by kobiety zagnać z powrotem do domowego ogniska?*"[2] Auschwitz nie tylko miało być, ale było według Z. Kossak-Szczuckiej karą za pokusę „ułatwionego życia" (tamże, s. 59). To cierpienie (w) Auschwitz, postrzegane w tej perspektywie jako akt celowy i twórczy, ma wyraźnie nacjonalistyczne przesłanie.

U Z. Kossak-Szczuckiej, tak jak u J. Littela, rzeczywistość wojenna, obozowa postrzegana jest w perspektywie ideologicznej. Ma wyraźnie przesłanie edukacyjne. U J. Littela faszysta jest pełen (pożądanych) cnót, u Z. Kossak-Szczuckiej – zdając

[2] Problem ten w Polsce ma szerszą perspektywę. Związana ona jest m.in. z postulowaną rolą przypisaną kobiecie. Na jego konsekwencje zwróciły uwagę J. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka –Sobiech, J. Skorzyńska, 2015.

sobie jednak sprawę z odmienności sytuacji – nosicielką cnót jest „polska kobieta". Tylko Polki są *oddanymi sprawie duszą i ciałem*, tylko Polki *stawiały w obozie opór przeciwko prześladowcom* (tamże, s. 63–65). Siła Polek leżała w ich katolicyzmie, pisarka odmawiała tej siły Niemkom, Ukrainkom, czy Żydówkom. Postrzeganie „Innego" miało także miejsce w obozowej rzeczywistości i było efektem silnie zakorzenionego nacjonalistycznie i religijnie stereotypu. „Innemu" przypisuje się wiele narodowych lub etnicznych cech. W tym stosowanym językowym decorum chodziło o przeciwstawienie określoności – nieokreśloności, jedności – wieloznaczności, poczucie bezpieczeństwa – zagrożeniu. Język w ten sposób stawał się ideologicznym narzędziem w realizacji partykularnych interesów nadawców, którzy tym językiem się posługiwali. W ich partykularyzmie wyrażała się jednak roszczeniowość ideologiczna systemu, z którym się identyfikowali. Z jednej strony dotyczyła ona wyeliminowaniu z obszaru ideologicznego dyskursu przeciwnika, z drugiej zaś chodziło o zawłaszczenie przestrzeni dla tego ideologicznego dyskursu. Wielość dyskursów ideologicznych została w ten sposób zastąpiona jedynie słuszną ideologicznie wizją „istoty ludzkiej" i „ludzkiej rzeczywistości".

Działanie „w roli" i jego ideologiczny wymiar w edukacji

Innym ważnym elementem partykularnych roszczeń uniwersalistycznych ideologii edukacyjnych jest „działanie w roli". Odwołam się w analizie tego problemu do rozważań Eugena Drewermanna, autora pracy *Kler. Psychogram ideału*, i do artykułu Tomasza Polaka *Ciemne strony systemów religijnych*.

Drewermann stwierdza, że *nieodzownym warunkiem przetrwania każdej grupy jest aby wewnątrz niej znaczna liczba jednostek odgrywała pewną liczbę ról* (Drewermann, 2002, s. 175)[3].

Rola to nic innego (szczególnie w autorytarnych systemach ideologicznych), jak narzucanie poszczególnym jednostkom zestawu gotowych praktyk, odpowiednich do każdorazowych zadań. W ten sposób decorum, które charakteryzuje rolę, staje się formą kontaktu w systemie (grupie), a sprawą drugorzędną staje się to, co jednostka sama czuje i myśli (tamże, s. 174–175).

„Działanie w roli" z jednej strony nadaje sens temu działaniu, a z drugiej „ubezpiecza to działanie". To „działanie w roli" prowadzi w konsekwencji do przewagi wymiaru ideologiczno-społecznego nad ideologiczno-osobistym. Wyraża się ono w „wygaszaniu własnych przeżyć" jednostki pełniącej tę rolę na rzecz decyzji, która pochodzi od autora i nadawcy tej roli. „Działanie w roli" staje się w ten sposób wyrazem dawania

[3] Zob. także: M. Abramowicz, *Zakonnice odchodzą po cichu*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.

prawdy o systemie i nabiera wymiaru symbolicznego. Jest potwierdzeniem przynależności do systemu, jest także potwierdzeniem akceptacji izolacji jednostki poprzez system. Jednostka staje się w ten sposób „własnością" systemu. „Ja" zostaje zredukowane do „my" (Polak 2010).

„Działanie w roli" powoduje występowanie dwóch rodzajów kontroli: wewnętrznej (zdyscyplinowanie) i zewnętrznej (zachowanie w ramach hermetycznie wyznaczonych granic). „Działanie w roli" zaznacza według Drewermanna strukturę (przestrzeń), w której jednostka funkcjonuje i w konsekwencji eliminuje takie cechy, jak jednostkowa własność i swoistość (Drewermann 2002, s. 136–140). W konsekwencji „działanie w roli" depersonalizuje. We współczesnej szkole pozytywistycznej mamy do czynienia z asymetrią ról nauczycielskich i uczniowskich. Rola nauczyciela naznaczona jest „szczególnym autorytetem". Rola ucznia jest wtórna „wobec koncepcji wiedzy i roli nauczyciela". Zachowanie tej asymetrii służyć ma wywoływaniu pozytywnych efektów w transmisji wiedzy, sprowadzającej się do „unifikacji" i „wymuszonej jednorodności" w obszarze zarówno ról nauczycielskich jak i ról uczniowskich" (Klus-Stańska, 2014, s. 25-29). Ta depersonalizacja „działania w roli", jak już stwierdziliśmy wcześniej, jest bardzo często „wzmacniana" oprócz języka także strojem, ubiorem osoby pełniącej tę rolę (spór o mundurki szkolne). Według Drewermanna strój może przyczyniać się do „zyskania na wartości i godności". Osoba, która go nosi, może upatrywać w tym swój awans. Wskazuje on bowiem na przynależność do określonej instytucji. Strój jest także „dawaniem świadectwa i zdyscyplinowania". Odbiera on jednak poczucie indywidualności, odbiera „własną ruchomość", wyznacza bowiem miejsca pożądanego pobytu i zachowania, ogranicza „przestrzenną swobodę ruchu". A. Gromkowska-Melosik stwierdza, że strój (w szkołach elitarnych) przyczynia się uniformizacji ciała i tożsamości. Ruguje indywidualność i staje się wyrazem przynależności do wspólnoty (Gromkowska-Melosik 2015, s. 116–118). W „działaniu w roli", wzmocnionej strojem nie ma miejsca dla żadnych indywidualnych własności i swoistości. W każdej sytuacji jednostka reprezentuje nie tylko wspólnotę, ale i system, do którego przynależy. Jest tylko przez system, do którego przynależy, rozpoznawalna. Poza systemem traci ową ontologiczną tożsamość. Jej powinnością staje się utożsamianie z narzuconą przez system rolą. Agamben stwierdza, że *jedyną rzeczą, jaka jej pozostaje, jest tę narzuconą rolę odegrać pięknie*" (Agamben 2010, s. 58).

Chodzi bowiem o to, aby *życie* (…) *było w całości właśnie „życiem w roli" wyznaczonej nie przez własny wybór, ale przez system* (Polak 2010, s. 70).

Język oraz „działanie w roli" (wzmacniane strojem) stają się w ten sposób ważnymi kategoriami dla ideologii edukacyjnej. Z jednej strony są one swoistym narzędziem tych ideologii prowadzącym do identyfikacji z nimi, z drugiej zaś są wyrazem przynależności do ideologicznie zdefiniowanego systemu.

Bibliografia

AGAMBEN G., 2008, *Wspólnota, która nadchodzi*, Wyd. Sic, Warszawa.

CHMURA-RUTKOWSKA I., GŁOWACKA-SOBIECH E., SKÓRZYŃSKA I., 2015, *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

DEMBIŃSKI M., 2013, *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej,* Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

DREWERMANN E., 2002, *Kler. Psychogram ideału*, Wyd. URAEUŚ, Gdynia.

DUNIN K., 2007, *Łaska przekraczania granic*, [w:] A. Badion *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Wyd. Korporacja Halart, Kraków.

FAIRCLOUGH N., DUSZAK A., 2008, *Wstęp: Krytyczna analiza dyskursu-nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych* [w:] Duszak A., Fairclough N., (red.) Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

FINKIELKRAUT A., 2005, *Niewdzięczność*, Wyd. Sic!, Warszawa.

GŁOWIŃSKI M., 2011, *Realia, dyskursy, portrety. Studia i szkice*, Wyd. Universitas, Kraków.

GRAFF A., 2010, *Magma i inne próby zrozumienia, o co chodzi*, Wyd. Krytyka Polityczna, Warszawa.

GOLEMAN D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.

GROMKOWSKA-MELOSIK A., 2015, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

HEJNICKA-BERWIŃSKA T., 2015, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, PWN, Warszawa.

KLUS-STAŃSKA D., 2012, *Wiedza, która zniewala – transmisyjna tradycja szkolnej edukacji* [w:] Forum oświatowe 1 (46)2012, (red.) Gołębniak D., Zamorska B., Warszawa-Wrocław.

KOSIŃSKI K., 2000, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Wyd. Trio, Warszawa.

LITTELL J., 2009, *Suche i wilgotne: krótka wyprawa na terytorium faszysty*, Wyd. Literackie, Kraków.

O'NEILL V.F., 1981, *Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monica.

POKORSKA B. *Prawa pierwsze. Co ważniejszy. Wynik czy prawdziwość informacji?* http://www.graniczna.amu.edu.pl/pierwsze.html

POLAK B.A., 2018, *Strategiczno-manipulacyjne rozumienie języka – elementy teorii" Systemowe uwarunkowania języka i komunikacji społecznej* (red. Anna Landau-Czajka), Wyd. SGGW, Warszawa.

POLAK T., 2010, *Ciemne strony systemów religijnych. Strategie zamknięcia i samoobrony*, Nauka, nr 2.

PRZYSZCZYPKOWSKI K., 2012, *Polityczność* (*w*) *edukacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

PRZYSZCZYPKOWSKI K., POLAK T., CYTLAK I., 2014, *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

RADZIWIŁŁ A., 1981, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956* (*próba modelu*), Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych, Warszawa.

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

ZGÓŁKA T., 1998, *Nowomowa, czyli język władzy*, [w:] idem, *Język wśród wartości*. Wyd. Poznańskie, Poznań.

ŽIŽEK S., 2008, *Jak odróżnić rzeczywistość od ideologii* [w:] Žižek S.,. Przewodnik Krytyki Politycznej, Warszawa.

The politico-ideological decorum in and of education

The political entanglements of education make it an engaged practice as it determines the scope of epistemic, ontological, civilisational, and cultural issues. A significant role in this respect is played by the language of education, which triggers "role enactment." These two concepts are supposed to reduce cognitive dissonance and ontological discomfort. They also lead to the "blending" of the individual with the socio-political system. The concepts of language and "role enactment" form the most important element of the power-ideology-education triad.

Keywords: *politics, ideology, system, language, decorum, role enactment*

II. W kręgu racjonalności. Pytanie o wiedzę i szkołę

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Paweł Rudnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: pawel.rudnicki@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-2495-8104

„Odzyskać edukację" – pozaformalne działania edukacyjne na rzecz zmiany w oświacie. Perspektywa edukacji antydyskryminacyjnej

W tekście ukazałem wybrane wątki związane z odzyskiwaniem edukacji (*reclaim education*) oraz działaniami z zakresy edukacji pozaformalnej, które mogą wspierać nauczycieli i nauczycielki oraz uczennice i uczniów w ich działaniach na rzecz zmiany szkoły i jej programów szkolnych. Przedstawianą krytyką oświaty zakorzeniam w nurtach pedagogiki krytycznej. Edukacja antydyskryminacyjna – którą prezentuję jako narzędzie odzyskiwania edukacji i wiedzy – stanowi egzemplifikację możliwości zmiany edukacyjnej, jakie są obecne na skrajach systemu oświatowego. Przedstawianej krytyce szkoły towarzyszy również krytyka neoliberalnych i neokonserwatywnych porządków.

Słowa kluczowe: *pedagogika krytyczna*, *edukacja antydyskryminacyjna*, *odzyskiwanie edukacji*, *krytyka szkoły*, *edukacja społecznie zaangażowana*

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie emancypacyjnego i krytycznego potencjału edukacyjnego, jaki niosą za sobą przedsięwzięcia organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją o tematyce, która jest nieobecna lub niszowo funkcjonuje w programach szkolnych. Braki tematów dotyczących kwestii związanych z różnorodnością, działaniami antydyskryminacyjnymi czy sprawami związanymi ze świadomością obywatelską (w rozumieniu lokalnym i globalnym) jasno ukazują społeczny i polityczny kontekst nieobecności. A fakt, iż nie zostały one włączone od niemal trzech dekad (licząc od przełomowego 1989 roku), należy uznać za nieprzypadkowy. Neoliberalne i neokonserwatywne formatowanie państwa i wszelkich jego systemów – z edukacyjnym na czele – oraz przeniesienie wielu obywatelskich aktywności

na rywalizację w niekończącym się wyścigu szczurów skutecznie zablokowało ważne publiczne debaty dotyczące jakości życia, społecznego zaangażowania, świadomości obywatelskiej. Brak dyskusji, które odnosiłyby się do zmian, jakie zaszły w minionych dekadach, spowodował, że nie zostały one odpowiednio przepracowane. Koszty tych zaniechań widać wówczas, kiedy należy zabrać głos w sprawach ważnych, niosących za sobą skutki dla całego społeczeństwa.

Edukacja jest narzędziem dokonywania zmian zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Równie dobrze może być także instrumentem utrzymywania porządku, normalizacji, konserwowania reguł działania reżimów. W tej dwoistości zawiera się siła działania pedagogicznego, w której możemy przygotowywać zarówno do adaptacyjnych, jak i emancypacyjnych form uczestnictwa w kulturze i społeczeństwie. Wybór racjonalności adaptacyjnej – jak ująłby to Robert Kwaśnica – jest racjonalnym wyborem rządzących, którzy odnoszą korzyści z przewidywalności zachowań społecznych, utrwalania reguł oraz marginalizacji wątków, które władza uznaje za niepożądane. Skutkami takiego jednowymiarowego edukowania, socjalizacji i wychowania stają się społeczności i społeczeństwa antagonistycznie nastawione wobec wszystkiego i wszystkich, którzy podważają utrwalone reguły funkcjonowania, świadomie (bądź nie) je kwestionują, stawiają pytania, na które odpowiedzi wyprowadzają ze sfery komfortu. Tak właśnie odbieram zachowania, które wydarzyły się w ostatniej dekadzie. Myślę tu mianowicie o glokalnych kryzysach: gospodarczym, klimatycznym oraz uchodźczym, których doświadczyliśmy jako społeczeństwo, nie dyskutując o ich przyczynach, scenariuszach i konsekwencjach, często wydając opinie i podejmując działania krzywdzące, pomijające Solidarnościową spuściznę z lat osiemdziesiątych, czy też ogólnoludzkie poczucie solidarności. Do tych masowych kryzysów dołączam palący polski problem związany z brakiem poszanowania dla różnorodności i ze szczuciem osób, które w pewien sposób, ze względu na określoną cechę wyróżniają się. Wszystkie zaś właśnie wymienione wątki przynoszą skutek w postaci odejścia od dyskusji merytorycznych i wejścia w epokę *fake news*; podążania w stronę miękkich autorytaryzmów i *nieliberalnej demokracji* oraz braku poszanowania dla praw człowieka, o które upominały się kolejne generacje (Frank 2008; Hochschild 2017; Sowa 2010; Zakaria 2018). Sprzęgam te różnorodne wątki, mając przekonanie, że dzięki edukacji można rozwiązać liczne problemy, których geneza tkwi w nazbyt wąskiej perspektywie oglądu rzeczywistości, niewystarczająco przepracowanych tematach oraz nierównościach. Widząc szanse na zmianę w edukacji, niestety nie dostrzegam jej w szkole, z rzadka dostrzegam w pracy nauczycieli i nauczycielek. Stąd spróbuję ukazać, że edukacja może jednak zmienić nasze realia. Sięgam zatem do aktywności edukujących organizacji pozarządowych, w działaniach wybranych NGO-sów, zajmujących się edukacją nieobecną lub cząstkowo realizowaną w szkole, dostrzegam emancypacyjny potencjał zmiany. Mam oczywiście świadomość, w jaki sposób działa edukacja w polskim trzecim sektorze, i wiem, że nie ma możliwości, aby był on konkurencją dla szkoły. Niemniej jednak warto przyjrzeć się temu, w jaki sposób może wyglądać edukacja, kiedy

robią ją ludzie w przekonaniu, że to narzędzie zmiany, a nie utrwalania systemu (Józefowska, Konarzewska 2013). Różnice są czytelne, tak jak działania edukacyjne mające na celu poszerzanie perspektyw, a nie pamięciowe opanowanie programu.

Odzyskiwanie edukacji jako krytyka oświatowych porządków

Odzyskiwanie edukacji (*reclaim education*) związane jest z podejściem do niej, które kwestionuje: utowarowiony charakter wiedzy odzwierciedlający się: w dostępie do instytucji edukacyjnych na każdym poziomie; w jakości kształcenia (będącej odzwierciedleniem nakładów na szkolnictwo publiczne, formami kształcenia i zatrudniania nauczycieli, zorganizowaniem sieci szkolnych); także w kredencjalnych politykach (które zamieniają dyplomy w papiery wartościowe i segregują uczelnie wg korporacyjnych rankingów) (Sowa, Szadkowski 2011); w przekazywaniu informacji zamiast realnego nauczania (a co za tym idzie promowanie umiejętności odtwarzania informacji zamiast wykorzystywania wiedzy); w brak realizmu w programach szkolnych oraz progresywnego podejścia do wiedzy i pracy nauczycielskiej. W dużej mierze odnosi się zatem do refleksji z zakresu pedagogiki krytycznej, której przedstawiciele i przedstawicielki od dawna krytykują hegemonię neoliberalnej i neokonserwatywnej myśli (bell hooks 2013; Freire, 2000; Freire, Giroux, 2010; Giroux, Henry 2010; Kincheloe 1997; McLaren 2015; Potulicka 2010; Rutkowiak 2010; Szkudlarek, Śliwerski 2009). Odzyskiwanie edukacji ma charakter zarówno głosu akademickiego (Gilligan 2013; McLaren, Kincheloe 2007; Williams 2011), publicystycznego (Chętkowski 2011; Obidniak 2014; Suchecka 2012), jak i działalności aktywistycznej[1] czy informacyjnej za pośrednictwem zajmujących się tą tematyką portali internetowych[2].

Ron Scapp jednoznacznie ukazuje, że odzyskiwanie edukacji nie ma wiele wspólnego z jej reformowaniem, odbywa się bowiem poza kanonami efektywności, utylitarnych korzyści i przywilejów oraz innych kategorii, które neoliberalizm wprowadził do sposób myślenia o szkolnictwie, zarówno zakresie zarządzania szkołami, jak i tego, czego uczy się w szkole. Scapp – rozpoczynając swoją monografię *Reclaiming Education Moving Beyond the Culture of Reform* – trafnie punktuje mankamenty współczesnego szkolnictwa w postaci: utowarowienia edukacji; rywalizacji, która przesłania prawdziwe cele edukacyjne; sztywności i nieelastyczności edukacyjnej, którą błędnie łączy się z rygorem; mylenie informacji z wiedzą a wiedzy z mądrością; przywództwa opartego na konfliktach (Scapp 2016, s. 3). Krytyce, w duchu odzyskiwania edukacji,

[1] Jedno z takich wydarzeń, pod hasłem *Reclaim You Education*, miało miejsce we Wrocławiu 22 kwietnia 2009 roku, było elementem globalnej akcji pod tym tytułem, realizowanej w ramach *Global Week of Action*.

[2] Np. reclaimingschools.org, www.reclaim.org.uk.

poddaje się również: masowe cięcia budżetów oświatowych; coraz gorsze warunki pracy nauczycieli (zarówno w kwestii finansowania, jak i organizacji i awansu zawodowego), które wpływają na ich morale; ubóstwo dzieci i ograniczone możliwości wspierania ich przez system społeczny, w tym oświatę; słabe perspektywy uczniów, którzy aby uzyskać dyplomy, uzależnieni są od zasobów finansowych swoich rodziców (co oznacza inwestycje w dzieci lub skrócenie ich kariery szkolnej do niezbędnego minimum); testowe podeście do egzaminów i uczenie pod klucze testowe dzieci od najmłodszych lat; problemy ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży skazanych na ciągłą rywalizację i presję ocen; przekazywanie szkół w ręce niepublicznych podmiotów i demontowanie sieci szkolnych („Reclaimingschools.org", 2018). Jak widać, są to skazy edukacyjne, które przede wszystkim bazują na krytyce neoliberalnych przekształceń, jakim poddawane są systemy oświatowe wszędzie tam, gdzie szkoły traktuje się jako – z jednej strony – instytucje generujące koszty, a – z drugiej – także utrwalające wiedzę potrzebną do odtwarzania wiedzy adaptującej do oczekiwań władz.

Stąd, czy to mamy do czynienia z amerykańskimi *charter schools*, czy też zajmujemy się polskimi szkołami przejmowanymi i prowadzonymi przez organizacje społeczne w wyniku przymusu stwarzanego przez władze lokalne – sytuacja jest bardzo podobna (mimo różnych kontekstów) (Cox, Weiler, Cornelius 2013; Dziemianowicz-Bąk, Dzierzgowski 2014; Potulicka, 2014, rozdz. 7; Rzekanowski 2013). Szkoły przede wszystkim podlegają rekonstrukcjom, którym nadrzędnym celem jest optymalizacja budżetów lokalnych i centralnych, dla których oświata jest poważnym kosztem (Skura 2013). Reformowanie szkolnictwa (którego boleśnie doświadczamy obecnie w Polsce) w żaden sposób nie poprawi jakości pracy szkół, nie wpłynie pozytywnie na jakość podstaw programowych, nie przyczyni się również do podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela, nie przyniesie jakościowej zmiany w odbiorze uczniów (Chmura-Rutkowska 2012; Hernik i in. 2014; Suchecka 2017). Zadania reform edukacyjnych nie są skierowane na komfort uczniów i nauczycieli (o rodzicach nawet nie wspominając), ale na osiągnięcie politycznych i ekonomicznych celów przez władze oświatowe, polityczne i partyjne. Stąd nie dziwi krytyka *kultury reform*, którą podnosi R. Scapp. Jest ona skierowana na korporacyjny wymiar reformowania i stawianie na parametry, które mają więcej wspólnego z zarządzaniem korporacyjnym aniżeli edukowanie. Scapp zwraca uwagę, że nawet najbardziej progresywni edukatorzy, którzy unikają klasyfikacji, sami dla siebie dokonują ewaluacji swoich zajęć, podsumowują je, ustalają pewne oczekiwania i standardy – to naturalne działanie kogoś, kto naucza. Kompletnie nie na miejscu jest natomiast włączanie w procesy edukacyjne procedur zarezerwowanych dla ekonomii korporacyjnej (Scapp 2016, s. 25–26). Takie reformatorskie działania nie są jednak żadnym *novum*, kilka dekad w treningu prywatyzacyjnym sfery publicznej spowodowało, że nie budzi to ani zdziwienia, ani oburzenia osób przyzwyczajonych do tego, że zamiast korzystać z usług publicznych, muszą zdawać się na zasobność swojego portfela, aby skorzystać z pomocy medycznej, doradztwa czy edukacji dla swoich dzieci.

Thatcheryzm i reaganomika jako strategie polityczne, określane również bezalternatywnymi (i kryjące się pod akronimem TINA), dokonały fundamentalnych zmian w myśleniu o powinnościach państwa wobec społeczeństw i obywateli oraz przekierowały uwagę związaną z zapewnieniem bytu materialnego, opieki zdrowotnej oraz edukacji dla siebie i swoich dzieci na jednostki (Gawlicz 2015; Giroux 2014; Michałowska 2013; Potulicka 2010). Efekty zewnętrze tej zmiany doprowadziły do sytuacji, w której każde kolejne pokolenie jest mniej bezpieczne niż poprzednie, dostępność do usług publicznych jest coraz trudniejsza, a ich jakość coraz gorsza. Instytucje publiczne, ze szkołą na czele, są coraz mniej przyjazne i zdecydowanie coraz słabiej reagują na zmiany dookoła nas. To nie tylko efekt obniżania kosztów, ale również realizacji polityk oświatowych, które w żaden sposób nie mają w celach zmiany (Potulicka, Hildebrandt-Wypych, Czech-Włodarczyk 2013; Potulicka, 2014).

To wręcz modelowy obraz polskiej szkoły po 1989 roku, która ignoruje wielowymiarowe zmiany, jakie zaszły w państwie, kulturze, społeczeństwie i stylach życia. Programowe opowieści o świecie, którego nie ma – pomimo że są stale demistyfikowane i obnażane – nadal są obowiązujące i to często w sposób bezalternatywny. Przekonanie o słuszności działania szkoły i jej wpływie na wychowanie i edukację słusznie wygłuszają postulaty dotyczące niezbędnych zmiany (Dolata, Pieniążek 2013; Konarzewska 2013).

Odzyskiwanie edukacji, działanie i wiedza ze skrajów systemu

Działania na rzecz odzyskania edukacji są koniecznością, kiedy chcemy mieć możliwość uczenia siebie i innych wiedzy potrzebnej, krytycznie zorientowanej i aktualnej. Jak podkreślał P. Freire, nauczycielskim *moralnym obowiązkiem jest interwencja w postaci zmuszenia studentów do krytycznego zaangażowania się w działania, w rzeczywistość, w której się znajdują, by próbowali dokonać jej zmiany* (Freire, Macedo 2010, s. 248). Stąd kwestie związane z politycznością działania edukacyjnego powiązane są z: uświadamianiem wymiarów opresji; otwieraniem perspektyw uczestnictwa w sferze publicznej; pozbawianiem lęków przed polityką jako działaniem; czynieniem nauczycieli i uczniów podmiotami swoich biografii lub osobami próbującymi odzyskać kontrolę nad swoim życiem (Aronowitz, Giroux 2003; Dąbrowski, Obidniak 2013; Freire 2005; Giroux 2014; Giroux, Henry 2010; hooks 1994; Kincheloe 1997; Kuroń 2002; Kwieciński 2009; Shor 1992; Stańczyk 2016; Szkudlarek 2010). W tym kontekście, skoro wiadome są przyczyny, dla których należy odzyskać edukację, warto ukazać, jak zmienić edukację poprzez działanie.

W badaniach dotyczących identyfikacji i opisu alternatyw edukacyjnych ukazałem, jak szczególnie ważne dla włączania nowej wiedzy do systemu oświatowego

są aktywności podejmowane przez edukujące organizacje pozarządowe i grupy nieformalne (Rudnicki 2016b). W polskich realiach odpowiedzialność za włączanie nowej wiedzy, która opowiada o współczesnym świecie, nie jest ani domeną państwa, ani szkół (Bacia, Gieniusz, Makowski, Pazderski 2015; Jasikowska, Pająk-Ważna, Klarenbach 2015; Klorek, Kubin, 2012; Krawczyk, Kopcińska 2014). W moich badaniach nowa wiedza pojawiała się jako efekt zewnętrzny działania trzeciego sektora, a w szczególności grup i organizacji społecznych, które ze względu na to, że szkoła nie działa w sposób, jaki powinna, uzupełniają mankamenty systemowe (Rudnicki 2016b, rozdz. 4–6). Poza- i nieformalne podmioty realizują zadania edukacyjne, wprowadzając wiedzę nieobecną, obecną marginalnie lub celowo wygłuszaną przez władze oświatowe (Abramowicz 2011; Branka, Cieślikowska 2010; Branka, Cieślikowska, Latkowska 2013; Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015; Kwiecień 2014; Rawłuszko 2016). Osoby w nich pracujące, edukatorki i edukatorzy niemal misyjnie traktują swoje działania, mając silnie ograniczone zasoby organizacyjne (nie będąc faktycznie żadną konkurencją dla szkół, a jedynie partnerem dla chętnych jednostek) (Rudnicki 2016a) oraz coraz mniejsze finansowanie z grantów na swoje działania (w szczególności ograniczone przez ideologiczne działaniach kolejnych rządów populistyczno-konserwatywnych po 2015 roku) (Charycka, Gumkowska 2018). Działania edukacyjne podejmowane przez edukujące organizacje trzeciego sektora dotyczą wiedzy z zakresu np. edukacji na rzecz praw człowieka, edukacji antydyskryminacyjnej, edukacji na rzecz różnorodności, edukacji między- i wielokulturowej, edukacji międzyreligijnej, edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukacji na rzecz pokoju, edukacji seksualnej, edukacji globalnej (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska 2013; Czerniejewska 2005; Dora 2013; Hummel 2015; Jasikowska 2018). Jak łatwo dostrzec, wszystkie te obszary łączą niechęć konserwatywnych władz oświatowych oraz wysokie koszty społeczne i indywidualne nieobecności tych treści w programach szkolnych (Orłowski, Suchecka 2015; Suchecka 2018). Konsekwencje edukacyjnych pominięć obrazuje to, w jaki sposób zmienia się stosunek do inności (w szerokim edukacyjnym znaczeniu tego słowa) i jakie są koszty społeczne zachłyśnięcia populizmem (Pawłowski 2017; Sierakowski 2017). Mowa nienawiści, przestępstwa motywowane nienawiścią notują stały przyrost w statystykach kryminalnych, w połączeniu z cichym przyzwoleniem ze strony władz na dyskryminowanie niektórych grup społecznych. Oznacza to, że przed nami fala przemocy, której już nikt nie będzie mógł zapobiec (Ambroziak 2018; Mazurczak, Godzisz 2017).

W tym właśnie miejscu i w tak fatalnym czasie, kiedy odżyły wszystkie nacjonalistyczne demony (mylnie sądziłem, że zostały skutecznie pokonane najdalej w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku), widać potencjał odzyskiwania edukacji, jaki tkwi w edukacji antydyskryminacyjnej. Nie ma sposobu, aby szkoły ze swoim programem i przygotowaniem nauczycielek i nauczycieli zaczęły pracować z różnorodnością od zaraz, na co wskazują liczne badania odwołujące się do dowolnej kategorii związanej z innością (Branka i in. 2013; Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech,

Skórzyńska 2015; Chomczyńska-Rubacha 2011; Kopciewicz 2007; Zamojska 2011; 2012). Wiedza, której potrzeba w zasadzie od razu, nie jest dostępna w systemie, bo ten programowo ją ignorował. Jednak znakomicie funkcjonuje na jego skrajach, właśnie tam, gdzie obecne są edukujące organizacje pozarządowe. Skraje systemu pozwalają być poza wpływem władz oświatowych, ale jednocześnie dają możliwość współpracy z nauczycielami i nauczycielkami, które chcą wiedzieć więcej, chcą umieć przekazać użyteczną wiedzę i nie boją się reagować. Takich nauczycieli i nauczycielki można określić mianem liderek i liderów równości. Są to osoby realizujące *działania antydyskryminacyjne w swojej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów/uczennic i/lub nauczycieli/nauczycielek. Działania antydyskryminacyjne mogą przybierać różną formę i zakres. Kluczowy jest cel podjętego działania – przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na jedną lub więcej z wymienionych przesłanek: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd* (*wyznanie lub bezwyznaniowość*)*, niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, tożsamość płciową, status społeczny i ekonomiczny* (Gawlicz i in. 2015, s. 62).

Edukacja antydyskryminacyjna jest tym obszarem, który pozwala na zbudowanie ważnej perspektywy i wyposażenie uczniów i uczennic w możliwość rozumienia sytuacji i odpowiedniego reagowania. Jest to, jak definiuje ją Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), *świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności* (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2017, s. 6). Wraz z tym działaniem pojawiają się szczegółowe zasady edukacji antydyskryminacyjnej, wedle których: rozwija ona wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia; buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji; rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych; wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia; stanowi otwarty katalog działań; opiera się na osobach ją prowadzących (tamże). Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (i podobne do niego organizacje) przygotowało kompleksowe materiały edukacyjne, w których ważna jest nie tylko ich merytoryczna zawartość, ale i zaangażowanie osób realizujących zajęcia. Wiedza ta bowiem wymaga od osób ją wdrażających świadomości, że jest narzędziem zmiany społecznej.

Wiedza z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej (jak również inne tematy realizowane przez edukujące organizacje pozarządowe) jest dostosowana do wymagań nauczycielskich, standardów szkolnych, a przede wszystkim potrzeb uczniów i uczennic. Jest przygotowana dokładnie po to, aby jej użyć w sytuacjach zwykłych (kiedy można w zwykłym trybie pracować z dziećmi lub młodzieżą) oraz specjalnych (kiedy potrzeba nagłej interwencji). Przegląd materiałów edukacyjnych (które obecne są na stronach takich organizacji, jak np. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej[3], Fundacja

[3] https://tea.org.pl/@17 września 2018.

na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)[4], Kampania Przeciw Homofobii (KPH)[5], Fundacja Humanity in Action Polska[6]) uzmysławia, że nauczyciele i nauczycielki nie są same. Materiały są merytoryczne, udostępniane w formatach elektronicznych, wydawane na wolnych licencjach i przygotowane w taki sposób, aby skorzystanie z nich było w zasięgu nauczyciela i nauczycielki, nawet jeśli dopiero zaczyna zajmować się nowym tematem. Dzieci i młodzież dostają zaś to, czego trudno oczekiwać w szkolnych podręcznikach: nowe treści, zrozumiały przekaz, atrakcyjny layout i możliwość skorzystania na dowolnym elektronicznym urządzeniu. Szczególną rolę odgrywają tzw. *manuale*, które pełnią funkcję przewodników metodycznych dla osób prowadzących zajęcia z danego obszaru. Warto podkreślić, że nauczyciele i nauczycielki nie są pozostawieni sami sobie, a wiedzę otrzymują również na szkoleniach, warsztatach i seminariach. A zatem edukujące organizacje pozarządowe wypełniają profesjonalnie misję szkolenia kadr oświatowych, uzupełniają w ten sposób działanie systemu oświatowego, który będąc pod wpływem konserwatywnych polityków, nie pracuje w sposób, jakiego od niego można by oczekiwać. Odzyskiwanie edukacji jest w tym przypadku działaniem kompleksowym, w którym wszyscy zainteresowani otrzymują wsparcie edukacyjne. Warto docenić w tym kontekście świadomość, zaangażowanie i umiejętności edukatorek i edukatorów z organizacji pozarządowych. Ich działania przynoszą zmianę.

Odzyskiwanie edukacji, naszkicowane powyżej, ukazuje konieczność zaangażowania sił społecznych, które w połączniu z progresywnymi nauczycielkami i nauczycielami są w stanie dokonywać zmiany społecznej. To wręcz powielanie uniwersalnych trendów edukacji społecznie zaangażowanej, w której podejmuje się ważne działania, widząc, że są realnie potrzebne, bez względu na to, jak odbierze to system. Znakomitym przykładem wydaje się opowieść Mylesa Hortona, edukacyjnego aktywisty, nauczyciela i współtwórcy progresywnej *Highlander Folk School* (HFS) [7]. M. Horton, w dialogu z P. Freire, ukazywał, że edukacją jest to, co się robi, a nie to, w jaki sposób jest to odbierane przez innych. Stąd, to działania alfabetyzacyjne podejmowane w latach 50. XX wieku w *Citizenship Schools* oraz późniejsze, realizowane w HFS (bazujące na uświadamianiu i walce o prawa obywatelskie i równouprawnienie) były każdorazowo realizowane na skrajach systemu. I opierały się wprost na odzyskiwaniu edukacji dla osób z grup defaworyzowanych, często w formułach pozaszkolnych (Horton, Freire 1990, s. 202).

[4] http://ffrs.org.pl/ @17 września 2018.

[5] https://kph.org.pl/ @17 września 2018.

[6] https://uprzedzuprzedzenia.org @17 września 2018.

[7] https://highlanderfolkschool.weebly.com/, @17 września 2018.

Podsumowanie

Od kilkunastu lat przyglądam się zmianom w systemie oświatowym, niektóre z nich badam. Od pięciu lat – jako ojciec – biorę ponownie udział w systemie oświatowym na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jako obywatel, od czterech dekad, podlegam wpływom systemów państwa, w którym żyję. Przez tę wyliczankę chcę jasno pokazać, że system edukacyjny jest mi bliski przez jednocześnie chęć i przymus uczestnictwa w nim. Dostrzegam makro- i mikroperspektywy jego funkcjonowania, poznaję ludzi, którzy (współ)tworzą ten system i nim (współ)zarządzają. Dostrzegam w polskiej szkole wiele ciekawych inicjatyw, jestem pod wrażeniem wspaniałych nauczycielek i nauczycieli, spotkałem kreatywnych i otwartych dyrektorów i dyrektorki szkół. Oprócz tych pozytywnych spotkań mam również doświadczenia złe. Jednak niezbywalnym przekonaniem, w którym utwierdza mnie każdy nowy/nowa minister edukacji narodowej, jest to, że szkoła mogłaby być lepszym miejscem, ale partyjne i ideologiczne interesy nie pozwalają na dokonanie metamorfozy, która zmieniłaby nie tylko oświatę, ale cały kraj. W niniejszym artykule próbowałem ukazać alternatywy, które nie tyle odmienią szkoły, ile pozwalają niektórym z nauczycieli i nauczycielek odzyskać wiedzę, edukację i ten fragment swojej szkoły, który jest im niezbędny do tego, aby godnie pracować. Nie wierzę w oświatowych polityków, dostrzegam nadzieję w mniejszości, krytycznych i mądrych nauczycielek i nauczycieli, którym się – mimo wszystko – chce pracować inaczej. Podziwiam edukacyjnych aktywistów i aktywistki – to oni i one zmienią nam szkoły… z małą pomocą nas, obywateli, którzy chcą odzyskać edukację.

Bibliografia

Abramowicz M. (red.), 2011, *„Wielka nieobecna" – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Pobrano z: http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf.

Ambroziak A., 2018, *Rząd nie chce walczyć z faszyzmem. Znamy rekomendacje rządowego zespołu. oko. press*. Pobrano z: https://oko.press/jak-poprawiac-by-nie-poprawic-za-duzo-znamy-rekomendacje--rzadowego-zespolu-ds-walki-z-faszyzmem-news-oko-press/.

Aronowitz S., Giroux H.A., 2003, *Education Under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London.

Bacia E., Gieniusz A.M., Makowski G., Pazderski F., 2015, *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H. (red.), 2013, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, ORE, Warszawa.

bell hooks, 2013, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. E. Majewska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

BRANKA M., CIEŚLIKOWSKA D. (RED.), 2010, EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA. PODRĘCZNIK TRENERSKI, VILLA DEDICUS, WARSZAWA.

BRANKA M., CIEŚLIKOWSKA D., LATKOWSKA J. (red.), 2013, (*Nie*) *warto się różnić? Dylematy i wyzwanie metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

CHARYCKA B., GUMKOWSKA M., 2018, *Kondycja organizacji pozarządowych€"2018*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa.

CHĘTKOWSKI D., 2011, *Logo biedy*, [w:] D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, ZNP, Warszawa.

CHMURA-RUTKOWSKA I., 2012, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, Forum Oświatowe, 46(1), 41–73.

CHMURA-RUTKOWSKA, I., GŁOWACKA-SOBIECH, E., & SKÓRZYŃSKA, I. (2015). *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*. Poznań: WN UAM.

CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M., 2011, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, WN PWN, Warszawa.

COX B., WEILER S.C., CORNELIUS L.M., 2013, *The Costs of Education. Revenue and Spending in Public, Private and Charter Schools*, ProActive Publications, Lancaster.

CZERNIEJEWSKA I. (red.), 2005, *Antydyskryminacja na co dzień*, Stowarzyszenie „Jeden świat", Poznań.

DĄBROWSKI M., OBIDNIAK D., 2013, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 84–109.

DOLATA R., PIENIĄŻEK P., 2013, *Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

DORA M., 2013, *Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce*, Przegląd Pedagogiczny, (2), s. 101–107.

DZIEMIANOWICZ-BĄK A., DZIERZGOWSKI J., 2014, *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie szkół stowarzyszeniom – kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

FRANK T., 2008, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

FREIRE P., 2000, *Pedagogy of the Oppressed*, Bloomsbury Academic, New York.

FREIRE P., 2005, *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach With New Commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, and Shirley Steinberg* (Expanded edition), Westview Press, Boulder, Colo.

FREIRE P., GIROUX, H.A., 2010, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków, s. 185–199.

FREIRE P., MACEDO D.P., 2010, *Dialog: Kultura, język, rasa*, [w:] H. Červinková, D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. M. Starnawski, WN DSW, Wrocław, s. 231–262.

GAWLICZ K., 2015, *Ocalić demokrację: Duńskie przedszkola prywatne i niezależne w epoce neoliberalizmu*, Studia Pedagogiczne, LXVIII.

GAWLICZ, K., RUDNICKI P., STARNAWSKI M. (red.), 2015, *Dyskryminacja w szkole.€"Obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

GILLIGAN C., 2013, *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*, tłum. S. Kowalski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

GIROUX H.A., 2014, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago, Il.

Giroux H. A., 2010, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: Przemyśleć edukację wyższą jako praktykę wolności*, tłum. P. Zamojski, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A., 2014, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Pobrano z: Instytut Badań Edukacyjnych website: http://tinyurl.com/nb6vyek.

Hochschild A.R., 2017, *Obcy we własnym kraju. Gniew i żal amerykańskiej prawicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

hooks bell, 1994, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.

Horton M., Freire P., 1990, *We Make the Road by Walking Conversations on Education and Social Change*, Temple University Press, Philadelphia.

Hummel A., 2015, *Edukacja globalna w dialogu z antropologią*, [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, WN DSW, Wrocław, s. 115–127.

Jasikowska K., 2018, *Zmieniając świat! Edukacja globalna między zyskiem a zbawieniem*, Impuls, Kraków.

Jasikowska K., Pająk-Ważna E., Klarenbach M., 2015, *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty. €"Praktyki. €"Konteksty*, Impuls, Kraków.

Józefowska A., Konarzewska M., 2013, *Nie zastąpimy edukacji systemowej*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

Kincheloe J.L., 1997, *Changing multiculturalism*, Open University Press, Buckingham.

Klorek N., Kubin K. (red.), 2012, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Pobrano z: http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/Innowacyjne-rozwi%C4%85zania_Seria-M_publikacja-pdf.pdf.

Konarzewska M., 2013, *Spektakl heteronormy w szkole*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 306–317.

Kopciewicz L., 2007, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre`a Bourdieu*, WN DSW, Wrocław.

Krawczyk E., Kopcińska P. (red.), 2014, *W świat z klasą. Edukacja globalna na zajęciach historii w gimnazjum*. Pobrano z: www.ceo.org.pl/globalna.

Kuroń J., 2002, *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Kwiecień P., 2014, *Edukacja antydyskryminacyjna w Polsce – przegląd działań*. Pobrano z: Fundacja „Wiedza Lokalna" website: http://www.siectolerancji.pl/sites/default/files/upload/Edukacja%20antydyskryminacyjna%20w%20Polsce.pdf.

Kwieciński Z., 2009, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Impuls, Kraków.

Mazurczak A., Godzisz P., 2017, *Przestępstwa motywowane uprzedzeniami. Analiza i zalecenia*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.

McLaren P., 2015, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, WN DSW, Wrocław.

McLaren P., Kincheloe J.L. (red.), 2007, *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, Peter Lang International Academic Publishers, New York.

Michałowska D.A., 2013, *Neoliberalizm i jego* (*nie*)*etyczne implikacje edukacyjne*, WN UAM, Poznań.

Obidniak D. (red.), 2014, *Czytanki o edukacji. Ukryta prywatyzacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.

ORŁOWSKI M., SUCHECKA J., 2015, *On siewcą, ona glebą, czyli edukacja seksualna po polsku*. Gazeta Wyborcza. Pobrano z: http://wyborcza.pl/1,75478,17668441,On_siewca__ona_gleba__czyli_edukacja_seksualna_po.html#ixzz3igl7RN9j.

PAWŁOWSKI Ł., 2017, *Pękające granice, rosnące mury. Populizm czy solidarność?*, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.

POTULICKA E., 2010, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków, s. 323–337.

POTULICKA E., 2014. *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków.

POTULICKA E., HILDEBRANDT-WYPYCH D., CZECH-WŁODARCZYK C. (red.), 2013, *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Impuls, Kraków.

RAWŁUSZKO M., 2016, *Szkoła równości.€"Dziennik praktyk. Wywiady z praktykami i praktyczkami edukacji antydyskryminacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

Reclaimingschools.org., (2018. Pobrano z: https://reclaimingschools.org/.

RUDNICKI P., 2016a, *Edukujące organizacje pozarządowe jako miejsca pracy. Neoliberalne uwikłania trzeciego sektora*, Dyskursy Młodych Andragogów, (17), s. 9–23.

RUDNICKI P., 2016b, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, WN DSW, Wrocław.

RUTKOWIAK J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.

RZEKANOWSKI J., 2013, *AAA oddam szkołę. Jakie konsekwencje komercjalizacji ponoszą uczniowie i uczennice*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

SCAPP R., 2016, *Reclaiming Education. Moving Beyond the Culture of Reform*, Palgrave Macmillan, New York.

SHOR I., 1992, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago–London.

SIERAKOWSKI S., 2017, *Dlaczego coraz częściej dajemy się uwieść populizmowi*. *polityka.pl*. Pobrano z: https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1693680,1,dlaczego-coraz-czesciej-dajemy-sie-uwiesc-populizmowi.read.

SKURA P., 2013, *Gmina Hanna pozbyła się wszystkich szkół samorządowych. MEN to legalizuje i chroni gminę przed bankructwem*, Głos Nauczycielski. Pobrano z: http://www.glos.pl/node/10564.

SOWA J., 2010, *Prekariat — proletariat epoki globalizacji*, [w:] J. Sokołowska (red.), *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź.

SOWA J., SZADKOWSKI K. (red.), 2011, *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków.

STAŃCZYK P., 2016, *Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 74(2).

SUCHECKA J., 2012, BIEDNE DZIECKO MA GORSZY OBIAD. POBRANO Z: POZNAN.GAZETA.PL WEBSITE: HTTP://POZNAN.GAZETA.PL/POZNAN/1,89336,11275802,BIEDNE_DZIECKO_MA_GORSZY_OBIAD.HTML

SUCHECKA J., 2017, *Siódmoklasiści przeciążeni po reformie. Rzecznik praw dziecka znów pisze do Zalewskiej*. Gazeta Wyborcza. Pobrano z: http://wyborcza.pl/7,75398,22723653,siodmoklasisci-przeciazeni-po-reformie-rzecznik-praw-dziecka.html.

SUCHECKA J., 2018, *„Tęczowy piątek" rozdrażnił prawicę. Jedna szkoła już się wycofała. „Pojawiły się groźby". wyborcza.pl*. Pobrano z: http://wyborcza.pl/7,75398,24093271,teczowy-piatek-rozdraznil-prawice-jedna-szkola-juz-sie-wycofala.html.

Szkudlarek T., 2010, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna?*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szkudlarek T., Śliwerski B., 2009, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (IV), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2017, *Edukacja antydyskryminacyjna TU, Edukacja globalna TERAZ – łączenie perspektyw antydyskryminacyjnej i globalnej w edukacji formalnej i pozaformalnej*. Pobrano z: http://www.atd.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/Edukacja-Antydyskryminacyjna-Tu_Edukacja-globalna-Teraz_Towarzystwo-Edukacji-Antydyskryminacyjnej_2017.pdf

Williams J., 2011, *Pedagogika długu*, tłum P. Kowzan, M. Zielińska, [w:] J. Sowa, K. Szadkowski (red.), *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków.

Zakaria F., 2018, *Przyszłość wolności. Nieliberalna demokracja w Stanach Zjednoczonych i na świecie*, tłum. T. Bieroń, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.

Zamojska E., 2011, *Ideologie edukacyjne a konstruowanie podręczników szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Impuls, Kraków, s. 49–68.

Zamojska E., 2012, *„Murzynek Bambo wiecznie żywy!" Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych*, Przegląd Pedagogiczny, (2), 53–66.

"Reclaim education": Non-formal educational practices for educational change – the perspective of anti-discrimination education

The text discusses selected themes related to "reclaim education" and non-formal education practices that can support teachers and students in their efforts to change schools and school curricula. The critique of education outlined in the article is rooted in critical pedagogy. Anti-discrimination education, which I present as a tool for reclaiming education and knowledge, exemplifies the possibilities of educational change emerging on the margins of the educational system. The critique of school is accompanied by a critique of neoliberalism and neo-conservatism.

Keywords: *critical pedagogy*, *anti-discrimination education*, *reclaim education*, *school critique*, *socially engaged education*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Marcin Gołębniak

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: marcin.golebniak@dsw.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5954-5978

Afryka i Afrykanie, Inuici i Indianie, czyli o inności etnicznej oraz kulturowej w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej w latach 1997–2018

(…) *Lecz mama kocha swojego synka,*
Bo dobry chłopak z tego Murzynka.
Szkoda, że Bambo czarny, wesoły,
Nie chodzi razem z nami do szkoły.

(Julian Tuwim, *Murzynek Bambo*)

W artykule podejmuję temat sposobu przedstawiania, reprezentacji i wizerunku różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach do pierwszego etapu edukacji, zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, z akcentem na te aktualnie obowiązujące. Przedstawiam w nim wstępne wyniki badań podjętych w tym obszarze w roku szkolnym 2017/18. Obejmują one w głównej mierze analizy podręczników i towarzyszących im ćwiczeń, dopełnione materiałem empirycznym pochodzącym z wywiadów o charakterze nieformalnym, prowadzonych z nauczycielami, bibliotekarzami, księgarzami, studentami i pracownikami wrocławskich hurtowni książek oraz z obserwacji etnograficznych. Taka strategia badawcza, uwzględniająca udzielenie głosu *innym*, umożliwiła mi spojrzenie na wytwór, jakim jest podręcznik w szerszym, niż wąskometodyczne, świetle. Podręcznik stanowi w takim podejściu kulturowy artefakt, a zarazem element towarzyszący czy wręcz wpisujący się w procesy enkulturacji uczniów, który można analizować i interpretować z pozycji antropologicznych.

Słowa kluczowe: *podręcznik*, *różnorodność etniczno-kulturowa*, *antropologia edukacyjna*, *etnografia edukacyjna*, *wyobrażenia etnograficzne*

Wprowadzenie

W artykule podejmuję temat sposobu przedstawiania, reprezentacji i wizerunku różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach do edukacji. Przedstawiam w nim wstępne wyniki badań podjętych w tym obszarze w 2017 roku. Stanowią więc one rodzaj raportu z prac pozostających *in statu nascendi*, obejmując w głównej mierze analizy podręczników dopełnione materiałem empirycznym pochodzącym z wywiadów prowadzonych z nauczycielami, bibliotekarzami, księgarzami, pracownikami hurtowni książek i obserwacji. Taka strategia umożliwiła mi spojrzenie na wytwór, jakim jest podręcznik w szerszym, niż wąskometodyczne, świetle. Podręcznik w takim podejściu, jako wpisujący się w procesy enkulturacji uczniów, stanowi kulturowy artefakt, który można analizować i interpretować z pozycji antropologicznych.

Przywołany fragment wiersza Juliana Tuwima, ilustrowany pracą Jerzego Karolaka, stanowił jedną z kart *Elementarza* Mariana Falskiego, na którym wychowywały się liczne pokolenia uczniów (*Elementarz* wydawany był od 1910 do 1974 roku). Reprezentowane w nim *wyobrażenia etnograficzne* (Ramos 1999, s. 202)[1] o niewątpliwie, nie tylko z dzisiejszego punktu widzenia, rasistowskim i ksenofobicznym charakterze, reprodukują stereotypy i uproszczenia na temat mieszkańców Afryki.

Jak wskazuje tytuł niniejszego artykułu, najstarsze z analizowanych przez mnie źródeł to materiały dydaktyczne wydane w drugiej połowie lat 90. XX wieku. Kształtowały one sposoby myślenia i *imaginarium* dorosłych już dziś ludzi, którzy w połowie drugiej dekady XXI wieku rozpoczęli studia pedagogiczne. To między innymi dyskusje w ramach prowadzonych zajęć z przedmiotu antropologia kulturowa ze studentami pedagogiki *sprowokowały* mnie do szerszego podjęcia tego tematu, a także skupieniu uwagi na przywoływanych w tekście wydawnictw z lat 2017–2018. Przedstawione analizy i interpretacje nie wyczerpują oczywiście tematu. To zaledwie wstępne rozpoznanie stanowiące asumpt do szerszych poszukiwań w odniesieniu do reprezentacji różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach, w których w perspektywie temporalnej *przyglądam się* wyobrażeniom etniczności i narodowych *wspólnot wyobrażonych* w ujęciu Benedicta Andersona (1997).

Podręczniki szkolne jako przedmiot badań

Analizy podręczników w kontekście problematyki reprezentacji podejmowane są w badaniach międzynarodowych, czego dowód stanowić może prężna działalność

[1] Artykuł brazylijskiej antropolożki porusza kwestię odpowiedzialności etnografów i antropologów za tworzenie *wyobrażeń etnograficznych*, opierając się na przykładzie ludu Yanomami. Można by przez analogię wskazać na podobną odpowiedzialność spoczywającą na autorach podręczników.

kilku organizacji naukowych, przede wszystkim International Council for Educational Media (ICEM) czy stowarzyszenie International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Sekcje tematyczne i materiały pokonferencyjne wskazują, że temat podręczników i materiałów dydaktycznych jest *żywy.* Jednym z obszarów poszukiwań badawczych i analiz jest problematyka przedstawień różnych grup etnicznych i kulturowych[2]. Konferencja IARTEM *Representations of otherness* w 2011 roku, w pełni skupiona wokół przedstawień różnorodności w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, jest tego potwierdzeniem.

Ważnym tematem poruszanym zarówno na poziomie globalnym, jak i lokalnym w kontekście dyskusji o podręcznikach szkolnych i materiałach dydaktycznych jest ich upolitycznienie. Na zjawisko to w polskich realiach zwraca uwagę m.in. Bogusław Śliwerski, podkreślając, że *nie są one jedynie tekstami kultury, w których ma miejsce odzwierciedlenie współczesnej wiedzy o świecie. Dla polityków są one* (…) *doskonałym źródłem, medium do przekazywania uczniom pożądanego ideologicznie systemu znaczeń i interpretacji, by możliwa była interioryzacja systemu wartości* (2015, s. 221). Autor monografii *Pedagogika a polityka* przywołuje również analizy prowadzone przez pedagogów wczesnoszkolnych i szkolnych (Chomczyńska-Rubacha 2011a; 2011b; Klus-Stańska 2000; Kochan 2009; Wiśniewska-Kin 2013), stanowiących, według niego, potwierdzenie tezy mówiącej o tym, że *w III RP mamy do czynienia z dostosowaniem podręczników szkolnych* (…) *do programów kształcenia w sposób ściśle powiązany z ideologią panującej władzy* (tamże).

Problematyka sposobów przedstawiania i reprezentacji różnych grup w *curriculum* podejmowana była w ostatnich latach w polskiej pedagogice przez badaczy edukacji reprezentujących w akademickiej pedagogice nurt krytyczny, często pod szyldem edukacji globalnej i antydyskryminacyjnej (Abramowicz 2011). Nie brakuje również tego rodzaju analiz w badaniach pedagogicznych prowadzonych z organizacjami pozarządowymi czy związanych z nimi i aktywizmem. Przykład stanowić może tu działalność Instytutu Globalnej Odpowiedzialności oraz Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, których element stanowią publikacje podejmujące problematykę ubóstwa i nierówności społecznych, dyskryminacji na tle etniczno-narodowym, religijnym oraz ze względu na płeć. Przy tej okazji warto się zastanowić, w jakim stopniu klucz analizy *globalna północ, globalne południe* jest trafny i *pracujący* w odniesieniu do półperyferyjnego kraju leżącego w środkowo-wschodniej Europie. Być może inne klucze analityczne, takie jak teoria *systemów-światów* Immanuela Wallersteina, byłyby w tym przypadku trafniejsze (Starnawski 2015).

[2] Problematykę różnorodności w wizualnych przedstawieniach w polskich podręcznikach podejmowały m.in. Violetta Kopińska w artykule *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie* (2014) oraz Joanna Kaim-Kerth w *Non-Poles in Polish history textbooks* (2011). W przypadku pierwszego artykułu analizy oparte zostały na koncepcji analizy materiału wizualnego Theo van Leeuvena i Gunthera Kressa. Za dyskusyjną uznać można (z różnych względów) zastosowane przez autorkę kategorie biały, nie-biały, czy tytułowe pojęcie koloru skóry.

Przywołując przykłady podejść w analizach podręczników, nie sposób nie wspomnieć o szerszym kontekście dotyczącym badań poświęconych tej problematyce. Mam tu na uwadze prace wybitnych pedagogów współtworzących przedwojenną polską tradycję badawczą w postaci *teorii książki szkolnej*, jak się niekiedy utrzymuje, odrębnej subdyscypliny pedagogicznej. Podkreślić też należy, że jej najwybitniejsi przedstawiciele – Roman Ingarden oraz Zygmunt Mysłakowski znaleźli kontynuatorów w osobach Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Tadeusza Parnowskiego, Feliksa Polaszka, Wincentego Okonia, Wojciecha Kojsa, Leona Lei, Stanisława Kaczora czy Józefa Skrzypczaka również w okresie powojennym. Wydaje się jednak, że pomimo tej mnogości opracowań dotyczących podręczników autorzy ci, z oczywistych względów natury historycznej, w nikłym stopniu zainteresowani byli analizami problemu reprezentacji w podręcznikach różnorodności etnicznej, narodowej i kulturowej. Zarówno w okresie międzywojennym, jak i PRL-u, nie był to *wygodny* wątek do podejmowania w debacie publicznej. Wincenty Okoń we wprowadzeniu do klasycznej *Dydaktyki ogólnej* – w rozdziale *Funkcje i treść podręczników szkolnych* opisuje kryteria doboru treści podręcznika jako: merytoryczność – kryterium naukowości (rozumiana jako *dokładność naukowa*, *obiektywność*, *systematyczność*, *przystępność*, *związek z życiem*, *aktualność*), *spojrzenie na treść podręcznika od strony ucznia* (…) *stosunek oraz zgodność podręcznika z programem* (Okoń 1998, s. 300–303). Obok nich wskazuje także na kryteria szczegółowe, związane z metodyką nauczania poszczególnych przedmiotów. W tym fragmencie autor przytacza wytyczne UNESCO, przyjęte w 1961 roku, również przez Polskę, a dotyczące podręczników historii i geografii. Wśród nich *traktowanie wszystkich krajów na płaszczyźnie równości*, ***wybór ilustracji odpowiadających aktualnej fazie rozwojowej danego kraju***, *eliminowanie wszelkich przejawów nienawiści lub pogardy względem innych narodowości lub innych ras* (tamże, s. 304).

Warto zastanowić się, dlaczego tego rodzaju wytyczne nie miałyby dotyczyć również klas nauczania początkowego oraz w jakim stopniu zalecenia UNESCO powinny być uwzględniane po ponad pięćdziesięciu latach od momentu wydania tego dokumentu. Pytanie to staje się osią wywodu w kolejnych fragmentach tekstu.

Kuwejcki bazar 2018

Wybór tematyki reprezentacji różnorodności etnicznej i kulturowej w podręcznikach podyktowany jest w głównej mierze ważnym dla edukacji zmieniającym się jej realiom społecznym i kulturowym dotyczących imigracji oraz debacie, która wokół niej jest organizowana. Naczelny jej kontekst stanowią tzw. kryzys migracyjny i towarzysząca mu od 2015 roku polityczna dyskusja antyislamskiego populizmu z jednej strony, z drugiej zaś zjawisko masowej imigracji, w głównej mierze z Ukrainy, ale

też Białorusi i Rosji, oraz krajów subkontynentu indyjskiego i innych, takich jak Uzbekistan, Turcja, Syria czy Azerbejdżan[3], dla których Polska stała się celem masowej migracji, przewyższając liczbą wydanych pozwoleń na stały pobyt (a także na pracę – w dziewięciu na dziesięć przypadków) osobom spoza Unii Europejskiej, w zestawieniu EUROSTATU, takie kraje, jak Niemcy czy Wielka Brytania[4]. Jednocześnie migracja ta częściowo nabrała *łańcuszkowego* charakteru, czego przejawem jest rosnąca liczba dzieci imigrantów uczęszczających do polskich szkół. Dane opublikowane w Rzeczpospolitej (RP 23-02-2018) pokazują, że w 2012 roku w całym systemie publicznej edukacji było 1074 uczniów obcokrajowców, a w 2018 tylko w Krakowie już 2000, w Warszawie zaś 3500. Dotyczy to również mniejszych miejscowości. Można by rzec, że Polska w 2018 roku stała się Geertzowskim *kuwejckim bazarem*, miejscem docelowym dla emigrantów ekonomicznych, a nie politycznych, jak miało to miejsce w powojennej historii (w latach 50. uchodźcy polityczni z Grecji, w latach 90. z Czeczenii).

Mamy zatem do czynienia ze zmianą wyobrażeń w świadomości potocznej na temat etnicznej i kulturowej inności **od projekcji i reprodukcji kulturowych stereotypów do poziomu realnych doświadczeń kontaktów z *innym*.** Przejście to znajduje jednak, w moim przekonaniu, w nikłym stopniu odzwierciedlenie w podręcznikowych *wyobrażeniach*.

Nawiązując do wiersza Juliana Tuwima przytoczonego na początku artykułu, zaakcentować należałoby jego nieaktualność również w przywoływanym fragmencie – *Szkoda, że Bambo, czarny, wesoły; Nie chodzi razem z nami do szkoły*. Co prawda w polskich szkołach nie spotkamy Bambo, ale uczniami ich są dziś, obok Ali i Olka, także Olga, Oleg, Kim, Yong Wu, Lakshmi czy Arun. Jak zauważa Clifford Geertz, w charakterystyczny dla siebie ironizujący sposób, *każdy może odwołać się do doświadczeń z własnego otoczenia. Nie cała ta różnorodność jest równie ważna* (…)*, równie nagląca* (*nie musimy czepiać się wierzeń religijnych człowieka, który sprzedaje nam znaczki pocztowe*)*, nie cała też wyrasta z wyrazistego kontrastu kulturowego. To jednak, że świat we wszystkich swych lokalnych punktach coraz bardziej przypomina kuwejcki bazar, a coraz mniej angielski klub dżentelmenów* (…) *wydaje się wystarczająco pewne. Etnocentryzm polegający zarówno na myśleniu o innych w kategorii „te gnidy", jak i w kategoriach „błogosławieństwa kultury" może, lecz nie musi pokrywać się zakresowo z rodzajem ludzkim, teraz jednak na ogół trudno jest umiejscowić jego centrum w wielkim natłoku skonfrontowanych ze sobą różnic. Les milieux są całkowicie mixtes. Nie tworzą jak dawniej umwelte* (Geertz 2003, s. 111).

[3] www.migracje.gov.pl

[4] W 2018 roku Polska stała się krajem przyjmującym największą liczbę imigrantów ekonomicznych spoza krajów członkowskich ze wszystkich krajów Unii Europejskiej (624 tys. osób – dane EUROSTAT) – https://ec.europa.eu/eurostat/home

Pytania o różnorodność i inkluzję

Jak przedstawione zjawiska związane z masową imigracją i debata wokół niej prowadzona mają się do treści przedstawianych w szkolnych podręcznikach oraz jak zmieniła się edukacja wczesnoszkolna od 1989 roku w kontekście przedstawiania różnorodności etniczno-kulturowej? Zakreślić tu można dwa bardziej szczegółowe pola problemowe: **1.**: Czego dowiadują się o różnorodności etnicznej i kulturowej świata uczniowie klas I–III z podręczników? Czego się uczą? Co odkrywają, nawiązując do tytułu jednego z podręczników – *Elementarz odkrywcy*. Jak podręczniki opowiadają i przedstawiają nie tylko różnorodność, lecz także kulturę dominującą? **2.**: Jak podręcznik powinien opowiadać o różnorodności etnicznej i kulturowej świata?

Podjęte analizy dotyczą materiałów dydaktycznych kategorii, stanowiących odrębne elementy edukacji wczesnoszkolnej: nauczania ogólnego, nauczania religii, języka angielskiego, choć, jak już wspominałem, w niniejszym opracowaniu skupię uwagę na dwóch pierwszych. Mając na uwadze to, że w procesie kształcenia ogólnego, uczenia języka obcego i w ramach lekcji religii mamy do czynienia z odmiennymi celami, zastanawiające jest, czy podręczniki przedstawiają trzy różne wyobrażenia dotyczące *inności* i *innego* w znaczeniu etniczno-kulturowym i narodowym.

Dystynkcje

Zanim przejdę do bardziej szczegółowych analiz dotyczących dwóch kulturowych wyobrażeń inności w podręcznikach dla klas I–III – Afrykanów i Inuitów, chciałbym wskazać dystynktywne elementy przedstawiane w podręcznikach do kształcenia ogólnego oraz do nauki religii. Na pochodzącej z 2017 roku liście ministerialnej podręczników nauczania ogólnego znajduje się aż jedenaście serii podręczników i ćwiczeń, które mogą zostać wybrane przez nauczycieli w szkole[5]. Do analiz posłużyły, w przypadku opisywanych tu poszukiwań, serie: *Oto ja*, *Elementarz odkrywców* oraz *Uczymy się z Bratkiem.* We wszystkich analizowanych dotąd seriach wydawnictw podręcznikowych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym tematyka różnorodności stanowi margines tematów lekcji. Na kilkadziesiąt postaci w każdym zeszycie odnaleźć można zaledwie kilka reprezentujących *inność* etniczną (zob. tab. 1).

[5] *Lokomotywa. Elementarz*, *Elementarz odkrywców*, *Oto ja*, *Szkolni przyjaciele*, *Nowi tropiciele*, *Gra w kolory* (klasy 1–3), *Szkolna Trampolina*, *Ja i moja szkoła na nowo*, *Uczymy się z Bratkiem*; *Ja, Ty, My*; *My i nasz elementarz/My i nasza* szkoła.

Tabela 1. Przynależność etniczno-kulturowa postaci występujących w podręcznikach (bez ćwiczeń) dla klas pierwszych szkoły podstawowej do nauczania ogólnego oraz do nauki religii, analiza ilościowa

Grupy etniczne	***Oto ja*** – podręcznik polonistyczno-społeczny cz.1 i 2. oraz podręcznik matematyczno-przyrodniczy cz.1 oraz cz. 2 *Klasa 1*	Udział procentowy	***Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje*** kl. 2	Udział procentowy	***W drodze do wieczernika*** kl.1	Udział procentowy	***Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa*** kl.1	Udział procentowy
Ogółem	**906**	100%	**467**	100%	**1340**	100%	**753**	100%
Europejczycy	862	95,14%	451	96,57%	1175	87,68%	673	89,37%
Afrykanie	35	3,86%	6	1,28%	48 (3 ilustracje)	3,58%	6	0,79%
Inuici	0	0%	4	0,85%	1	0,074%	0	0%
„Indianie”, natywni mieszkańcy Ameryk (z wyłączeniem Inuitów)	0	0%	1	0,21%	1	0,074%	0	0%
Romowie	0	0%	0	0%	0		0	0%
Chińczycy	3	0,33%	1	0,21%	1	0,074%	0	0%
Arabowie	1	0,11%	0	0%	4	0,29%	0	0%
Wietnamczycy	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Tatarzy	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Żydzi	0	0%	4	0%	109	8,13%	74	9,82%
Indusi	0	0%	0	0%	1	0,074%	0	0%
Inni nie-Europejczycy	5	0,55%	0	0%	0	0%	0	0%

Źródło: opracowanie własne.

Warto zauważyć, że w ikonografii podręczników i ćwiczeń kształcenia ogólnego licznie reprezentowane są postaci dzieci, ale również dorosłych z niepełnosprawnościami, w tym również takie, które pokazują współdziałanie tych osób ze sprawnymi uczniami i dorosłymi. Tego rodzaju przedstawienia i problematyka widoczna jest

w przypadku wydawnictw *Oto ja*, *Elementarza odkrywców*, a w szczególności w *Bratku.* Obecność tego wątku odróżnia podręczniki kształcenia ogólnego od tych do nauki religii, gdzie przedstawienia osób z niepełnosprawnościami są nieliczne. Wspólny element ikonografii podręczników kształcenia ogólnego to tzw. *fotografie stockowe* pochodzące z płatnych zbiorów, do których prawa własności posiadają w wielu przypadkach międzynarodowe podmioty. Materiały wykorzystywane przez autorów podręczników pochodzą także z Ameryki Północnej i reprezentują tamtejsze realia, również te etniczne.

Podręczniki do religii wyznania rzymsko-katolickiego zatwierdzane zostają przez Konferencję Episkopatu Polski[6] i dystrybuowane są poprzez odrębny system na poziomie diecezji. Wybrany przez diecezję zestaw podręczników obowiązuje w szkołach na jej terenie. Pewną sprawczością dysponuje katecheta, który może zgłosić inny podręcznik. We wrocławskim przypadku to seria Wydawnictwa Apostolstwo Modlitwy (WAM), przedmiotem analizy były także serie wydawane przez *Jedność* oraz Wydawnictwo Świętego Wojciecha.

Ikonografia w podręcznikach do nauki religii opiera się na materiale wizualnym w postaci fotografii wykonanych na *miejscu*, przedstawiających lokalny kontekst. Niektóre fotografie były wykonane kilkanaście lat temu, czego można domniemywać po szczegółach, takich jak znajdujące się na nich urządzenia elektroniczne czy wygląd postaci. Szczególnie widoczne jest to w dawno nieaktualizowanym podręczniku WAM.

Wspólny element obecny w podręcznikach i ćwiczeniach do nauki religii to wizualny i komunikacyjny (w znaczeniu tzw. *komunikacji wizualnej*) ich aspekt – jaskrawa kolorystyka, komiksowa forma, przeplatająca się z ikonografią chrześcijańską. Pojawiają się liczne wyobrażenia Żydów, co rzecz jasna wynika z obecności tematyki biblijnej. Kulturową odmienność wyrażają i akcentują ubiory oraz stroje postaci biblijnych. W żadnym z podręczników nie pojawia się etnonim *Żyd* ani termin *żyd* w znaczeniu przynależności religijnej. Licznie za to przywoływane są nazwy geograficzne miejsc stanowiących scenografię przedstawianych historii. Poza biblijnymi przedstawienia nie-Europejczyków są niemal nieobecne, podobnie jak problematyka dotycząca różnorodności etnicznej i kulturowej, zarówno tej lokalnej, jak i globalnej, o czym szerzej w dalszej części.

Nieobecni

Jak już wskazywałem, w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej tematyka różnorodności i jej wizualne wyobrażenia stanowią margines. Jednocześnie w tym limitowanym zestawie brak postaci Ukraińców, Wietnamczyków, Indusów, Nepalczyków

[6] https://episkopat.pl

czy Koreańczyków, zatem reprezentantów najliczniejszych grup imigrantów ekonomicznych w Polsce. Nieobecni są też przedstawiciele grup uznanych w świetle polskiego prawa za mniejszości etniczne i narodowe, jak Romowie czy Tatarzy.

Ważnym pytaniem dla podejmowanej tematyki badań jest to, czy (jak) sposób reprezentacji etniczności w materiałach dydaktycznych dla klas nauczania początkowego uległ zmianie w ostatnich dwudziestu latach. Za taki temporalny punkt wyjścia chciałbym potraktować dwa przedstawienia pochodzące z podręcznika Teresy Malepszej i Grzegorza Trochimiuka *Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje*. W dalszej części chciałbym przyjrzeć się przedstawieniom różnorodności etnicznej i kulturowej, opierając się na dwóch przykładach, posiadających odmienny kontekst, lecz zarazem stanowiących egzemplifikację przedstawień i sposobu mówienia o problematyce różnorodności kulturowej.

Przykład 1. Afrykanie

Opowieść o maskach

Strona w podręczniku *Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje. Podręcznik do języka polskiego dla klasy II* podzielona jest poziomo na dwie części. W górnej znajduje się tekst:

> *[Skąd się wziął zwyczaj przebierania w karnawale i skąd się wzięły maski?*
>
> *Działo się to bardzo, bardzo dawno temu w Afryce. W wiosce murzyńskiej mieszkało dwoje dzieci. Tata ich był wodzem plemienia, a mama zajmowała się gospodarstwem. Tak samo jak inne kobiety z wioski chodziła codziennie po wodę do rzeki. Droga była daleka i niebezpieczna, więc dzieci zawsze zostawały w domu.*
>
> *Ale pewnego razu uparły się towarzyszyć matce. Nie pomogły zakazy i nalegania, żeby zostały w domu. I wtedy mama wpadła na taki pomysł. Na dzbanie zrobionym z tykwy, w którym zawsze nosiła wodę, kawałkiem węgla wymalowała twarz groźnego potwora i schowawszy się za dzbanek, pokazała go dzieciom. Pomogło. Wystraszone dzieci szybko zawróciły do domu.*
>
> *I jak głosi legenda, właśnie od tamtej pory ludzie zaczęli używać masek. Najpierw – zrobionych z liści, kory lub skóry, potem bardziej już doskonałych i pięknych. Maski towarzyszyły im w najrozmaitszych obrzędach, smutnych i wesołych, a zwyczaj przebierania się w maski przetrwał w Afryce do dziś.]* (Malepsza, Trochimiuk (red.) 1997, s. 95).

Dolną sekcję stanowi ilustracja, której kompozycja i sposób przedstawienia do złudzenia przypomina kartkę z *Elementarza* Falskiego z *Murzynkiem Bambo*. W centralnym miejscu przedstawione zostało skupisko palmowców, pośród których znajduje się dwoje afrykańskich dzieci i nieco powyżej dwie małpy zawieszone na konarach

drzewa. Dzieci przedstawione są w spódniczkach z rafii. Trudno odróżnić ich płeć, choć po wnikliwym przyjrzeniu się pewne detale, takie jak fryzura (warkoczyki) i ozdoby (bransolety) u jednej z postaci, mogą świadczyć o tym, że to dziewczynka. Zielona kolorystyka ilustracji i okraszające całość wizerunki kolorowych papug wyznaczają ewolucjonistyczny *stan dzikości* Afrykanów, choć z zastrzeżeniem, że było to *dawno, dawno temu*.

Opowieść jest, z pozycji dydaktycznych, dyskusyjna z wielu względów. Pomijając aspekt stylistyczno-językowy (szyki wyrazów: *tata ich*; *potem bardziej już doskonałych*) trudno nie zauważyć, że stanowi ona reprodukcję stereotypowych wyobrażeń na temat Afryki. W takim ujęciu:

1) *Afryka to państwo*; podpisy ilustracji w podręcznikach nie wskazują konkretnych miejsc lub państw na kontynencie, czy konkretnych miast (jak miało to miejsce w przypadku geograficznych miejsc i krajów w podręcznikach do nauki religii). Afryka stanowi monolit geograficzno-kulturowy.
2) Kolejny stereotyp to *murzyńskie wioski*, które tworzą masajskie *manyatty* jako siedziby mieszkańców Afryki, choć Masajowie stanowią niewielką część ogólnej liczby jej ludności (około miliona wśród prawie półtora miliarda mieszkańców kontynentu).
3) *Tata był wodzem plemienia, mama zajmowała się gospodarstwem* – widzimy tu europocentryzm, ekstrapolowanie punktu widzenia Europejczyków na formy małżeństw, strukturę rodzinną i organizację społeczną grupy z etnocentrycznych pozycji, gdy tymczasem w społeczeństwach Afryki odnajdziemy olbrzymią różnorodność ich form, odbiegających od europejskich wyobrażeń, jak np. małżeństwa kobiet w Kenii i Tanzanii.
4) Trywializacja kultury afrykańskiej – *Zwyczaj* ***przebierania się*** *w maski* powiązany jest z tematem lekcji dotyczącym karnawału. Podręcznik przedstawia dziewiętnastowieczny obraz Afryki i Afrykanów, który odnaleźć można również we współczesnych wydawnictwach powielających tego rodzaju wyobrażenia.

Podróże dalekie i bliskie

Na ilustracji z podręcznika *Oto ja* dla klasy pierwszej z 2017 roku widać zmianę, która dokonała się w podręcznikowym wyobrażeniu Afryki. Dżungla została wykarczowana, a w jej miejsce pojawiły się kępy palm, choć na ilustracji ze strony 71 w tle znajduje się niewielki zielony horyzont (chyba nadal istniejący las tropikalny). Zmienili się również Afrykanie – wszystkie postaci są odziane po europejsku. Na 30 postaci pojawia się wizerunek tylko jednego mężczyzny – seniora. Nie zmieniły się siedziby, nadal to masajskie *manyatty.*

Jestem pomocnikiem misjonarzy

Następna egzemplifikacja przedstawienia Afryki pochodzi z podręcznika do nauki religii dla klasy III *Przyjmujemy Pana Jezusa.* Stanowi ono reprezentatywny przykład tego, jak o kontynencie opowiadają materiały dydaktyczne do tego przedmiotu. To obraz Afrykanów – biorców pomocy humanitarnej, rozpowszechniony w odniesieniu do przedstawień i wizerunku kontynentu w dyskursie medialnym jako *pornografii biedy*. Na dziewięć przedstawionych na ilustracji postaci znajduje się tylko jeden mężczyzna, niosący worek z otrzymaną od misji w ramach pomocy humanitarnej żywnością. Pozostałe z nich to sześcioro dzieci, Afrykanka i europejska lekarka znajdująca się w jej centralnym miejscu (wykonuje zastrzyk leżącej kobiecie). Na osiem postaci cztery z nich (dzieci) są półnagie (znów spódniczki, choć tym razem nie z rafii), mężczyzna i nastolatek odziani są w ubrania europejskiego kroju, zaś hospitalizowana kobieta ubrana jest w *tradycyjny* sposób. Instrukcja w podręczniku mówi: *[wklej odpowiednie naklejki, a następnie przyjrzyj się rysunkom i powiedz, w jaki sposób misjonarze pomagają ludziom. Pokoloruj rysunki.] Naklejki* nie pozostawiają uczniom przestrzeni do tworzenia zindywidualizowanych obrazów, które dziecko mogło już przyswoić poprzez inne *kanały enkulturacyjne* jak popkultura i media (Siegel 1973, s. 51), ale również media elektroniczne, gry czy strony internetowe.

O tym, że o Afryce należy i można mówić inaczej, przekonują aktywiści organizacji *Afryka inaczej*. W 2011 roku organizacja udostępniła w sieci podręcznik dla nauczycieli *Jak mówić o Afryce, Czy Afryka jest krajem?*, który stanowić może przykład tego, jak opowiadać o Afryce bez powielania etnocentrycznych wyobrażeń i reprodukowania obrazu kontynentu biedy, ubóstwa i zacofania.

Przykład 2. Inuici, czyli *Eskimosi*[7]

Na wyobrażeniach etnograficznych dotyczących kultury Inuitów wychowały się pokolenia antropologów, a badania terenowe prowadzone wśród nich zmieniały świat antropologii, a także film etnograficzny i dokumentalny. Za przykład takich innowacji mogą posłużyć badania etnolingwistyczne (problematyka dziedzin semantycznych w języku, jego aglutacyjności, kategorii pojęciowych etc.), film Roberta Flaherty'ego *Nanook of the North* stanowiący jedną z podwalin subdyscypliny, a zarazem podejścia,

[7] Nazwa *Eskimosi* (*Eskimo*) to etnonim nadany przez grupę rdzennych mieszkańców Kanady z grupy Alqonquin, mający obraźliwy dla Inuitów charakter, oznaczający *jedzącego surową rybę* (analogicznie patrząc, to tak jakby w materiałach dydaktycznych stosowano ksenofobiczny w charakterze termin *Żabojadzi*, funkcjonujący w repertuarze języka polskiego, a dotyczący Francuzów). Kanada gwarantuje Inuitom prawo do stosowania natywnego etnonimu w obiegu dokumentów, a także kontroli (pod sankcją prawną), choć w ograniczonym stopniu nazewnictwa dotyczącym grupy w dyskursie edukacyjnym i medialnym.

jakim stała się, wykorzystująca nowe narzędzia w postaci rejestracji filmowej, antropologia wizualna czy badania prowadzone wśród Inuitów z Ziemi Baffina przez Franza Boasa, wytyczające nowe kierunki analiz, interpretacji i prowadzące w konsekwencji do wyłonienia *nowoczesnej* formuły antropologii kulturowej.

Jak opowiada się o tej fascynującej badaczy antropologów kulturze w podręcznikach dla klas I–III? Asumpt do zajęć o sposobie życia Inuitów w podręczniku dla klasy drugiej z 1997 roku ma stanowić stanowi wiersz Tadeusza Śliwiaka z lat 60. *Słodki domek*:

Pewien Eskimos
dla swoich dzieci
zbudował domek.
(…)
Ze śmietankowych
Lodów są ściany.
Okna z lizaków.
Zamiast firanek
zwisają sople.
(…)
Drzwi z czekolady
Zrobił mrożonej.
Nad drzwiami z cukru
Powiesił dzwonek.
Ulepił jeszcze
Dzbanki na kwiaty,
Też z lodów – ale
Z lodów *Cassate*.
Gdy dzieci w domku
Tym zamieszkały,
To go lizały, lizały, lizały…
Aż się pochorowały.

Zadania do tego fragmentu podręcznika sfomułowano następująco: *co wiesz o życiu i zwyczajach Eskimosów? Jak wyglądało igloo Eskimosa z wiersza? Przeczytaj odpowiedni fragment* (Malepsza, Trochimiuk (red.) 1997, s. 69). Inuici przedstawieni są tu w kontekście, który Alcida Ramos nazywa *pogonią za egzotyką* (1999). W tym przypadku to *uegzotycznienie* polega na nadaniu *cukierniczego* sztafażu. Kultura Inuitów mogłaby stanowić skuteczny asumpt do dyskusji o różnorodności kulturowej, funkcjach języka czy stylu życia w klasycznym antropologicznym rozumieniu, jako ekonomicznemu sposobowi funkcjonowania ludzkich społeczeństw, także tego w którym żyje uczeń, etc. Ten ostatni wątek był podejmowany w niektórych

podręcznikach, w lekcjach opartych na opowiadaniu Czesława Centkiewicza *Anaruk, chłopiec z Grenlandii*.

Przyglądając się obecności i przedstawieniach różnorodności etnicznej w podręcznikach, warto poszerzyć perspektywę poza podręczniki i wspomnieć o listach lektur. Na spis *propozycji lektur do wspólnego i indywidualnego* czytania w klasach I–III składają się w 2018 roku 24 dzieła literatury dla dzieci, przy czym tylko dwie z nich przedstawiają świat pozaeuropejski. To *Afryka Kazika* Łukasza Wierzbickiego i *Zaczarowana zagroda* Aliny i Czesława Centkiewiczów, która zastąpiła na liście *Anaruka…* Można by powiedzieć, że na nowej liście lektur pingwiny zastąpiły Inuitów, jej jedynymi bohaterami są bowiem Europejczycy i zwierzęta. W obu przypadkach to także narracja Europejczyków – w *Afryce Kazika* narratorem jest polski podróżnik, w *Anaruku…* polarnik. Mamy zatem do czynienia z perspektywą *etyczną* (Barnard 2008, s. 163) w znaczeniu językowo-antropologicznym, z obecnością zewnętrznego narratora narzucającego europejski repertuar pojęć i znaczeń.

Zamiast konkluzji

Przywoływane wcześniej dyskusje z nauczycielami i studentami edukacji wczesnoszkolnej wskazują w moim przekonaniu na potrzebę uwzględnienia również na tym etapie (a może zwłaszcza) edukacji szkolnej kulturowych różnic i rozwijania wrażliwości na tego rodzaju odmienność. Wskazywały one na to, że należałoby korzystać w nauce w większym stopniu z innych zasobów kulturowych, do których mają dostęp uczniowie w drugiej dekadzie XXI wieku, tymczasem w rzeczywistości szkoły, dydaktyka wciąż jest skupiona wokół podręcznika. Wspominałem już o działalności organizacji pozarządowych w zakresie edukacji różnorodności kulturowej, chciałbym też przywołać dwa przykłady inicjatyw lokalnych. Pierwszy to działalność Muzeum Etnograficznego, oddziału Muzeum Narodowego we Wrocławiu, będącego organizatorem wielu inicjatyw edukacyjnych – w tym również skierowanych do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – które często mają charakter warsztatowy. Muzeum stanowi inspirującą edukacyjnie przestrzeń, którą w większości zajmuje wystawa stała *Dolnoślązacy. Pamięć, kultura, tożsamość.* Szczególnie interesującą dla dyskusji o różnorodności kulturowej jest część opowiadająca o powojennej historii miasta i regionu. Ukazuje ona, jak ludzie pochodzący z różnych stron Polski, dysponujący różnym zapleczem kulturowym i społecznym zasiedlili obce im kulturowo miejsce, tworząc zręby nowej dolnośląskiej (nawiązując do tytułu wystawy) tożsamości. Drugi lokalny przykład to działający od 2005 roku *Brave Festival, festiwal przeciwko wypędzaniu ludzi z ich własnej kultury, festiwal o świecie, który umiera, odchodzi i zginie, jeśli nie zrobimy czegoś, aby ten proces choć trochę powstrzymać*, jak piszą organizatorzy. Do tej pory

odbyło się trzynaście edycji, z których każda skupiona była wokół innego tematu: *Magia Głosu*, *Głosy Azji*, *Zatopione Pieśni*, *Rytuał zaczyna się w Afryce*, *Wszystkie modlitwy świata*, *Zaklinacze*, *Maska*, *Wtajemniczenia kobiet*, *Zaginiony rytm*, *Święte ciało*, *Griot*, *Outcasts – Wykluczeni* i *Widoczni-Niewidoczni*. W 2009 roku powstał przy nim *Brave Kids*, w którym biorą udział artystyczne grupy dziecięce z regionów dotkniętych tragicznymi doświadczeniami historyczno-społecznymi, klęskami żywiołowymi, konfliktami politycznymi, bezdomnością i biedą. W ostatnich dwóch latach festiwal organizowany był także poza granicami Polski, m.in. w Czechach i Gruzji. Inicjatywy te, ich popularność i ekspansywny rozwój, ilustrując z jednej strony potencjał edukacyjny pozaszkolnych miejsc uczenia się, z drugiej pokazują otwartość i zapotrzebowanie na tego rodzaju edukację.

Bibliografia

ABRAMOWICZ M. (red.), 2011, *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

ANDERSON B., 1997, *Wspólnoty wyobrażone*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Znak, Kraków.

BARNARD A., 2008, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, przeł. S. Szymański, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M. (red.), 2011a, *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Impuls, Kraków.

CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M. (red.), 2011b, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN .

GAWLICZ K., RUDNICKI P., STARNAWSKI M., 2015, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa.

GEERTZ C., 2003, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. Z. Pucek, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

KAIM-KERTH J., 2011, *Non-Poles in Polish history textbooks,* https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/iartem_volume_kaunas_2011.pdf (dostęp: 06.05.2018).

KLUS-STAŃSKA D., 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn.

KOCHAN K.B., 2009, *Edukacja elementarna i elementarze porozbiorowe w II Rzeczypospolitej*, Impuls, Kraków.

KOPIŃSKA V., 2014, *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie* , Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 19 (2/2014).

OKOŃ W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

RAMOS A., 1999, *Rozmyślając o Yanomami: wyobrażenia etnograficzne a pogoń za egzotyką*, przeł. W. Dohnal, [w:] M. Buchowski (red.), *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*, Instytut Kultury, Warszawa.

SIEGEL B., 1973, *Models for analysis of the educative proces in American Communities*. [w:] G. Spindler (red.), *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford.

Starnawski M., 2015, *Edukacja globalna – perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego* [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 39–59

Śliwerski B., 2015, *Edukacja* (*w*) *polityce, polityka* (*w*) *edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Średziński P. (red.), 2011, *Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach Afryki?*, http://afryka.org/jakmowicoafryce.pdf (dostęp: 06.05.2018).

Wiśniewska-Kin M., 2013, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Podręczniki do nauczania ogólnego

Hryszkiewicz E., Stępień B. Winiecka-Nowak J., Bielenica K., Bura M., Kwil M., Lankiewicz B., 2017, *Elementarz odkrywców*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Malepsza T., Trochimiuk G. (red.), 1997, *Smyk poznaje mowę polską i zwyczaje. Podręcznik do języka polskiego dla klasy II*, Wydawnictwo Adam, Warszawa.

Mucha K., Stalmach-Tkacz A., Wosianek J., 2017, *Oto ja. Klasa 1. Podręcznik polonistyczno-społeczny* (*1, 2*)*; Podręcznik matematyczno-przyrodniczy* (*1, 2*), Wydawnictwo MAC, Kielce.

Piotrowska M., Szymańska M., 2004, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję. Ćwiczenia część 3*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Rożyńska M., Szwejkowska-Kulpa A., 2017, *Uczymy się z Bratkiem. Podręcznik. Klasa 1.* (*1, 2*), WP OPERON, Gdynia.

Podręczniki do nauki religii

Czerkawski J., Kondrak E. (red.), 2012, *Idziemy do Jezusa. Podręcznik do religii dla klasy II szkoły podstawowej*, Wydawnictwo *Jedność*, Kielce.

Kubik W., Czarnecka T. (red.), 2017, *Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa. W drodze do Wieczernika. Podręcznik do religii dla klasy I szkoły podstawowej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Kubik W., Czarnecka T., Łuszczak G., 2017, *Przyjmujemy Pana Jezusa* (*W drodze do Wieczernika*)*. Ćwiczenia do religii dla klasy III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Stranz J., Hilbert, 2012, *Kochamy Pana Jezusa. Karty pracy dla klasy drugiej szkoły podstawowej,* Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań.

Szpeta J., Jackowiak D., 2016, *Jesteśmy w rodzinie Pana Jezusa. Podręcznik do nauki religii dla pierwszej klasy szkoły podstawowej,* Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań.

Africa and Africans, Inuit and Indians: Ethnic and cultural diversity in early school education textbooks, 1997–2018

In the article, I discuss the presentation, representations and images of ethnic and cultural diversity in government-approved early school education textbooks over the last twenty years, with the focus on the currently used ones. My argument is based on the initial results of a research study launched in 2017. The study mainly involves analyses and interpretations of the textbooks and the empirical data from informal interviews with teachers, librarians, students, and booksellers, as well as from ethnographic observations

in school libraries, bookstores etc. This ethnographic research strategy, which makes room for the voice of *Others*, has helped me explore the product that is a textbook in a wider perspective. In this framework, the textbook is a cultural artefact and at the same time a factor in students' enculturation which can be analysed and interpreted from anthropological positions.

Keywords: *textbook*, *ethnic and cultural diversity*, *educational anthropology*, *educational ethnography*, *ethnographic images*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Alicja Szostkiewicz

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku
e-mail: alicjaszostkiewicz@wp.pl; ORCID: 0000-0002-2382-4980

Aktywność edukacyjna osób dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej

Celem niemniejszego artykułu jest wskazanie i opisanie form aktywności edukacyjnej w obszarze edukacji nieformalnej osób dorosłych na podstawie raportu z badań własnych w kontekście współczesnego dyskursu związanego z edukacją nieformalną.

Słowa kluczowe: *aktywność edukacyjna*, *edukacja całożyciowa*, *edukacja nieformalna*, *formy aktywności edukacyjnej*

Wprowadzenie

Wiek XXI to czas przemian gospodarczych, technologicznych i społecznych. Dynamika tych przemian powoduje, że społeczeństwo musi nieustannie aktualizować wiedzę.

W świetle powyższych wyzwań Komisja Europejska sformułowała definicję koncepcji całożyciowego uczenia się (*Lifelong learning*), która mówi, że są to: *wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem*(Komunikat Komisji Europejskiej, 2001). Innymi słowy, *Lifelong learning* dotyczy zarówno rozwoju indywidualnego, jak i rozwoju cech społecznych we wszystkich formach i kontekstach w obszarze: formalnym (szkoła, uniwersytet lub inna formalna placówka edukacyjna), pozaformalnym (kursy, szkolenia, staże zawodowe, warsztaty) i nieformalnym (rodzina, praca zawodowa, interakcje

międzyludzkie etc.). Odnosi się do każdego wieku, obejmuje wszystkie etapy uczenia się, począwszy od wczesnego dzieciństwa i edukacji szkolnej, poprzez czas aktywności zawodowej, aż po wiek senioralny. Uczenie się jako proces całożyciowy obejmuje, zdaniem J. Fielda, niezwykle złożony zespół epizodów edukacyjnych o różnej długości i różnym znaczeniu, związanych z całą biografią jednostki przyjmujących niekiedy zaskakującą kolejność. Epizodom tym towarzyszą różnorodne okoliczności społeczne i warunki instytucjonalne (Field 2003, s. 79). Jednocześnie są usytuowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym i przebiega w wielu przenikających się przestrzeniach, w których egzystują indywidualne biografie. Zatem koncepcja uczenia się przez całe życie dotyka nie tylko wymienionych obszarów, ale także skłania się ku autonomii i podmiotowości, a jednocześnie refleksyjności. Koncepcja całożyciowego uczenia się awansowała współcześnie do paradygmatu rozwoju indywidualnego, społecznego i gospodarczego (Malewski 2002, s. 184).

Obszar edukacji nieformalnej

Uczenie się nieformalne swoją popularność zawdzięcza koncepcji uczenia się przez całe życie. Dorosły uczestnicząc w obszarze edukacji nieformalnej przez całe życie, zdobywa wiedzę, umiejętności i określone wartości na podstawie codziennych doświadczeń oraz wychowawczego wpływu swojego otoczenia. W procesie nieformalnego uczenia się szczególne znaczenie ma możliwość kształtowania u uczących się kompetencji społecznych, takich jak: odpowiedzialność społeczna i osobista, zdolność podejmowania inicjatyw, umiejętność efektywnego komunikowania się oraz pracy w grupie, gotowość do uczciwego zachowania się, a także poszanowania norm społecznych. Wyróżniającą cechą uczenia się w obszarze edukacji nieformalnej jest jego elastyczność i bieżące dostosowanie się do zmieniających się potrzeb i wymogów współczesnego świata (Nowacka 2010, s. 106). Aktywność edukacyjna w tym obszarze odbywa się w konkretnej sytuacji, przestrzeni i czasie (Przybylska, Wajsprych 2018, s. 69). Wart podkreślenia jest fakt, że dyskurs na temat edukacji nieformalnej rozpoczął się już w czasach starożytnych, wyraźny był również w czasach nowożytnych, w epoce odrodzenia oraz w kolejnych stuleciach (Przybylska, Nuissl 2016, s. 34–36). Z kolei na przełomie lat 70. i 80. XX wieku nastąpiło wyraźne ożywienie dyskusji na temat uczenia się przez całe życie, a tym samym podejmowanie aktywności w obszarze edukacji nieformalnej. Było to związane ze stagnacją gospodarki i rosnącego bezrobocia w krajach Zachodu oraz Trzeciego Świata. Okazało się, że edukacja formalna z wielu powodów nie jest w stanie rekompensować pojawiających się braków w kształceniu społeczeństwa, które odpowiadałyby potrzebom rynku pracy. Po pierwsze instytucje oświatowe nie są w stanie przekazać całej wiedzy potrzebnej do pokonywania

codziennych trudności związanych z przemianami społeczno-gospodarczo-technologicznymi. Po drugie budżety publiczne nie miały funduszy na inwestowanie w edukację człowieka na przestrzeni całego jego życia. Po trzecie badania empiryczne wyraźnie zaczęły wskazywać, że dorośli uczą się najefektywniej w ramach edukacji nieformalnej (Przybylska, Wajsprych 2018, s. 74). Potwierdzały to między innymi wyniki badań empirycznych opublikowane w książce *The adult learning project* A. Tougha, które pokazywały, że każdy dorosły podejmuje w ciągu roku kilka projektów edukacyjnych, tzn. pragnie pogłębić wiedzę w jakiejś dziedzinie, dowiedzieć się czegoś, zdobyć nowe umiejętności (Tough 1971). Jego badania pokazały, że „przeciętny", dorosły w ciągu roku poświęcał około stu godzin na samokształcenie, tj. realizował około pięciu projektów rocznie i uczył się przez około dziesięć godzin w tygodniu. Te projekty edukacyjne najczęściej powstawały pod wpływem określonych wydarzeń osobistych, takich jak choroba, urodzenie dziecka, podjęcie nowej roli społecznej, lub wydarzeń globalnych: sytuacji politycznej, konfliktów, odkrycie wynalazku itp. Nie zawsze jednak uczący się traktują owe projekty *stricte*, jako uczenie się, gdyż w świadomości społecznej proces ten wiąże się najczęściej z jakąś instytucją edukacyjną, systemem, certyfikatem potwierdzającym poziom danej umiejętności. W raporcie tym autor wyraźnie podkreślił, że 80% zasobów swojej wiedzy jednostka zawdzięcza uczeniu się w życiu codziennym (tamże). Badania nad uczeniem nieformalnym zapoczątkowane przez A. Tougha w latach osiemdziesiątych XX wieku stały się podstawą do dyskursu międzynarodowego, który cieszy się do dzisiaj ciągłym zainteresowaniem. Współcześnie aktywność edukacyjna w obszarze edukacji nieformalnej w literaturze przedmiotu jest różnie nazywana, m.in. jako: „uczenie się w codzienności", „nowe miejsce uczenia się", „uczenie w czasie wolnym od pracy", uczenie się samosterowne", „uczenie się incydentalne", „uczenie z życia" i wiele innych (Przybylska, Wajsprych 2018, s. 76). Można też znaleźć różnego rodzaju interpretacje pojęcia edukacja nieformalna, co wprowadza zamęt definicyjny. Próbę charakterystyki uczenia się nieformalnego w polskiej literaturze naukowej podejmują m.in. J. Kargul, S. M. Kwiatkowski, M. Malewski, J. Skrzypczak, H. Solarczyk, E. Przybylska, D. Wajsprych oraz T. Wujek. Wskazani autorzy w przybliżony sposób opisują obszar edukacji nieformalnej. Jednym głosem wskazują, że uczenie się nieformalne obejmuje (1) wszystkie formy uczenia się, w których uczestniczy jednostka poza zorganizowaną ofertą edukacyjną; (2) uczenie się nieformalne jest rodzajem samorozwoju przebiegającego bez udziału nauczyciela; (3) polega na wykorzystywaniu samodzielnie dobranych lektur, zasobów Internetu, obserwacji życia zawodowego, społecznego, rodzinnego, spotkań z przyjaciółmi etc.; (4) w tego typu sytuacjach edukacyjnych trudno jest uzyskać jakiekolwiek świadectwo; (5) pojawia się satysfakcja z podejmowania uczenia się i rozumienia otaczających zjawisk. Należy podkreślić, iż rezultaty edukacji nieformalnej są trudniejsze do uchwycenia i zmierzenia (niż w przypadku edukacji formalnej i pozaformalnej), gdyż sami dorośli uczniowie mają z tym trudność (Nawrat 2013, s. 72). J. Kargul w swojej publikacji pt. *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy*

teorii edukacji całożyciowej wymienia następujące obszary aktywności edukacyjnej w edukacji nieformalnej : cielesność, życie rodzinne, relacje międzyludzkie, czas wolny i rozwój zawodowy (Kargul 2005, s. 8–9). Polemikę z J. Kargulem prowadzi D. Nawrat, która stwierdza, że takie ujęcie edukacji przywiązanej do miejsca, instytucji, określonych odgórnie form, metod czy treści – staje się obecnie zbyt wąskie. Autorka podaje, jako przykład kompetencje rodzinne, które nabyte w trakcie życia ludzkiego mogą się okazać przydatne na rynku pracy (Nawrat 2009).

W wyniku ustawicznych zmian społeczno-gospodarczo-technologicznych uczenie się w obszarze edukacji nieformalnej nabiera wielowymiarowości, zmienia się jego struktura i charakter. W związku z szerokim zainteresowaniem edukacją nieformalną w ostatnich latach na gruncie polskim ukazały się dwa raporty ilościowe dotyczące tej formy edukacji. Pierwszy, dotyczący roku 2016, został opublikowany przez Główny Urząd Statystyczny i podaje, że udział w obszarze edukacji nieformalnej deklaruje 30,7% osób w wieku 18–64 lat. Z raportu tego może odczytać również, że w tej formie edukacji nieco większy jest udział kobiet (31,3%) niż mężczyzn (30,1%), oraz mieszkańców miast (34%) niż mieszkających na wsi (26,4%). Najwyższy udział w obszarze edukacji nieformalnej wykazywały osoby młode (18–24 lata) – ponad 40%. Z kolei dla grupy wieku 65–69 lat wynosił zaledwie 20%. Wśród respondentów w wieku 18–69 lat w uczeniu nieformalnym najczęściej brały udział osoby z wykształceniem wyższym (prawie połowa z nich) i policealnym (ponad jedna trzecia), natomiast najmniejszą aktywność wykazywały osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym (GUS, 2016). Drugi raport, *Bilans kapitału ludzkiego – Edycja II*, wskazuje, że w Polsce w obszarze edukacji nieformalnej uczestniczy 62,7% osób dorosłych w wieku od 25 do 64 lat (Worek 2018). W wymienionych raportach widać, że uczestnictwo osób dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej jest znaczące. W świetle powyższych analiz literatury przedmiotu i badań empirycznych oraz debacie międzynarodowej istnieje jeden głos, dotyczący tego, że próby statystycznego ujęcia populacji osób podejmujących uczenie się poza edukacją formalną nie są w pełni wiarygodne, ponieważ nie ma jednolitej definicji edukacji nieformalnej (Kaufmann 2016, s. 65). Odpowiedzią na to zapotrzebowanie mogą się stać badania jakościowe, które przeprowadzane na mniejszych grupach respondentów będą również wyłapywać funkcjonowanie osób dorosłych w środowiskach uczenia się, dzięki czemu będą bardziej czytelne.

Raport z badania

Poniższy skrócony raport z badań jakościowych przeprowadzonych w latach 2016–2017 r. może być przyczynkiem do dalszej dyskusji i eksploracji badawczych w obszarze edukacji nieformalnej. Badanie zostało osadzone w metodologii jakościowej,

co pozwoliło na zastosowanie procedur badawczych, które umożliwiły dotarcie „w głąb" badanego zjawiska i podjęcie problemów, wykraczających poza to, co uznawane jest za obiektywne i mierzalne (Giorgi 2003, s. 23). W badaniu zastosowano metodę fenomenografii (Męczkowska 2003, s. 74). Dzięki niej udało się wyodrębnić formy uczenia się w obszarze edukacji nieformalnej, której istotą jest ukierunkowanie się na świat życia codziennego i próba odkrycia znaczeń, jakie badani nadają przeżywanemu zjawisku w rzeczywistych sytuacjach (Giorgi 2003, s. 24). Posłużono się techniką semistrukturyzowanego wywiadu. W kolejnych etapach kilkakrotnie zapoznano się z treścią wypowiedzi, dokonano kondensacji oraz porównania materiału empirycznego, następnie pogrupowano fenomeny na podstawie różnic i podobieństw (Męczkowska 2002, s. 43). W wyniku analizy treści wywiadów, skoncentrowanej na znaczeniach nadawanych procesowi uczenia się, ustalono kategorie opisu, składające się na strukturę otrzymanej przestrzeni wynikowej**.** Badaniem zostało objętych 20 osób między 35. a 45. rokiem życia, zamieszkujących województwo kujawsko-pomorskie. W badaniu dotyczącym aktywności edukacyjnej w obszarze edukacji nieformalnej wyodrębniło się siedem form nieformalnych działań rozwojowych, takich jak: relacje interpersonalne – udział w relacjach z innym, praca zawodowa, rodzina, podróże, wolontariat i praktyki, Internet oraz czytelnictwo.

Tabela. 1. Doświadczanie fenomenu uczenia się

Kategorie opisu	Domena opisu – kryterium różnicujące	Konteksty wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi
Uczenie się jako edukacja nieformalna i jako przestrzeń przyjazna w procesie samorozwoju to poznawanie siebie, rozwijanie się i szansa na odnalezienie pasji	- relacje interpersonalne udział w relacjach z innym; - praca zawodowa; - rodzina; - podróże; - wolontariat; - Internet; - czytelnictwo	- odpowiedzialność społeczna i osobista; - zdolność podejmowania inicjatyw; - sukces autoteliczy; - wszechstronny samorozwój, przełamywanie, odnajdywanie, poznawanie, kształtowanie siebie i własnego ja.

Źródło: A. Szostkiewicz, *Uczenie się w średniej dorosłości i jego uwarunkowania*. Nieopublikowana praca doktorska pod kierunkiem Prof. dr hab. Ewy Przybylskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.

Relacje interpersonalne – udział w relacjach z innym

Pierwszą formą aktywności edukacyjnej w obszarze edukacji nieformalnej, która wyodrębniła się w analizie wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu są relacje

interpersonalne. Dorośli mają możliwość ciągłego obserwowania innych ludzi, w różnych sytuacjach, sposobach działania i myślenia, konfrontowania umiejętności lub zdolności intelektualnych. Każdy człowiek w sytuacjach codziennych, chce, czy nie chce, musi wchodzić w relacje z innymi ludźmi (Kargul 2005, s. 86). Uczenie się poprzez udział w relacjach międzyludzkich pojawiał się w doświadczeniu badanych niebywale często. Rozmówcy wskazywali na różne sytuacje oraz momenty w swoim życiu osobistym, zwracając uwagę na wydarzenia, mające miejsce w codzienności i wiążące się z interakcją z drugim człowiekiem, a jednocześnie niosące za sobą walor edukacyjny.

> Ignacy (...) *Natomiast też pozyskuję wiedzę od innych źródeł, to są znajomi, którzy instruują mnie jak się posługiwać chociażby czasem, mam do tej pory problem. Natomiast moi młodsi koledzy czasami mi wyjaśniają jak się posłużyć takim czy innym urządzeniem. Myślę, że to jest też bardzo istotny taki element, gdzie się uczę. Rozmowy, dyskusje, które gdzieś tam, przy herbacie, to jest też bardzo ważne doświadczenie* (...).

W przeprowadzonych badaniach kobiety w swoich wypowiedziach zwróciły uwagę na fakt, że uczą się poprzez kontakt z osobami starszymi bądź wykluczonymi społecznie. Jest on w świadomości badanych nieocenionym źródłem satysfakcji i mądrości życiowej. Tym samym otaczają ich opieką, wykazując się przy tym wysokim poziomem empatii a zarazem ucząc się od nich.

> Marta (...) *życie mnie uczy. Każdego dnia. Uczą mnie ludzie. Oprócz tego, zajmuję się osobami współuzależnionymi i uzależnionymi. Jestem terapeutką charytatywnie, od nich wiele się uczę* (...).

Praca zawodowa

Praca zawodowa należy do podstawowych aktywności człowieka dorosłego. Dzięki niej człowiek jest w stanie funkcjonować poprawnie w życiu społecznym. Jednocześnie łączy ona i warunkuje zarówno rozwój osobowości jednostki, jak i jej cele, marzenia, dążenia, aspiracje i kierunki zmian. Aktywność zawodową Zdzisław Wołk definiuje jako działalność celową, skierowaną na przekształcenie dóbr przyrody i przystosowanie ich do zaspokojenia potrzeb jednostki (Wołk 2000, s. 10), z kolei Zofia Ratajczak – jako system czynności wyróżnionych i ukierunkowanych na przekształcanie otoczenia, wykonywanych względnie stale, gdy jej wykonawca ma odpowiednie kwalifikacje formalne (Ratajczak 1998, s. 451). Praca zawodowa jako forma uczenia się ma znaczenie zarówno z punktu widzenia aktywności edukacyjnej, jak i dla samego jej przebiegu. Uczenie się na stanowisku pracy coraz częściej jest elementem

edukacyjnym w życiu człowieka. Badani w swoich wypowiedziach z jednej strony zwracali uwagę na uczenie się od kolegów i koleżanek, z drugiej na uczenie się konkretnej wiedzy i umiejętności na stanowisku pracy. Osoby biorące udział w badaniu, które były czynne zawodowo, jednogłośnie stwierdzały, że świadomie uczą się od swoich kolegów i koleżanek w pracy, nierzadko przypisując interakcjom międzyludzkim duże znaczenie, jako przydatnej formie edukacji. W ten sposób nie tylko skuteczniej wdrażają się w obowiązki na stanowisku pracy, ale także traktują relacje koleżeńskie, jako rodzaj samorozwoju.

Joanna *No, na pewno człowiek dużo się uczy w pracy, od innych. W pracy na szkoleniach też bardzo dużo.*

Piotr *Pierwsza rzecz, której się uczę, to uczę się w pracy cały czas. Zajmuję się fotografią i filmem. Głównie filmem w tej chwili i w tej branży filmowej. Mimo, że mam jakieś doświadczenie, to jednak każde kolejne zlecenie zmusza mnie do nauki.*

Zatem praca zawodowa stanowi wartość samą w sobie. Bez względu na jej rodzaj jest cząstką społecznej organizacji pracy i jednocześnie staje się przez to służbą dla wartości wyższego rzędu. Jest ona nie tylko źródłem wartości materialnych, utylitarnych, ale służy też realizacji wartości duchowych. Poprzez uczenie się w miejscu pracy dorosły staje się kreatywny, odpowiedzialny, kształtuje się jego osobowość, umiejętności i postawy oraz unaoczniają się możliwości (lub ich brak) etycznego i twórczego działania (Jeruszka 2008, s. 379–380).

Rodzina

Zgodnie z dominującym współcześnie podejściem badawczym rodzinę definiuje się, jako środowisko rozwoju wszystkich jej członków (dzieci i dorosłych), a związek pomiędzy rodziną a rozwojem jednostki traktuje się, jako relację nierozłączną. Rodzina stanowi zatem kontekst rozwoju wszystkich jej członków, tak dzieci, jak i rodziców, którzy znajdując się w różnych fazach swojego indywidualnego cyklu życiowego, oddziałują na siebie (Harwas-Napierała 2003, s. 11). Funkcjonowanie człowieka dorosłego w rolach rodzinnych, tj. małżeńskich i rodzicielskich, związane jest zarówno z podejmowaniem różnorodnych form aktywności, jak i wchodzeniem w szereg interakcji międzyosobowych. Pełnienie ról rodzicielskich ma znaczenie nie tylko dla rozwoju i wychowania potomstwa, ale i dla samych rodziców (Bakiera 2003, s. 47). Członkowie rodziny wchodzą ze sobą w liczne interakcje. Ich natura decyduje o wytworzeniu się między nimi specyficznych stosunków interpersonalnych. Jakość relacji zależy między innymi od umiejętności komunikowania się oraz nawiązania i podtrzymywania

kontaktu między podmiotami interakcji (Frydrychowicz 2003, s. 102). Jest to istotne dla rodziców, którzy poprzez świadome kształtowanie swojej ścieżki edukacyjnej chcą dać przykład swoim dzieciom. M. Wiatr w artykule *Rodzina jako środowisko uczące się* wyróżnia trzy poziomy uczenia się w środowisku rodzinnym. Na pierwszym z nich uczenie się przebiega w zwykłym, codziennym konstytuowaniu świata, życia, budowaniu i kształtowaniu środowiska rodzinnego. Z przynależnością do niej wiąże się zdobywanie nowych doświadczeń, umiejętności, wiedzy związanej z przejmowaniem systemów przekonań, wartości, norm i zachowań akceptowalnych w danej społeczności (Malewski 2006, s. 33–34). Drugi traktuje o przebudowaniu struktury doświadczeń jednostki w związku z ujawieniem jej własnych przesądów, wiedzy i nieuświadomionych przekonań zintegrowanych z codziennym rutynowym działaniem (Wiatr 2003, s. 17). Wreszcie trzeci poziom dla rozważań nad uczeniem się związany jest z rozwijaną przez P. Alheita koncepcją uczenia się biograficznego (Alheit 2002, s. 15–16), który przedstawia szerszą niż tylko jednostkową koncepcję uczenia się. Procesy biograficznego uczenia się i planowania życia zależą od struktur intencjonalnych i kontekstów świata życia. Mogą sprzyjać lub utrudniać procesy kształcenia i doskonalenia. Rodzina, którą tworzą działające jednostki, stanowi jednocześnie subiektywną przestrzeń życia jednostki, tworząc zbiór połączonych jednostkowych biografii. W zależności od osadzenia ich w szerszych kontekstach społeczno-kulturowych odgrywa istotną rolę w procesach zdobywania wiedzy i kompetencji przez jej członków (Wiatr 2003, s. 18). W prezentowanych doświadczeniach rozmówców rodzina jawi się jako środowisko uczenia się. Są to refleksje dotyczące relacji interpersonalnych, jakie zachodzą w rodzinie.

Gabriela *Mojemu partnerowi nie przeszkadza to, że się uczę. Dzieciaki biorą nawet przykład, nie? Myślę, że moje dzieci to też jakoś motywuje.*

Tomasz *Uczenie w rodzinie powinno tak być mi się wydaje. Żeby dać przykład* (...).

Osoby biorące udział w badaniu często w swoich narracjach akcentowały, że poprzez podejmowanie aktywności edukacyjnej chcą nauczyć swoje dzieci umiejętności uczenia się. Wskazuje to, zatem na drugi poziom uczenia się w rodzinie, wskazany przez M. Wiatr. Jest on związany z przebudowywaniem struktury doświadczeń jednostki zawierających przesądy, wiedzę oraz schematy codziennego życia (tamże, s. 17).

Podróże

Agata Wiza w swojej publikacji *Uczenie się z podróży w narracjach turystów indywidualnych* (*backpackersów*) zwraca uwagę, że świadomość podróżujących, która pojawia się, czasami nawet z odroczeniem, w konfrontacji z rzeczywistością, wymaga

zmiany dotychczasowego zachowania. Zyski edukacyjne będące wynikiem podróżowania są rozproszone, przenikają się, a zarazem dopełniają w wielu życiowych aktywnościach (Wiza 2013, s. 271). Jak wynika z doświadczeń osób biorących udział w prezentowanym raporcie z badania, turystyka w wymiarze edukacyjnym odgrywa istotną rolę w ich życiu. Osoby uczestniczące w badaniu podkreślały, że podejmują aktywność edukacyjną w trakcie podróży.

Katarzyna *Podróże. A przez ostatni czas, ale to chyba od zawsze, moim największym hobby jest poznawanie nowych ciekawych ludzi w trakcie moich wycieczek. Zawsze się od nich dowiem czegoś ciekawego bądź pomocnego w mojej podróży.*

Bartosz *No podróże zawsze uczą, tak z racji tego, że trochę zdarza mi się podróżować. Najbardziej interesuje mnie wschód tam się dobrze odnajduję, za dwa miesiące wyruszam na wyprawę do Wietnamu. Wiele doświadczeń, przywożę ze sobą i przenoszę je na życie codzienne.*

Na temat znaczenia podróży w procesie uczenia się i wychowania głos zabrała Olga Czerniawska, zwracając uwagę, że dzięki podróżom ich uczestnicy poszerzają swoją wiedzę i umiejętności (Czerniawska 2006, s. 85–88). Konsekwencją aktywnego przemieszczania się (jak w przypadku badanych) jest integracja środowiskowa, a poznawanie nowych obszarów stanowi czynnik dialogu kulturowego (Boczukowa 2010, s. 96).

Wolontariat i praktyki

Do kolejnych form nieformalnego uczenia się badanych zalicza się wolontariat oraz praktyki. To typy nieformalnego rozwoju, które są bezpłatne oraz przynoszą podobne korzyści. Wolontariat jest definiowany jako wkład jednostek w bezinteresowną, nieodpłatną i niezawodną działalność dla dobra lokalnej wspólnoty lub całego społeczeństwa (Górecki 1999, s. 336). Zbigniew Kwieciński analizując problemy edukacyjne w sytuacji zmiany społecznej, podkreśla pozytywną rolę społecznego zaangażowania i wolontariatu, zaznaczając, że człowiek działający w organizacjach lub indywidualnie w wolontariacie uczy się pokonywać trudności i zdobywa doświadczenie. Wolontariusz jest zaangażowany nie tylko w walkę o coś i dla kogoś, w przekonywanie innych do swoich racji, lecz także w analizowanie i ocenę potrzeb, planowanie i organizowanie działań, w pogłębienie wiedzy z różnych dziedzin. Rozbudzona aktywność zmienia jego sposób widzenia i rozumienia świata, motywuje go do dalszych działań, do rozwoju. Zatem ludzie aktywni współuczestniczą w zmianach i są odbierani jako ci, którzy mogą coś zmienić (Kwieciński 1998, s. 7). Kobiety biorące udział w badaniu uczestniczyły w wolontariacie oraz odbywały praktyki, choć ich motywacja miała dwojaki charakter. Z jednej strony była to droga podwyższenia kwalifikacji i zdobycia

nowych umiejętności, z drugiej chęć niesienia altruistycznej pomocy drugiemu człowiekowi. Wart zaakcentowania jest fakt, że tylko kobiety uczestniczą w tego rodzaju aktywnościach.

Teresa *Uczestniczyłam niedawno w praktykach w szkole specjalnej. Dzięki temu nabyłam nowe umiejętności* (...).

Daniela (...) *Teraz uczę się też na praktykach w przedszkolu. Mam nadzieję, że dadzą mi przepustkę do nowej pracy* (...).

Gabriela(...) *Do niedawna udzielałam się w wolontariacie osób niepełnosprawnych, znaczy ogólnie z dzieciakami niepełnosprawnymi się zajmowałam, osobami i chodziłam też na wolontariat do hospicjum dla osób starszych. Pomoc innym daje mi wiele radości i uczy nowych umiejętności* (...).

Osoby działające w wolontariacie mają szanse zdobycia doświadczenia zawodowego oraz perspektywę odbycia praktyk zawodowych. Zatem wolontariat może stanowić rodzaj kształcenia ustawicznego, którego efektem może być lepsza pozycja na rynku poprzez podniesienie kwalifikacji i kompetencji. Innymi słowy, wolontariat to proces przedłużonego i poszerzonego uczenia się, prowadzący do wzbogacania intelektu i osobowości zgodnie z jej potrzebami (Wiatrowski 2005, s. 366). Zaangażowanie się w wolontariat wynika z chęci działania zawiązanego z odpowiedzialnością, kreatywnością, umiejętnością samodzielnego myślenia i działania w grupie (Krakowiak 2012–2013, s. 197). Wolontariat i praktyki dają także szansę osobom dorosłym odnalezienia swojego miejsca w społeczeństwie, odpowiedniego do nowych możliwości i planów osobistych i/lub zawodowych.

Internet

Szóstą formą uczenia się w obszarze edukacji nieformalnej jest pozyskiwanie informacji za pomocą Internetu. W dobie współczesnych przemian społeczno-gospodarczo-technologicznych, gdzie Internet jest traktowany, jako główne źródło informacji, zaskakująco mała część osób uczestniczących w badaniu zadeklarowała, że zasoby Internetu traktują, jako źródło wiedzy.

Sławomir (...) *najczęściej tej wiedzy szukam w Internecie. Chociaż w Internecie nie zawsze można znaleźć rzetelne informacje. A jeśli chodzi o taką wiedzę ogólną co czegoś potrzebuję, czegoś nie wiem, a chciałbym wiedzieć to Internet bardziej.*

Bartosz *Jeżeli chodzi o hobby to siedzę w necie. Siedzę w necie i czytam, co chciałbym zwiedzić. Proste. A potem biorę urlop i jadę.*

Respondenci w swoich wypowiedziach również stwierdzali, że są tradycjonalistami i poszukują informacji w encyklopediach, książkach czy czasopismach. Wskazywali również na brak umiejętności technicznych związanych z obsługą komputera. Jedynie osoby z wykształceniem średnim i wyższym są biegłe w sferze wirtualnej, dysponując wiedzą, w jaki sposób korzystać z elektronicznych zasobów informacji.

Czytelnictwo

Uczenie się poprzez tradycyjne czytanie książek oraz czasopism specjalistycznych jest domeną osób z wykształceniem wyższym. Zdecydowana mniejsza część osób uczestniczących w badaniu podkreślała że czyta głównie książki pogłębiające wiedzę z obszaru swoich zainteresowań. Z kolei po czasopisma sięgają głównie w celu uzyskania bieżących, branżowych informacji.

Wanda (...) *książki i takie tam inne czasopisma*.

Sławomir *A jeśli mam jeszcze jakieś wątpliwości to staram się to zgłębiać innymi torami. Jakaś fachowa literatura, książki. Zależy, o jaką wiedzę chodzi. Jeśli chodzi o zawodową, to w czasopismach.*

Ignacy (...) *czytam też książki. Chętnie sobie wypożyczam i w wolnym swoim czasie, od obowiązków zajmuję się takimi rzeczami. Więc staram to sobie jakoś organizować. Na takiej zasadzie, że zajmuję się nie tylko, znaczy się, może to jest tak przy okazji, bo nie jest kwestią tego, że ja planowo zgłębiam swoją wiedzę, tylko to wynika z mojego zainteresowania, mojego zamiłowania, a przy okazji poszerzam sobie wiedzę z tego zakresu* (...).

Edukacja nieformalna – próba definicji

Zasób wiedzy na temat uczenia się nieformalnego nieustannie się rozszerza. Debata na temat aktywności edukacyjnej w życiu codziennym zaowocowała dziesiątkami interpretacji i niezliczonymi próbami nadawania pojęciu edukacja nieformalna sensu i znaczeń. Próby jego definiowania pojawiają się zarówno w życiu politycznym i gospodarczym, jak i w naukach społecznych oraz humanistycznych. Przedstawicieli nauki interesuje jednak przede wszystkim, fenomen uczenia się nieformalnego, jego geneza oraz pola uczestniczenia w nim zwłaszcza osób dorosłych (Przybylska, Wajsprych 2018, s. 79). W świetle literatury przedmiotu oraz badań empirycznych uczenie się w obszarze edukacji nieformalnej to przestrzeń, która jest przyjazna w procesie samorozwoju. Do aktywności edukacyjnej podejmowanej przez osoby dorosłe dochodzi

w konkretnych sytuacjach, miejscu oraz czasie. Zatem uczenie w obszarze edukacji nieformalnej może być związane np. z sytuacjami kryzysowymi (np. choroba), zawodowymi (zmiana pracy, awans), rodzinnymi (macierzyństwo) etc. Podejmowanie aktywności edukacyjnej w obszarze edukacji nieformalnej również uzbraja osobę dorosłą w poczucie odpowiedzialności społecznej i osobistej za proces, w którym świadomie uczestniczy. Dzięki temu dorosły może zarówno podejmować, jak i organizować różnego rodzaju inicjatywy lub projekty edukacyjne. Podejmowanie aktywności edukacyjnej w obszarze edukacji nieformalnej jest dla osób dorosłych sukcesem autotelicznym. Uczestnictwo dorosłych w edukacji nieformalnej charakteryzuje się również pojawianiem się silnie widocznej motywacji wewnętrznej, której źródłem jest pojawienie się potrzeby edukacyjnej, a odniesiony sukces edukacyjny – jest sam w sobie ważny dla dorosłego ucznia. Podjęcie aktywności edukacyjnej przez osobę dorosłą sprzyja jej wszechstronnemu samorozwojowi dzięki temu, że uczestniczy ona w następujących formach uczenia się:

- udział w relacjach z innym,
- praca zawodowa,
- rodzina,
- podróże,
- wolontariat i praktyki,
- Internet,
- czytelnictwo
- i inne.

W związku z wielością form uczenia się, które można zaliczyć do obszaru edukacji nieformalnej, gdzie człowiek dorosły podejmuje aktywność edukacyjną, Unia Europejska podjęła wyzwanie dotyczące próby, która ma na celu weryfikację oraz walidację nabytych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie. Pojawiający się termin „walidacja" oznacza w tym kontekście *proces potwierdzania przez upoważniony organ, że dana osoba uzyskała efekty uczenia się mierzone zgodnie z odpowiednimi standardami* (Rada UE, 2012). Zatem jest to *wieloetapowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte* (IBE 2013, s. 65). Walidacja efektów kształcenia, tj. wiedzy, umiejętności i kompetencji uzyskanych poprzez uczestnictwo w wymienionych formach uczenia się w obszarze edukacji nieformalnej, mogłoby ułatwić poruszanie się osób dorosłych w życiu codziennym oraz zawodowym. Uznanie ich byłoby istotne z trzech powodów: (1) wzrostu poziomu zatrudnienia i mobilności pracowniczej; (2) pobudzenie motywacji wewnętrznej, zwłaszcza wśród osób pochodzących z grup defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym lub osób posiadających niskie kwalifikacje; (3) wykorzystywanie kompetencji nabytych w obszarze edukacji nieformalnej i wykorzystywanie ich w np. w pracy zawodowej. W państwach członkowskich Unii Europejskiej trwają przygotowania do wdrożenia procedur walidacyjnych. W ostatniej nocie informacyjnej wydanej przez Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego

Ramy Kwalifikacji w Europie – postępy w 2017 roku wynika, że w coraz większym stopniu uczenie się w obszarze nieformalnym jest traktowane podobnie jak aktywność edukacyjna w pozostałych obszarach. Siedemnaście państw UE przyjęło rozwiązania dotyczące walidacji, które umożliwiają ocenę umiejętności i kompetencji zdobytych w sposób nieformalny w świetle standardów stosowanych w kształceniu formalnym (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego, 2017). Pomimo że wdrożono szereg procedur i innowacyjnych rozwiązań dotyczących walidacji w obszarze edukacji nieformalnej, temat jest aktualny w polityce edukacyjnej w Polsce oraz Europie. Niemniej nie idą za tym odczuwalne zmiany, które bezpośrednio dotyczą poszczególnych jednostek na ich ścieżkach karier zawodowych i samorozwojowych.

Resumując powyższe rozważania dotyczące aktywności edukacyjnej dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej, można stwierdzić, że jej aktualność jest ważna przynajmniej z trzech powodów: (1) dotyczy codzienności, w której każdy dorosły egzystuje; (2) nierozerwalnie związana jest z koncepcją uczenia się przez całe życie, z kolei ta daje gwarancje odnalezienia się w zmieniającej rzeczywistości; (3) człowiek dorosły uzyskuje możliwość nabycia kompetencji i umiejętności poza formalnym system kształcenia, dając tym samym osobom, które z różnych przyczyn losowych (bieda, wychowywanie dzieci, opieka nad osobą chorą, inne sytuacje kryzysowe) nie mogły podejmować uczenia się w formalnym systemie edukacji, szanse na podniesienie jakości życia. Zatem te trzy postulaty są na tyle utylitarne, że dyskusja nad edukacją nieformalną powinna permanentnie towarzyszyć człowiekowi dorosłemu w jego całożyciowej drodze edukacyjnej.

Bibliografia

Alheit P., 2002, *Podwójne oblicze całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja nr 2(18).

Boczukowa B., 2010, *Jak kształcić dorosłych. Refleksje andragoga*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Bakiera L., 2003, *Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Czerniawska O., 2006, *Podróż i jej funkcje edukacyjne. Wokół miniwykładów Leszka Kołakowskiego*, Edukacja Dorosłych, nr 3.

Field J., 2003, *Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, przeł. A. Molska, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1.

Frydrychowicz S., 2003, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój osób dorosłych*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Gerlach R. (red.), 2008, *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – Wyzwania – Zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

GIORGI A., 2003, *Fenomenologia i badania psychologiczne*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

GÓRECKI M., 1999, *Wolontariat*, [w:] D. Lalak, T. Plich (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

IBE, 2014, *Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej jako nowe wyzwanie dla polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.

JERUSZKA U., 2008, *Nie można bez pracy wychowywać człowieka kreatywnego i odpowiedzialnego*, [w:] Gerlach R. (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – Wyzwania – Zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

KARGUL J., 2005, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.

KAUFMANN K., 2016, *Beteiligung am informellen Lernen*, [w:] M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen*, Springer VS, Wiesbaden.

KRAKOWIAK P., 2012–2013, *Wolontariat narzędziem wsparcia społecznego i edukacji w cyklu życia*, Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, nr 7–8.

KWIECIŃSKI Z., 1998, *Kłopoty edukacyjne w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny*, Poznań.

MALEWSKI M., 2002, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 25, Płock.

MALEWSKI M., 2006, *W poszukowaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 34, nr 2.

MĘCZKOWSKA A., 2002, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

MĘCZKOWSKA A., 2003, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3.

NAWRAT D., 2013, *Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych*, Edukacja Dorosłych, nr1.

NAWRAT D. i in., 2009, *Family Compass. Assessing and Validating Family Competences*, Higher Institute for Family Sciences, partner in the HUBrussel, Brussel.

NOWACKA L. (red.), 2010, *Edukacja formalna i nieformalna w procesie rozwoju kapitału ludzkiego*, Racibórz.

PIEKARSKI J., TOMASZEWSKA L., GŁOWALA A. (red.), 2012, *Edukacja jako całożyciowe doświadczenie*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock.

PRZYBYLSKA E., NUISSL E., 2016, *Lifelong learning: History and the present state of politically-educational concept*, Studia Pedagogica Ignatiana, nr 4(19).

PRZYBYLSKA E., WAJSPRYCH, D., 2018, *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.

Ratajczak Z., 1998, *Praca. Psychologiczna analiza pracy*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa.

SZOSTKIEWICZ A., 2017, *Uczenie się w średniej dorosłości i jego uwarunkowania*. Nieopublikowana praca doktorska pod kierunkiem Prof. dr hab. Ewy Przybylskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

TOUGH, A., 1971, *The adult learning projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

TUROS L., 1999, *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

WIATR M., 2013, *Rodzina jako środowisko uczące się*, Pedagogika Społeczna, R. XII, nr 2(48).

WIATROWSKI Z., 2005, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

WIZA A., 2013, *Uczenie się z podróży w narracjach turystów indywidualnych* (*backpacersów*), Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego Poznań.

WOŁK Z., 2000, *Kultura pracy*, Wyższa Szkoła Zawodowa Administracji Publicznej w Sulechowie**,** Sulechów.

WOREK B., 2018, *Bilans Kapitału Ludzkiego – Edycja II*, Kraków.

Netografia

EUROPEJSKIE CENTRUM ROZWOJU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO, 2017, *Ramy Kwalifikacji w Europie. Postępy w 2017 r.* Pobrane z: http://www.cedefop.europa.eu/files/9127_pl.pdf (dostęp: 09.04.2019).

GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY, 2016, *Kształcenie dorosłych w 2016 roku*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-w-2016-roku,14,1.html (dostęp: 10.04.2019).

MAKING A EUROPEAN AREA OF LIFELONG LEARNING A REALITY, 2001, Komunikat Komisji Europejskiej, COM. Pobrane z: http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf (dostęp: 14.04.2019)

RADA UNII EUROPEJSKIEJ, 2012, *Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. Pobrane z : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN (dostęp: 10.04.2019)

Educational activity of adults in the field of informal education

The aim of the article is to identify and describe forms of educational activity undertaken by adults in the field of informal education. The argument is based on the author's research in the context of contemporary discourse on informal education.

Keywords *lifelong education*, *informal education*, *forms of educational activity*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Anna Pol

Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu
e-mail: a.pol@wsf.edu.pl; ORCID: 0000-0003-3684-921X

Proces rozwijania kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli[1] języków obcych

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest proces rozwijania kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli. Przyjęto, w ślad za F. Gruczą, że ma on charakter ciągły i z tego powodu nikt nie jest w stanie opanować kompetencji glottodydaktycznej w pełnym i absolutnym zakresie. Oznacza to, że można jedynie mówić o bardziej lub mniej kompetentnym nauczycielu, natomiast nigdy o nauczycielu, który rozwinął rzeczoną kompetencję w stopniu całkowitym bądź w ogóle jej nie rozwinął. W kontekście rozważań nad procesem rozwijania kompetencji zwrócono jednak uwagę na fakt, że należy ona do dyspozycji wyuczanych, które nauczyciel może nabyć w toku edukacji czy procesu samodoskonalenia.

Słowa kluczowe: *nauczyciel*, *kompetencja glottodydaktyczna*, *rozwój*, *proces*, *autonomia*

Badania nad wiedzą i umiejętnościami nauczyciela języków obcych, analogicznie do badań nad nauczycielem w ogóle, prowadzone są w dwóch kierunkach, z których pierwszy to konstruowanie modelu „idealnego" nauczyciela, a drugi to badanie nauczyciela „rzeczywistego". Niezależnie jednak od tego, który z kierunków stanie się przedmiotem badania, celem każdego z nich pozostaje niezmiennie wykrycie właściwości, jakie posiada bądź powinien posiadać efektywnie pracujący nauczyciel języków obcych (B. Grucza 1988, s. 77). Wiąże się to bez wątpienia z próbą odpowiedzi na pytania o to, co wyróżnia ten zawód spośród innych, czym szczególnym dysponuje nauczyciel, to znaczy, co wie, co umie, co może zrobić i wreszcie co stanowi o jego kompetencji.

[1] Użyta w tekście forma męska 'nauczyciele' obejmuje i kobiety – nauczycielki, i mężczyzn – nauczycieli.

Analiza literatury przedmiotu dowodzi jednak, że proponowane odpowiedzi na powyższe pytania nie są zamknięte, a wiele z nich jest źródłem kolejnych wątpliwości. W tym procesie poszukiwań uczestniczy wielu badaczy lecz, jak podkreśla F. Grucza, którego słowa są nadal jakże aktualne, mimo dokonywanych przez poszczególnych autorów prób określenia klasyfikacji właściwości (wiedzy, umiejętności, postaw) absolwenta filologii, kształcenie nauczycieli języków obcych stanowi bodaj najmniej rozpoznane ogniwo całego procesu glottodydaktycznego. Wciąż jeszcze bowiem nie zostały dostatecznie zbadane i określone nawet podstawowe właściwości konstytuujące kompetencję nauczycieli języków obcych, a brak teorii zmierzającej do ich skonstruowania uniemożliwia ich uporządkowanie, czyli wykazanie istniejących pomiędzy nimi zależności zarówno poziomych, jak i pionowych, hierarchicznych (F. Grucza 1993, s. 7 i nn.).

W świetle powyższego można zatem powiedzieć, że jednym z podstawowych zadań glottodydaktyki było i jest nadal poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o istotę kompetencji glottodydaktycznej, a tym samym o warunki wykształcenia i rozwijania możliwie obszernego zbioru relewantnych właściwości glottodydaktycznych nauczyciela (B. Grucza 1993, s. 156). Skromną próbę realizacji tego zadania podejmuję w niniejszym artykule również i ja.

Kompetencja glottodydaktyczna – ustalenia definicyjne

Termin ‘kompetencja glottodydaktyczna’, podobnie jak termin ‘kompetencja’ w ogóle, nie jest pojęciem jednoznacznym, czego dowodem jest wielość ujęć definicyjnych. Z uwagi jednak na to, że przedmiotem niniejszego artykułu jest proces rozwijania kompetencji, a nie porządkowanie występujących w literaturze przedmiotu pojęć, posłużę się w nim ujęciem interpretacyjnym, które uznaję za najszersze i które tym samym traktuję jako nadrzędne w stosunku do pozostałych (zob.: Pfeiffer 2001; Zawadzka 2004; Płusa 1990). W kontekście rozważań nad nauczycielskimi kompetencjami bliski jest mi zatem pogląd B. Gruczy, która opierając się na koncepcji glottodydaktyki zaproponowanej przez F. Gruczę (zob.: 1983, 1984), postuluje, aby kompetencję glottodydaktyczną zdefiniować jako *zbiór właściwości, które posiada/powinien posiadać nauczyciel języka obcego i które to właściwości umożliwiają mu wykonywanie jego funkcji w procesie glottodydaktycznym* (B. Grucza 1988, s. 84). Zdaniem F. Gruczy tak pojmowaną kompetencję glottodydaktyczną, podobnie jak i kompetencję językową, należy rozumieć wyłącznie „kreatywnie”. Chodzi bowiem o to, by nauczyciel języka obcego potrafił, opierając się na tej kompetencji, nie tylko dobierać, lecz przede wszystkim samodzielnie obmyślać stosowne metody czy procedury postępowania w zależności od sytuacji w procesie glottodydaktycznym (F. Grucza 1993, s. 29). W powyższym ujęciu, choć sformułowanym przez językoznawcę i na potrzeby językoznawstwa, bez

trudu można odnaleźć odniesienie do postulatów R. Kwaśnicy i założeń racjonalności emancypacyjnej (zob.: Kwaśnica 1995; 2007; 2014). W odwołaniu do tego typu racjonalności, jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, bycie kompetentnym nauczycielem polega bowiem przede wszystkim na *refleksyjnym i krytycznym osądzie* (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 8), który jest podstawą organizowania efektywnego procesu dydaktycznego. Wśród umiejętności zawodowych, w świetle tego typu racjonalności, uznać za najważniejsze należy zatem te, które *wyrażają się w tworzeniu i weryfikowaniu własnych opinii* (…)*,w innowacjach i odważnych wyborach oraz w uwalnianiu się od ograniczeń i stereotypów w myśleniu i działaniu* (tamże).

Etapy rozwijania kompetencji glottodydaktycznej

Choć w literaturze przedmiotu stosunkowo często dokonywane są szczegółowe klasyfikacje właściwości kompetencji glottodydaktycznej, trzeba mieć świadomość faktu, że klasyfikacji tych nie można uznać za ostateczne i skończone (B. Grucza 1993, s. 155). Ujęcie kompetencji glottodydaktycznej w kategoriach pewnego produktu finalnego byłoby, jak się wydaje, nieadekwatne do złożoności czynników wpływających na tę kompetencję (Torenc 2007, s. 167). W świetle powyższego należy zatem przyjąć, iż kompetencja glottodydaktyczna podlega przeobrażeniom w toku życia nauczyciela, a jej zmiana rozwojowa jest nieodzowną właściwością pracy nauczyciela, znajdującą swoje uzasadnienie w niestandardowości procesów edukacyjnych oraz w komunikacyjnym charakterze pracy (Kwiatkowska 2008, s. 207).

Jak podkreśla R. Kwaśnica, *rozwój zawodowy nauczyciela polega na ewolucji jego kompetencji* (Kwaśnica 1995, s. 25). Logiką rzeczonej ewolucji kieruje tendencja do wzrastającej niezależności nauczyciela od presji zewnętrznego otoczenia (tamże), co oznacza równocześnie, że ewolucja ta dokonuje się w kierunku dominacji w działaniu nauczyciela podmiotowych standardów waluacji (Torenc 2007, s. 167). Przedstawiając za M. Torenc rozwój jako kontinuum od fazy dominacji przedmiotowych standardów waluacji do fazy dominacji standardów podmiotowych, można zaproponować podział skali rozwoju kompetencji glottodydaktycznej (tamże).

Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć za M. Czerepaniak-Walczak, że nauczyciel w początkowej fazie swojego rozwoju zawodowego wyposażony jest jedynie w *'kompetencje wyjściowe'*, które są warunkiem podejmowania i wykonywania prostych zadań zawodowych, ale bez wątpienia, ze względu na złożoność sytuacji edukacyjnych, wymagają dalszego rozwijania i aktualizowania. Drugą kategorię stanowią *'kompetencje dojrzałe'*, dające nauczycielowi poczucie swoistej profesjonalnej pewności. Również i one są jednak niewystarczające ze względu na nowe obszary działań i dlatego w kolejnych latach pracy nauczyciela powinny być uzupełnione

właściwościami zaliczanymi do trzeciej kategorii, a mianowicie *'kompetencjami do zmiany'*. Ich wyróżnikiem jest otwartość na nowości i towarzysząca im niepewność, a także radzenie sobie z naciskiem zewnętrznym. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak czwartą, ostatnią kategorię kompetencji wyróżnionych ze względu na znaczenie dla rozwoju zawodowego nauczyciela stanowią te, które można nazwać *'rdzeniowymi'* (*interpretacyjnymi*), a ich wyróżnikiem jest zarówno otwartość i gotowość do zmiany, jak i krytyczna ocena aktualnego stanu i wprowadzanych nowości (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 90).

Choć zgadzam się z zaproponowanym przez M. Czerepaniak-Walczak opisem procesu rozwijania nauczycielskich kompetencji, jednak uważam go za daleki od ujęcia pełnego, a zarazem wyczerpującego zagadnienie. Z tego też względu uzasadnione wydaje mi się odwołanie do opisów dokonanych na gruncie literatury przedmiotu przez innych autorów, a w szczególności przez M. Torenc, R. Kwaśnicę i H. Kwiatkowską.

Na skali rozwoju kompetencji M. Torenc wyróżnia cztery poziomy: (1) 'poziom automatyzmów', (2) 'poziom automatyzmów dynamicznych', (3) 'poziom dynamiczny', (4) 'poziom autonomii', przy czym dwa pierwsze znajdują się w obszarze dominacji przedmiotowych standardów waluacji, pozostałe natomiast w obszarze standardów podmiotowych. Obrazuje to poniższa tabela:

Tabela 1. Poziomy rozwoju kompetencji

Rodzaj dominujących standardów:	Dominacja standardów przedmiotowych		Dominacja standardów podmiotowych	
Poziom rozwoju kompetencji:	Poziom automatyzmów	Poziom automatyzmów dynamicznych	Poziom dynamizmów	Poziom autonomii

Źródło: Torenc 2007, s. 168.

Przyjmując za punkt wyjścia zaproponowane przez M. Torenc nazewnictwo, a następnie odwołując się do prac R. Kwaśnicy, H. Kwiatkowskiej i samej M. Torenc, poziomy rozwoju kompetencji glottodydaktycznej można scharakteryzować następująco:

Poziom automatyzmów

Dla tego poziomu, jak akcentuje M. Torenc, charakterystyczne jest przede wszystkim bezrefleksyjne postrzeganie przez nauczyciela procesu glottodydaktycznego oraz swoich osobistych w nim działań (Torenc 2007, s. 169). Poszczególne zakresy działań nauczyciela można scharakteryzować następująco:

– Pojawiające się w procesie glottodydaktycznym problemy, jak akcentuje R. Kwaśnica, rozwiązywane są przede wszystkim poprzez wybór i naśladowanie tych wzorów zachowania, które uchodzą za „typowe" w otoczeniu nauczyciela,

a tym samym nie narażają na negatywną ocenę przełożonych i kolegów. Takiemu wyborowi nie towarzyszy jednak pełne zrozumienie powielanych sposobów zachowania (Kwaśnica 1995, s. 25 i nn.).

- Występuje tendencja do standaryzowania każdej sytuacji, nawet i takiej, która charakteryzuje się wysokim stopniem skomplikowania. Będąc w sytuacji nowej, nauczyciel odwołuje się jedynie do sposobów znanych z minionego doświadczenia, stosując proste odwzorowanie, blokujące rozumowanie teoretyczne (Kwiatkowska 1997, s. 82).
- Nauczyciel odbiera jedynie treści konkretne, sytuacyjne, zapominając niejako, że przecież rzeczywistość, w której działa to *continuum zróżnicowanych zdarzeń, począwszy od tych, które są widzialne gołym okiem* (…) *do tych, które są nieobserwowalne, gdyż dzieją się w świecie myśli zarówno ucznia, jak i nauczyciela* (Dylak 1995, s. 35).
- Dialog nie polega na negocjowaniu znaczeń. Odbywa się on wyłącznie na płaszczyźnie znaczeń oczywistych. Podstawą tak rozumianego „dialogu" są konkretne sytuacje oraz ogólne stereotypowe opinie (Torenc 2007, s. 170).
- Nauczyciel uznaje wyjaśnianie za działanie niepotrzebne; często nie ma także żadnych wyobrażeń na temat przyczyn, celów, sensu danego stanu rzeczy. Sytuacje odbiera w sposób „nawykowy", a także nie posiada umiejętności zadawania pytań oraz tworzenia osobistych hipotez (tamże, s. 169).
- Nauczyciel znajdujący się na tym poziome rozwoju nie toleruje wątpliwości, czyni wszystko, by ją likwidować. Tym samym nie akceptuje on także uczniów, którzy mają wątpliwości, są oni bowiem dla niego źródłem zagrożenia, gdyż ustawicznie stawiają pytania oraz „tropią" nieścisłości. Na tym poziomie rozwoju nauczyciel przeważnie oczekuje od uczniów zachowań konformistycznych (Kwiatkowska 1997, s. 81 i nn.).

Poziom automatyzmów dynamicznych

Choć na tym poziomie działanie nauczyciela ma jeszcze w dużej mierze charakter przedmiotowy, to coraz częściej pojawiają się wątpliwości z uznaniem dotychczasowych wzorów działania oraz interpretacji jako niewystarczających (Torenc 2007, s. 170). Poszczególne zakresy działań dla tego poziomu można scharakteryzować następująco:

- Nauczyciel zna i rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, które jednak wciąż nie pochodzą od niego, lecz z zewnątrz. Interpretacja nie jest jeszcze przedmiotem intencjonalnych wysiłków, podejmowanych w sposób usystematyzowany. Na skutek braku osobistych reguł interpretacji często dochodzi do sytuacji niepewności co do przyjętych ocen; przejmowane interpretacje są zmienne, nietrwałe (tamże). W świetle powyższego można zatem powiedzieć za R. Kwaśnicą, że jest to poziom *sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny*, co oznacza,

że głównym motywem uprawomocniającym decyzje nauczyciela jest *dążenie do sprostania uświadomionej konwencji*[2] (Kwaśnica 1995, s. 26).
- Na tym poziomie rozwoju nauczyciel może przejawiać swoisty nonkonformizm. Może mianowicie odrzucać te rozwiązania i wymagania, które uzna za sprzeczne z instytucjonalnie zdefiniowaną rolą zawodową. Może także okazać się swoistym innowatorem, doskonaląc te rozwiązania (cele, metody, środki działania), które mieszczą się w obowiązującej konwencji (tamże).
- Nauczyciel coraz częściej wykracza poza treści konkretne, sytuacyjne, choć próby tworzenia uogólnionych obrazów zjawisk są jeszcze niestabilne i niesystematyczne (Torenc 2007, s. 171).
- Podejmowany dialog ma jeszcze znamiona dialogu odtwórczego, bez namysłu nauczyciela nad znaczeniami, jakimi się posługuje on sam i inni. Mimo to coraz częstsze są próby poddawania w wątpliwość oczywistości (tamże).
- Wypowiedzi nauczyciela wykraczają poza zrutynizowane, zamknięte schematy językowe i interpretacyjne. Nauczyciel potrafi częściowo uwzględnić różne pespektywy, „oderwać się" od swojego punktu widzenia (tamże).

Poziom dynamiczny

Poziom ten odznacza się większą stabilnością podmiotowych interpretacji w sytuacjach niestandardowych. Poszczególne zakresy działań dla tego poziomu M. Torenc charakteryzuje następująco:
- Nauczyciel „uwalnia się" od konkretnych sytuacji; poziom dynamiczny wiąże się ze zbliżeniem ku możliwościom myślenia abstrakcyjnego.
- Niektóre reguły interpretacji postrzegane są jako nieadekwatne. Nauczyciel odczuwa potrzebę głębszej analizy stanów rzeczy, dociekania ich przyczyn i skutków. Podejmuje poszukiwania poznawcze poza powszechne obowiązujące interpretacje.
- Rodzi się krytycyzm w zakresie własnej kompetencji glottodydaktycznej, której proces rozwijania nauczyciel zaczyna postrzegać w kategoriach pewnego osobistego zadania.
- Dialog jako poszukiwanie weryfikacji dotychczasowych interpretacji i hipotez rodzi się z potrzeby wyboru znaczeń, celów własnego działania, ale też działania i motywów innych osób.
- Działania w procesie glottodydaktycznym postrzegane są przez nauczyciela coraz bardziej jako działania twórcze (tamże, s. 172).

[2] R. Kwaśnica za podstawę teoretyczną rozważań na temat rozwoju zawodowego nauczyciela przyjmuje teorię rozwoju człowieka J. Habermasa, L. Kohlberga i E. Eriksona, a tym samym zakłada, że linie rozwojowe kompetencji tworzących zawód nauczycielski oddają logikę zmian prowadzących od przedkonwencjonalnych do postkonwencjonalnych form rozumienia i działania (Kwaśnica 1995, s. 25).

Poziom autonomiczny

Poziom ten charakteryzuje dominacja standardów podmiotowych. Nauczyciel postrzega cele działania w procesie glottodydaktycznym jako przedmiot jego własnych intencji, zoperacjonalizowanych na drodze osobistego wysiłku (tamże, s. 173). Poszczególne zakresy działań dla tego poziomu można scharakteryzować następująco:

– Nauczyciela charakteryzuje refleksyjny, krytyczny stosunek do własnych kompetencji, a tym samym do posiadanej wiedzy i zawodowych umiejętności. Jak bowiem podkreśla H. Kwiatkowska:

w profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. Niedobre są sytuacje stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz o stagnacji. Mogą one oznaczać brak zapotrzebowania na nową wiedzę, a ponadto sprawić, że myślenie wydaje się zbędne. Myślenie bowiem, zwłaszcza to twórcze, nie tyle 'żywi' się posiadaną i oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, ile rodzi się z uzmysławiania niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątpienia. Mówiąc tu o niepewności, mam na myśli nie tę jej formę, która jest pochodną braku wiedzy, lecz niepewność wtórną, wynikającą z uświadomienia sobie złożoności zjawisk, które składają się na działanie pedagogiczne. Wątpienie jest funkcją poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju (Kwiatkowska 2008, s. 206).

– Nauczyciel jest zdolny do percepcji i interpretacji rzeczywistości odznaczającej się wysokim stopniem abstrakcji i ogólności. Potrafi analizować i wyrażać treści w sposób twórczy, wykraczający poza to, co „jest" (Torenc 2007, s. 173).
– Dialog opiera się na przemyślanych, własnych i autentycznie odczuwanych wyborach znaczeń (tamże).
– Nauczyciel rozwinął zdolność do świadomego tworzenia zasad wyjaśniania stanów rzeczy. Ma skrystalizowane osobiste wizje i koncepcje interpretacji rzeczywistości (tamże).
– Ze względu na fakt, że na tym poziomie rozwoju charakteryzuje nauczyciela duża gotowość poszukiwania nowych odniesień i potrzeb weryfikacji własnych hipotez, potrafi on efektywnie współdziałać z innymi podmiotami procesu edukacyjnego (tamże).

W świetle powyższego widać wyraźnie przywołany przeze mnie na początku tych rozważań za R. Kwaśnicą fakt, że logiką rozwoju nauczyciela kieruje tendencja do wzrastającej niezależności od presji zewnętrznego otoczenia (Kwaśnica 1995, s. 25). Oznacza to równocześnie, że rozwój ten polega na przejściu od działań prostych, arefleksyjnych i zewnątrzsterownych do działań wewnątrzsterownych, a tym samym złożonych, pozbawionych schematyzmu i innowacyjnych (Schulz 1992, s. 11). Uwidacznia się to w poniższych słowach:

> *zmiany rozwojowe, to zmiany dające wzrost autonomii człowieka jako osoby.* (…) *Autonomia w tym przypadku oznacza – z jednej strony – krytyczne dystansowanie się w stosunku do wszelkich wzorców myślenia i postępowania narzucanych jednostce przez jej otoczenie społeczne i kulturowe, z drugiej strony zaś – poszukiwanie własnego sposobu bycia* (…) *'Rozwijać się' – w tym ujęciu oznacza: nabywać zdolność uwalniania się od presji doraźnych, zewnętrznych warunków działania i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne [gotowe interpretacje świata, normy moralne i reguły komunikowania się z innymi], jak gotowe odpowiedzi na pytania techniczne [gotowe cele, metody i środki działania zorientowanego na wywoływanie instrumentalnie pojętych zmian]* (Kwaśnica 1995, s. 25).

Taka jest istota rozwoju nauczyciela; taka jest również istota przejścia od pedagogicznej odtwórczości do twórczości (Schulz 1992, s. 11).

W tym kontekście nie waham się jednak stwierdzić za R. Kwaśnicą, że w tak rozumianym rozwoju nikt nie jest w stanie nauczyciela wyręczyć. Można mu jedynie pomóc w owym nigdy niedobiegającym kresu wysiłku stawania się kompetentnym, a zarazem twórczym nauczycielem. Krytycznego rozumienia, twórczości, innowacyjności czy wreszcie wytwarzania własnej definicji powinności nauczycielskich nie da się bowiem nauczyć. *Ten poziom rozwoju może być osiągnięty tylko dzięki osobistemu wysiłkowi nauczyciela* (Kwaśnica 1995, s. 28) i tylko on sam może sobie w dotarciu na niego pomóc (tamże). Potwierdza to także T. Buliński, mówiąc, że (…) *nic, co prawdziwie istotne, nie zostało człowiekowi darowane. Wszystko to sam musi sobie wypracować* (Buliński 2002, s. 234).

Miejmy zatem nadzieję, że współcześni nauczyciele języków obcych są tego świadomi i, co najważniejsze, że potrafią, głównie dzięki działaniom samokształceniowym, ten wysoki poziom rozwoju kompetencji osiągnąć. Bardzo bym sobie tego życzyła; zdaję sobie bowiem sprawę z faktu, że samodzielnego, twórczego i refleksyjnego ucznia będzie w stanie wychować tylko samodzielny, twórczy i refleksyjny nauczyciel.

Bibliografia

Buliński T., 2002, *Człowiek do zrobienia*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

Czerepaniak-Walczak M. 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń.

Dylak S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań.

Grucza B., 1988, *Programy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, NRD i RFN a kompetencja glottodydaktyczna*, [w:] F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Grucza B., 1993, *O kształtowaniu kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych*, [w:] F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Wydawnictwa UW, Warszawa.

GRUCZA F., 1983, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik*, Kwartalnik Noefilologiczny, nr 3.

GRUCZA F., 1984, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, [w:] *Materiały z X Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

GRUCZA F., (red.), 1993, *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

GRUCZA F., 2000, *Kultur aus der Sicht der Angewandten Linguistik*, [w:] D.H. Schlosser (red.), *Sprache und Kultur*, Peter Lang, Frankfurt/ Main.

KWAŚNICA R. 1995, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, Lewowicki T. (red.), *Studia Pedagogiczne LXI. Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.

KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego: o potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.

KWIATKOWSKA H., 1997, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, PWN, Warszawa.

KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

PFEIFFER W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, WAGROS, Poznań.

PŁUSA P., 1990, *Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Studium porównawcze i próba modelowania na przykładzie języka francuskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

SCHULZ R., 1992, *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych – geneza, sens i zastosowania idei*, [w:] *idem* (red.), *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

TORENC M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

ZAWADZKA E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Developing foreign language teaching (FLT) competence

The article focuses on the process of developing foreign language teaching (FLT) competence. Following Grucza, as this process is considered to be continuous, nobody can completely and absolutely acquire FLT competence (F. Grucza 2000, p. 28). This means that we can only talk about more or less competent teachers, but not about teachers who have fully developed this competence or who have not developed it at all. Nevertheless, in exploring the process of FLT competence development, it is argued that this competence is one of learned dispositions and, as such, it can be acquired through education or self-improvement.

Keywords: *teacher*, *foreign language teaching competence*, *development*, *process*, *autonomy*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Tomasz Niemiec

Zespół Badawczy Psychologii Poznawczej i Stosowanej
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: tomasz.niemiec@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0003-4615-5633

Specyficzne poczucie samoskuteczności jako moderator związku pozytywnego nastroju z wydajnością poznawczą

Wyniki badań nad związkiem między nastrojem a wydajnością poznawczą nadal pozostają niejasne. W niniejszym badaniu zakładano, że związek ten może być moderowany przez specyficzne poczucie samoskuteczności. Przyjęto, że pozytywny nastrój osób o wyższym poczuciu samoskuteczności powinien korelować dodatnio z wydajnością poznawczą. Osoby takie są w zadaniu wysoce umotywowane, bo na bazie wysokiego poczucia samoskuteczności antycypują sukces, mogący podtrzymać ich pozytywny nastrój. W przypadku osób o niskim specyficznym poczuciu samoskuteczności założono, że cecha ta będzie współwystępować z niską motywacją zadaniową w pozytywnym nastroju. Wyniki badania korelacyjnego (N = 49) potwierdziły hipotezę dotyczącą pozytywnego nastroju u osób o wysokim poczuciu samoskuteczności. Dyskusji poddano potencjalne implikacje uzyskanych zależności między poczuciem samoskuteczności, wydajnością poznawczą a odczuwanym afektem w sferze edukacyjnej.

Słowa kluczowe: *pozytywny nastrój*, *wydajność poznawcza*, *specyficzne poczucie samoskuteczności*, *związek pozytywnego nastroju z wydajnością poznawczą*

Wstęp

W niniejszej pracy podejmowana jest istotna dla edukacji problematyka, którą stanowią badania związków między emocjonalnością a wydajnością poznawczą (inaczej zwaną: wydajnością wykonania zadań poznawczych), dotyczącą takich procesów, jak uczenie się, myślenie, pamięć, wyobraźnia i wnioskowanie (Maruszewski 2011). Jednocześnie należy podkreślić, że związki między emocjonalnością (czyli afektem[1]) a wydajnością poznawczą do dziś pozostają niejasne. Między innymi kluczową kwestię do rozstrzygnięcia w obrębie tego pola badawczego stanowi problem oceny związku poszczególnych walencji afektu z poznaniem. Przykładowo, dotychczasowe wyniki badań wskazują na to, że afekt pozytywny może być związany z wyższą wydajnością poznawczą (Fredrickson, Braningan 2005; Isen, Daubman, Nowicki 1987). Występują jednak też zgoła przeciwne wyniki badań, w ramach których afekt negatywny okazuje się związany ze zwiększoną wydajnością poznawczą (Mackie, Worth 1989; Schwarz, Clore 1983). W odpowiedzi na sprzeczności w wynikach badań pojawiają się nowe koncepcje, pokazujące, że wpływ afektu na wydajność poznawczą może być zmienny, czyli kształtowany przez tzw. moderatory (Bless, Schwarz, Golisano, Rabe, Wolk 1996; Martin, Ward, Achee, Wyer 1993; Wegener, Petty, Smith 1995). Oznacza to, że zwiększona wydajność poznawcza może w pewnych przypadkach wiązać się z działaniem afektu pozytywnego, a w innych negatywnego. To, która z walencji afektu będzie prowadzić do wyższej wydajności poznawczej, jest zależne od moderatora.

W dotychczasowych pracach udowodniono, że moderatami takimi mogą być okoliczności sytuacyjne (Bless i in. 1996) lub czynniki związane z regulacyjnymi aspektami samego afektu (Martin i in. 1993; Wegener i in. 1995). Okoliczności sytuacyjne uznano za moderator wydajności poznawczej afektu w badaniach Blessa i współpracowników (1996). Zgodnie z ich stanowiskiem osoba, znajdując się w pozytywnym nastroju[2], nie przetwarza wydajnie informacji, ponieważ korzysta z wiedzy ogólnej, obejmującej uproszczone konstrukty, w tym stereotypy. Jeśli jednak osoba w pozytywnym nastroju natrafi na informacje niestereotypowe, wobec których posiadana przez nią wiedza ogólna nie znajduje zastosowania, to przetwarza informacje w wydajny sposób. To oznacza, że pozytywny nastrój czasem wiąże się z wydajnym przetwarzaniem informacji, a czasem nie – zależy to od natury informacji obecnych w ramach konkretnej sytuacji zadaniowej.

W pracy Martina i współautorów (1993) wskazuje się, że moderatorem wydajności poznawczej w warunkach pozytywnego nastroju mogą być regulacyjne aspekty tego nastroju. Zgodnie z tą koncepcją osoba może przyjąć, że pozytywny nastrój ma

[1] W ramach afektu w psychologii mieszczą się różne zjawiska emocjonalne, takie jak emocje, nastroje czy epizody emocjonalne.

[2] Nastrój definiowany jest jako doświadczenie afektywne o umiarkowanej sile, trwające co najmniej kilka minut i niezwiązane z obiektem lub związane z quasi-obiektem (Goryńska 2005).

wartość regulacyjną, informując ją, że wykonywane zadanie poznawcze jest interesujące. Wówczas osoba wykonuje zadanie dostatecznie długo, aby osiągnąć w nim wysoką wydajność poznawczą. Jednak osoba przeżywająca pozytywny nastrój może też uznać ten stan za informację, że już wystarczająco dobrze wykonała zadanie poznawcze. Wówczas zaprzestaje ona wykonywania zadania i w efekcie wydajność poznawcza się obniża. Podsumowując, stanowisko to podkreśla znaczenie pozytywnego nastroju (które osoba odczytuje jako informację zwrotną o tym, że zadanie ją interesuje, bądź też, że już wykonała ona dobrze zadanie), pozwalające regulować to, czy osoba w zadaniu osiągnie wysoką czy też niską wydajność poznawczą.

Wegener i Petty (Wegener i in., 1995) pokazują, że istnieje inny regulacyjny aspekt nastroju, który może decydować o wydajności poznawczej. Według nich kluczowe dla wydajności poznawczej w pozytywnym nastroju staje się to, jaki nastrój ostatecznie pojawi się po realizacji zadania poznawczego. Ponieważ pozytywny nastrój jest pożądanym stanem dla jednostki i po wykonaniu zadania pragnie ona nastrój ten podtrzymać, zatem osoba w pozytywnym nastroju będzie wykonywać wydajnie tylko te zadania poznawcze, które będą służyć podtrzymaniu pozytywnego nastroju, czyli zadania zawierające przyjemne informacje. Natomiast jeżeli zadanie zawiera informacje nieprzyjemne, to osoba w pozytywnym nastroju nie będzie go wykonywać wydajnie.

Rola specyficznego poczucia samoskuteczności (SPS)

Przedstawione powyżej koncepcje moderacyjne pokazują, że moderator może wynikać zarówno z czynników sytuacyjnych, jak i z regulacyjnych właściwości afektu. Proponowane tu ujęcie związku afektu z wydajnością poznawczą mieści się w obrębie drugiej kategorii i jest zbliżone do koncepcji Wegenera i Petty'ego (Wegener i in. 1995). Wegener i Petty ukazują, że osoby badane w pozytywnym nastroju starają się podtrzymać własny nastrój, wykonując wydajnie tylko te zadania, które zawierają przyjemne treści. Jednak, zgodnie z propozycją Niemca i Lachowicz-Tabaczek (2015), kontynuowaną w tej pracy, podtrzymanie pozytywnego nastroju może być niemożliwe, jeżeli osoba odczuwa, że jest niewystarczająco skuteczna, wykonując dane zadanie poznawcze.

Zgodnie z koncepcją Niemca i Lachowicz-Tabaczek (2015) wydajność poznawcza osób w pozytywnym nastroju będzie zależała od poczucia samoskuteczności. W szczególności w warunkach przetwarzania informacji istotne staje się specyficzne poczucie samoskuteczności (SPS), wyrażające przekonanie, że można zmobilizować motywację i własne zasoby poznawcze oraz tak ukierunkować działanie, by sprostać wymaganiom konkretnej sytuacji (Wood, Bandura 1989). Jeżeli poczucie samoskuteczności jest niskie i osoba nie czuje się efektywna, to wówczas antycypuje ona porażkę w zadaniu.

W takim wypadku wykonanie zadania może istotnie zagrażać pozytywnemu nastrojowi. Dlatego można oczekiwać, że osoba w pozytywnym nastroju będzie wykazywać w zadaniu niższą motywację i w efekcie osiągnie niższy wynik. Jednak jeżeli poziom SPS osoby jest wysoki i odczuwa ona własną skuteczność w zadaniu, to będzie antycypować sukces, który w dalszej kolejności będzie służyć podtrzymaniu pozytywnego nastroju. Dlatego w takim wypadku można zakładać, że motywacja zadaniowa osoby będzie w pozytywnym nastroju wysoka i osiągnie ona lepszy wynik. To oznacza, że specyficzne poczucie samoskuteczności może być moderatorem wydajności poznawczej nastroju pozytywnego.

Cel badania

W niniejszej pracy rozwijany jest wątek badań nad moderacyjną rolą specyficznego poczucia samoskuteczności w ramach wydajności poznawczej nastroju pozytywnego, zapoczątkowany w badaniach Niemca i Lachowicz-Tabaczek (2015). W tych badaniach eksperymentalnie eksplorowano związki między poczuciem samoskuteczności i wydajnością poznawczą w warunkach pozytywnego nastroju (tamże). Ustalono wtedy, że specyficzne poczucie samoskuteczności (SPS) wpływa na wydajność poznawczą, ale wyłącznie w pozytywnym nastroju (w innych nastrojach zaś nie). Stwierdzono, że w warunkach pozytywnego nastroju wysoki poziom SPS prowadzi do najwyższej wydajności poznawczej w badaniu, zaś niski poziom SPS do najniższej wydajności poznawczej. W niniejszej pracy postanowiono zbadać powyższe związki w podejściu korelacyjnym, analizując zależności między pozytywnym nastrojem a wydajnością poznawczą i wykorzystując metody kwestionariuszowe.

Postawiono tutaj hipotezę zakładającą, że pozytywny nastrój osób o wyższym poziomie SPS powinien korelować dodatnio z wynikiem zadania. Osoby te mają wysoką motywację, ponieważ antycypują w zadaniu sukces, mogący służyć podtrzymaniu pozytywnego nastroju. Z kolei osoby o niższym poziomie SPS powinny ujawniać przeciwny wzorzec zachowania – wykazywać niską motywację zadaniową w pozytywnym nastroju, ponieważ antycypują one porażkę, zagrażającą ich pozytywnemu nastrojowi. Toteż wśród takich osób nastrój pozytywny powinien ujemnie korelować z wynikiem zadania.

Metoda

Osoby badane

W badaniu uczestniczyło 49 studentów pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wiek badanych wynosił od 21 do 26 lat (M = 22.58, SD = .99). W próbie badawczej były 43 kobiety (87%).

Narzędzia badawcze

Pomiar pozytywnego nastroju

Pomiar nastroju odbywał się za pomocą Przymiotnikowej Skali Nastroju UMACL (Goryńska 2005). Kwestionariusz ten zawiera 29 przymiotników, za pomocą których ludzie zwykle opisują swój nastrój. Badani przy użyciu tego narzędzia mają za zadanie oceniać przymiotniki na czteropunktowej skali („zdecydowanie tak" – „raczej tak" – „raczej nie" – „zdecydowanie nie") jako opisujące, lub nie, ich aktualny nastrój. W ramach kwestionariusza UMACL (Goryńska 2005) nastrój definiuje się jako doświadczenie afektywne o umiarkowanym czasie trwania (co najmniej kilka minut), niezwiązane z obiektem lub związane z quasi-obiektem. Nastrój obejmuje trzy wymiary rdzennego afektu, stanowiące trzy podskale testu. Należą do nich: Pobudzenie Napięciowe (9 pytań), Pobudzenie Energetyczne (10 pytań) i Ton Hedonistyczny (10 pytań). Pobudzenie Napięciowe można określić jako lękotwórcze, Pobudzenie Energetyczne natomiast jako poczucie energii do działania. Ton Hedonistyczny zaś sprowadza się do subiektywnego odczucia przyjemności – nieprzyjemności (tamże). Pomiar pozytywnego nastroju odbywał się na podskali Tonu Hedonistycznego.

Pomiar wydajności poznawczej

W pracy do pomiaru wydajności poznawczej użyto Testu Potencjału Intelektualnego TPI, opracowanego przez Ricana (1984). Test ten zawiera 29 zadań niewerbalnych. Stopnień ich trudności rośnie. W każdym zadaniu badany ma wybrać spośród sześciu obrazków ten, który adekwatnie uzupełnia ciąg wcześniejszych trzech. W poszczególnych zadaniach mierzy się zdolność do wykrywania reguł rządzących relacjami pomiędzy obrazkami. Występują dwie równoległe wersje testu (wersje A i B). Zawierają one różne zadania, lecz ich poziom trudności jest bardzo zbliżony (Rican 1984).

Kwestionariusz poczucia samoskuteczności w zadaniach intelektualnych (Skala SI)

Na potrzeby badania opracowano kwestionariusz do pomiaru specyficznego poczucia samoskuteczności w zakresie zadań intelektualnych (wykonywanych w ramach tego studium empirycznego). Badanych w kwestionariuszu proszono, aby przywołali sobie z przeszłości sytuacje, gdy wykonywali różnego rodzaju aktywności angażujące tego typu skuteczność, tj. „zadania intelektualne, łamigłówki itp.", a następnie ustosunkowali się do 6 stwierdzeń o treści: „Kiedy się postaram, potrafię nieźle rozwiązywać łamigłówki"; „Zadania intelektualne są moją mocną stroną"; „Łamigłówki mnie męczą"; „Pomimo dokładanych starań, nie zawsze dobrze mi szło w zadaniach intelektualnych"; „Rozwiązywanie łamigłówek przychodzi mi z łatwością" i „W zadaniach intelektualnych wypadam dobrze". Badani mieli na sześciostopniowej skali opisać, w jakim stopniu zgadzają się z tymi stwierdzeniami, od 1 – 'zdecydowanie nie zgadzam się' do 6 – 'zdecydowanie zgadzam się'. Pomiar rzetelności wykazał, że współczynnik alfa Cronbacha dla kwestionariusza równy był wartości .81.

Sprawdzono korelację użytej tu skali specyficznego poczucia samoskuteczności (Skali SI) z pomiarem wydajności poznawczej. Wyniki w Skali SI korelowały z rezultatami TPI na poziomie r (48) = .51, $p < .01$. Może to świadczyć o trafności proponowanej tu skali samoskuteczności, ponieważ inni twórcy takich skal również donosili o podobnych związkach tych skal z miarami wykonania zadań (Chen, Gully, Whiteman i Kilcullen, 2000). Jeśli chodzi o tworzenie skal specyficznego poczucia samoskuteczności, to ocenianie ich trafności, poprzez analizę ich związków z rzeczywistą skutecznością, jest polecaną metodą (patrz Gupta, Ganster, Kepes 2013).

Procedura badania

Badanie odbywało się w dwóch sesjach, oddalonych od siebie miesięcznym odstępem czasu. Na początku pierwszej sesji uczestnicy byli informowani, że badanie dotyczy zależności między przekonaniami i odczuciami a wyciąganiem wniosków. Następnie badani proszeni byli o określenie swojego nastroju na Skali UMACL. W dalszej kolejności badani wykonywali zadania zawarte w kwestionariuszu TPI, za pomocą którego zoperacjonalizowano pomiar wydajności poznawczej. Po wysłuchaniu instrukcji TPI badani przystępowali do udzielania odpowiedzi na pytania jego wersji B. Czas na wykonanie testu TPI był ograniczony i wynosił 12 minut.

Na początku drugiej sesji badani ponownie opisywali nastrój za pomocą narzędzia UMACL. W razie wątpliwości badanych informowano, że wykonują drugi raz te same skale, bo mierzą one wartości zmieniające się w czasie. Następnie badani przystępowali do wykonywania zadań zawartych w wersji A kwestionariusza TPI. Ostatnie zadanie w drugiej sesji badania stanowiła Skala SI, mierząca specyficzne poczucie samoskuteczności. Na końcu drugiej sesji badania uczestnicy byli szczegółowo informowani o celu badania i przewidywanych wynikach badań.

W tym badaniu jako miarę wydajności poznawczej zastosowano Test Potencjału Intelektualnego (TPI), więc wzięto pod uwagę wyjściowe różnice zdolności intelektualnych. Mianowicie osoba o wysokich zdolnościach intelektualnych osiągnie najczęściej w Teście Potencjału Intelektualnego wyższy wynik niż osoba o niskich zdolnościach, niezależnie od nastroju i jakichkolwiek zjawisk z nim związanych. Zdolności intelektualne wiążą się z wykonaniem zadań intelektualnych o wiele silniej, niż wszelkie inne czynniki (Maruszewski 2011; Sternberg 1999). Zatem takie wyjściowe różnice zdolności intelektualnych zaburzają korelację nastroju i wyniku Testu Potencjału Intelektualnego w jednym pomiarze.

W związku z tym zastosowano dwa pomiary w niezależnych sesjach. W ten sposób korelowano różnice nastroju z różnicami między pierwszym i drugim pomiarem wydajności poznawczej. Dzięki temu wynik korelacji nie zależał od wyjściowych różnic zdolności intelektualnych. Innymi słowy – niezależny był on od tego, na którym poziomie skali TPI zachodziły zmiany wydajności poznawczej. Dla przykładu, jeśli osoba o wysokich zdolnościach intelektualnych osiągnęła w pierwszym pomiarze wynik 29 punktów, a w drugim 25, to różnica wynosi 4. Podobnie, osoba o niskich zdolnościach intelektualnych mogłaby, przypuśćmy, w pierwszym z pomiarów uzyskać 13 punktów, w drugim 9 i różnica też wynosiłaby 4. Zatem stosując dwa następujące po sobie pomiary, uwzględniono zmiany wydajności poznawczej, uwalniając wynik od wpływu wyjściowych różnic w zakresie zdolności intelektualnych, sprawiających, że u jednych te zmiany wydajności poznawczej mają miejsce na wyższej części skali testowej (np. pomiędzy 29 a 25 punktów), a u innych – na niższej części skali (np. pomiędzy 13 a 9 punktów).

Analiza statystyczna

W ramach analizy statystycznej obliczano korelację zmian wydajności poznawczej (w teście TPI) ze zmianami pozytywnego nastroju. Czyli sprawdzano korelację różnicy między drugim a pierwszym pomiarem TPI z różnicą między drugim a pierwszym wynikiem w zakresie Tonu Hedonistycznego (określającego pozytywność nastroju).

Wyniki

Przystąpiono do analizy korelacji u osób o wyższym i niższym poziomie specyficznego poczucia samoskuteczności (SPS). Uzyskane wartości SPS mieściły się przedziale od 9 do 31. Badanych podzielono na dwie grupy o wyższym i niższym poziomie poczucia samoskuteczności, bazując na medianie tej zmiennej (M = 23). Analiza korelacji pokazała, że u osób o wyższym poczuciu samoskuteczności zmiana pozytywnego

nastroju korelowała istotnie ze zmianą wydajności poznawczej na poziomie r (48) = .57, $p < .02$. W grupie osób o niskim poziomie poczucia samoskuteczności nie wykazano istotnych związków między zmianami nastroju pozytywnego i wydajności poznawczej, r (48) = .02, $p = .9$.

Dyskusja

Niniejsze badanie służyło weryfikacji związku między nastrojem a wydajnością poznawczą. Postulowano, że związek ten jest moderowany przez specyficzne poczucie samoskuteczności (SPS). Wyniki wykazały, że w grupie o wysokim poczuciu samoskuteczności zachodzi związek między pozytywnym nastrojem a wysoką wydajnością poznawczą. W przypadku niższego poczucia samoskuteczności związek taki nie zachodzi. Wyniki potwierdzają więc przyjmowaną tutaj hipotezę dotyczącą relacji poczucia samoskuteczności z wydajnością poznawczą w pozytywnym nastroju. Hipotezę tę zbadano wcześniej w paradygmacie eksperymentalnym (Niemiec, Lachowicz-Tabaczek 2015). Podsumowując te wyniki badań, można stwierdzić, że osoby o wysokim poczuciu samoskuteczności antycypują sukces, który podtrzymuje pozytywny nastrój. To z kolei może podnosić motywację tych osób do wykonywania zadań w pozytywnym nastroju. Takie zjawiska mogą przyczyniać się do zależności między pozytywnym nastrojem a wysoką wydajnością poznawczą u osób o wysokim poczuciu samoskuteczności.

Wyniki badania ponadto pokazały, że u osób o niższym poczuciu samoskuteczności nie obserwowano korelacji pozytywnego nastroju z wydajnością poznawczą. Wyniki te sugerują, że osoby o niskim poczuciu samoskuteczności, gdy odczują nastrój pozytywny, mogą unikać zadań poznawczych, jako że nie czują się w nich skuteczne. Mogłyby one ponieść w zadaniu porażkę i w efekcie utracić pozytywny nastrój. Wobec tego, będąc w nastroju pozytywnym, mają one słabszą motywację zadaniową. Dlatego u tych osób pozytywny nastrój nie wykazuje związku z wydajnością poznawczą. W poprzednim badaniu poczucia samoskuteczności (zob.: Niemiec, Lachowicz-Tabaczek 2015) u osób o niskim poziomie SPS pozytywny nastrój istotnie pogarszał wydajność poznawczą. Tutaj taka relacja nie jest obserwowana, czego prawdopodobną przyczyną jest zastosowanie innej metodologii – metodologii korelacyjnej. Co więcej, można przypuszczać, że trudność mógł stanowić materiał do pomiaru wydajności poznawczej w postaci figuratywnego Test Potencjału Intelektu (Rican 1984). W poprzedniej metodologii był to test czytania ze zrozumieniem.

Można podkreślić, że proponowany tutaj moderator wydajności poznawczej pozytywnego nastroju należy do rzadko podejmowanej tematyki badawczej, poza pracą zaproponowaną przez Niemca i Lachowicz-Tabaczek (2015). Poczucie samoskuteczności

jest bowiem uznawane za zmienną osobowościową (Chen, Gully, Whiteman, Kilcullen 2000), a takich zmiennych dotychczas nie uwzględniano w roli moderatorów. W badaniach Blessa i współpracowników (1996) moderatorem była zmienna sytuacyjna (otoczenie zawierające niestereotypowe informacje). W badaniach Martina i współautorów (1993) moderatorem była interpretacja pozytywnego nastroju (jako wskaźnika poziomu wykonania zadania vs. jako wskaźnika zainteresowania zadaniem). W badaniach Wegenera i Petty'ego (Wegener i in. 1995) moderatorem była natura informacji (przyjemna vs. nieprzyjemna).

Perspektywa zastosowania wyników badań w edukacji

Wyniki tego badania pokazują, że wysoka wydajność poznawcza może zależeć od łącznego występowania pozytywnego nastroju oraz wysokiego specyficznego poczucia samoskuteczności. Poprzednie badania autora (Niemiec, Lachowicz-Tabaczek 2015) w modelu eksperymentalnym pokazały, że przyczyną wysokiej wydajności poznawczej jest właśnie łączne występowanie tych dwóch czynników (wysokiego poziomu SPS i pozytywnego nastroju). Wobec tego wspieranie tych dwóch czynników w dziedzinie edukacji może mieć niebagatelne znaczenie dla wzrostu wydajności poznawczej. Badania wyraźnie pokazują, że specyficzne poczucie samoskuteczności wzrasta, gdy osoba dostrzeże swoje osiągnięcia (Oleś 2003). Zatem wspieranie poczucia samoskuteczności może być w prosty sposób implementowane poprzez akcentowanie osiągnięć pracownika czy też ucznia w obszarze edukacji. Warto podkreślić, że można również efektywnie indukować pozytywny nastrój, i to w różnoraki sposób, przykładowo poprzez wspieranie poczucia bezpieczeństwa (Oatley, Jenkins 2003) czy też budowanie sprzyjającej atmosfery organizacyjnej poprzez bliskie, przyjazne relacje członków organizacji. Niewykluczone są również próby implementowania w ramach placówek edukacyjnych klasycznych metod indukcji nastroju, używanych w psychologii (Niemiec 2014). Obejmują one przykładowo indukcję nastroju przez wytwory artystyczne, np. muzykę.

Należy także zauważyć, że osoby o niskim poziomie SPS nie są umotywowane do wykonywania zadań w pozytywnym nastroju, co powoduje, że w tym nastroju prawdopodobnie unikają zadań, w których nie czują się skuteczne. Dlatego nie korzystają z licznych zasobów, jakie nastrój ten wykazuje w sferach: społecznej, psychofizycznej i związanej z kreatywnością (Forgas 2001; Goryńska 2005; Isen, Daubman, Nowicki 1987). Niewykorzystywanie tych zasobów prowadzić może do gorszych wyników i zwrotnie do obniżenia specyficznego poczucia samoskuteczności (czyli możemy mieć do czynienia z niekorzystnym sprzężeniem zwrotnym). A poczucie samoskuteczności, które jest kluczowym elementem wszystkich opisywanych tu mechanizmów,

jest subiektywne – jego korelacja z faktyczną skutecznością osoby jest umiarkowana. Poczucie to może być zatem nieadekwatne. W przypadku nieadekwatnego niskiego poczucia samoskuteczności pożądanym działaniem może być psychoedukacja osoby, skoncentrowana na podnoszeniu jej specyficznego poczucia samoskuteczności.

Co więcej, nawet jeżeli niskie specyficzne poczucie samoskuteczności osoby jest adekwatne, czyli rzeczywiście nie jest ona skuteczna w danej dziedzinie, to wspieranie u niej wysokiego poczucia samoskuteczności może poprawić jej efektywność w tej dziedzinie. Jeśli bowiem osoba taka odczuje wysokie poczucie samoskuteczności, to z dużym prawdopodobieństwem zaangażuje się ona w aktywność z danej dziedziny w pozytywnym nastroju. A nastrój ten jest korzystny w wielu dziedzinach aktywności, czyli wzrosną w ten sposób szanse na uzyskanie przez tę osobę wysokich wyników. Te wysokie wyniki mogą zwrotnie wesprzeć wysokie poczucie samoskuteczności tej osoby. Wtedy będziemy mieli do czynienia z korzystnym sprzężeniem zwrotnym.

Podsumowując, prezentowane tu badanie odnosi się do wydajności poznawczej, która jest bardzo ważna w procesie edukacji. Jednocześnie badanie to rzuca nieco światła na wciąż niejasną kwestię, jaką są związki między wydajnością poznawczej a doświadczanym afektem.

Podziękowania

Pragnę złożyć bardzo serdeczne podziękowania Profesorowi Remigiuszowi Szczepanowskiemu za pomoc udzieloną przy tworzeniu niniejszego tekstu.

Bibliografia

Bandura A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, Macmillan, Toronto.

Bless H., Schwarz N., Clore G.L., Golisano V., Rabe C., Wölk M., 1996, *Mood and the use of scripts: does a happy mood really lead to mindlessness?*, Journal of Personality and Social Psychology, 71(4), 665–679. doi:10.1037/0022-3514.71.4.665.

Bohn-Gettler C.M., Rapp D.N., 2011, *Depending on my mood: mood-driven influences on text comprehension*, Journal of Educational Psychology, 103(3), 562–577. doi:10.1037/a0023458.

Chen G., Gully S.M., Whiteman J.A., Kilcullen R.N., 2000, *Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance*, The Journal of Applied Psychology, 85(6), 835–847. doi:10.1037/0021-9010.85.6.835.

Forgas J.P. (red.), 2001, *Affect and social cognition*, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, New Jersey.

Fredrickson B.L., Braningan Ch., 2005, *Positive emotions broaden the scope of attention and thought – action repertoires*, Cognition and Emotion 19, 313–332.

Goryńska E., 2005, *Przymiotnikowa Skala Nastroju UMACL Geralda Matthewsa, A. Grahama Chamberlaina, Dylana M. Jonesa*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Gupta N., Ganster D.C., Kepes S., 2013, *Assessing the validity of sales self-efficacy: a cautionary tale*, The Journal of Applied Psychology, 98(4), 690–700. doi:10.1037/a0032232.

Isen A., Daubman K., Nowicki G., 1987, *Positive affect facilitates creative problem solving*, Journal of Personality and Social Psychology, 52(6), 1122–1131. doi:10.1037/0022-3514.52.6.1122.

Mackie D.M., Worth L.T., 1989, *Processing deficits and the mediation of positive affect in persuasion*, Journal of Personality and Social Psychology, 57(1), 27–40. doi:10.1037/0022-3514.57.1.27.

Martin L.L., Ward D.W., Achee J.W., Wyer R.S., 1993, *Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods*, Journal of Personality and Social Psychology, 64(3), 317–326. doi:10.1037//0022-3514.64.3.317.

Maruszewski T., 2011, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, GWP, Gdańsk.

Niemiec T., 2014, *Polska specyfika manipulacji afektem w eksperymentach*, [w:] G. Tokarz, T. Marczak (red.), *Wybrane problemy nauk humanistycznych*, Arboretum, Wrocław.

Niemiec T., Lachowicz-Tabaczek K., 2015, *The moderating role of specific self-efficacy in the impact of positive mood on cognitive performance*, Motivation & Emotion. 39(4), 498–505. doi:10.1007/s11031-014-9469-3.

Oatley J., Jenkins J., 2003, *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.

Oleś P.K., 2003, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa.

Rican P., 1984, *Test potencjału intelektu*, Psychodiagnosticke a Didakticke Testy, Bratislava.

Schwarz N., Clore G.L., 1983, *Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states*, Journal of Personality and Social Psychology, 45(3), 513–523. doi:10.1037/0022-3514.45.3.513.

Sterneberg R., 1999, *Psychologia poznawcza,* Warszawa: WSiP.

Wegener D.T., Petty R.E., Smith S.M., 1995, *Positive mood can increase or decrease message scrutiny: the hedonic contingency view of mood and message processing*, Journal of Personality and Social Psychology, 69(1), 5–15. doi:10.1037/0022-3514.69.1.5.

White R.W., 1959, *Motivation reconsidered: The Concept of Competence*, Psychological Review, 66, 297–333.

Wood R., Bandura A., 1989, *Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making*, Journal of Personality and Social Psychology, 56(3), 407–415. doi:10.1037/0022-3514.56.3.407.

Specific self-efficacy as a moderator of the relation between positive mood and cognitive performance

Research findings on the relation between mood and cognitive performance are still inconclusive. In this study, there was an assumption that this relationship could be moderated by specific self-efficacy. It was posited that the positive mood of people with higher self-efficacy level would be positively correlated with their cognitive performance. This expectation was based on the idea that such people are highly motivated in what they do, because their high self-efficacy makes them anticipate success, which can maintain their positive mood. Another assumption was that low self-efficacy would be associated with low task motivation in positive mood. The results of the correlational study (N = 49) confirmed the hypothesis about the positive mood and high self-efficacy. Possible educational implications of the established relation among self-efficacy, cognitive performance and affect are discussed.

Keywords: *positive mood*, *cognitive performance*, *specific self-efficacy*, *relation between positive mood and cognitive performance*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Bartosz Głowacki

e-mail: stobajos@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1033-5915
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Beata Rajba

e-mail: beata.rajba@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-3945-1568
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Odpowiedzialność za cyberprzemoc w stosunku do nieletnich

Celem artykułu jest analiza możliwości poradzenia sobie polskiej szkoły ze zjawiskiem cyberprzemocy w stosunku do nieletnich oraz osób dorosłych, w szczególności nauczycieli. Autorzy przedstawiają w artykule możliwości dochodzenia odpowiedzialności prawnej za działania cyberprzemocowe w sytuacji, gdy ofiara oraz sprawca są małoletni oraz kiedy ofiarą staje się funkcjonariusz publiczny, tj. nauczyciel, sprawcą zaś jest nieletni – uczeń szkoły. W artykule podjęto również próbę przeanalizowania obecnie funkcjonującego prawa w Polsce oraz próbę oceny, czy prawo jest w stanie poradzić sobie z narastającym w szybkim tempie problemem, jakim jest przemoc w internecie. Analizie poddane zostały również gotowość szkół publicznych do skutecznej edukacji małoletnich w temacie cyberprzemocy oraz gotowość do radzenia sobie ze sprawcą cyberprzemocy, w tym pomoc ofierze – nauczycielowi, który stał się celem ataku małoletniego ucznia.

Słowa kluczowe: *cyberprzemoc*, *ofiara cyberprzemocy*, *zniewaga*, *zniesławienie*, *sprawca cyberprzemocy*, *blokada rodzicielska*, *szkodliwe treści*

Cyberprzemoc stała się w ostatnich latach najczęściej występującym rodzajem przemocy, mimo to jej nasilenie jeszcze nie osiągnęło kulminacji i rośnie z roku na rok (Kowalski, Limber, Agatson 2012). W 2005 i 2006 r. problem dotyczył od 6% do 20% brytyjskich nastolatków (Noret, Rivers 2006), ale dwa lata później dotykał już blisko połowy (Smith, Mahdavi, Carvalho 2008), a w roku 2016 – ponad połowy badanych

nastolatków i studentów (Brochado, Soares, Fraga 2016). Wraz z liczbą ofiar wzrasta liczba sprawców, przy czym zaznaczyć należy, że sprawcy często są również ofiarami. W roku 2004 do agresji w sieci przyznawało się w USA 12% dzieci w wieku 10–17 lat, z czego 1/3 była jednocześnie ofiarami (Ybarra, Mitchell, Wolak 2006), a w 2007 było to już 21% badanych, z zastrzeżeniem, że ankietowano grupę w wieku 13–18 lat (Raskauskas, Stoltz 2007). Ofiary tradycyjnego mobbingu nie miały tendencji do zostawania cyberagresorami (Ybarra, Mitchell, Wolak 2006).

Ogólnie przyjęta definicja określa cyberprzemoc jako agresję elektroniczną, tj. stosowanie przemocy poprzez prześladowanie, zastraszanie, nękanie, wyśmiewanie innych osób z wykorzystaniem Internetu i narzędzi typu elektronicznego, takich jak SMS, e-mail, witryny internetowe oraz fora dyskusyjne, portale społecznościowe (David-Ferdon, Hertz 2007). Jednocześnie, jak podkreślają autorytety w tej dziedzinie, niewiele jest rzetelnych badań zjawiska pozwalających dzięki ujednoliconej definicji określić jego formy i nasilenie (Campbell 2005; Olweus, Limber 2018) oraz poradników, instrukcji, a nawet rozwiązań prawnych i ustalonych procedur pomagających sobie z nim radzić. Cyberprzemoc jest zjawiskiem nowym i szybko narastającym, a brak w tym zakresie dostosowanego do wymogów sytuacji ustawodawstwa, rozwiązań prawnych i doświadczenia organów ścigania oraz instytucji i organizacji pomocowych w ich wdrażaniu sprawia, że szkoła zostaje z problemem sama.

Rodzaje cyberprzemocy

W Polsce około 30% nastolatków pozostaje online cały czas, niezależnie od miejsca pobytu, a 93,4% codziennie korzysta z Internetu w domu (NASK 2016). Jak wynika ze statystyk internetowych, ogółem niemal 1/3 (32%) polskich dzieci w wieku 7–18 lat miała kontakt z erotyką i pornografią w sieci. Starsza młodzież miała styczność z takimi materiałami częściej, ale nawet w przypadku dzieci w wieku 7–12 lat było to 27% (PBI (2015). Diagnoza korzystania z internetu przez dzieci w Polsce. PBI i Fundacja Dzieci Niczyje).

Cyberprzemoc niesie za sobą zagrożenia związane z materiałami niedozwolonymi, z próbami samobójczymi, okaleczeniami, treściami nawiązującymi do nietolerancji, utratą poufnych danych oraz uzależnieniem od Internetu. Skala tych zagrożeń jest naprawdę duża. Co drugi młody człowiek (52%) miał do czynienia z przemocą werbalną w Internecie lub przez telefon komórkowy, 47% doświadczyło wulgarnego wyzywania, 21% poniżenia, ośmieszenia i upokarzania, 16% straszenia i szantażowania, a 29% ankietowanych zgłasza, że ktoś w sieci podawał się za nich bez ich zgody. Przynajmniej raz obiektem zdjęć lub filmów wykonanych wbrew ich woli było 57% osób w wieku 12–17 lat (Wojtasik 2008).

W zjawisku cyberprzemocy występują dwa istotne określenia niezbędne do zrozumienia zjawiska: hejter oraz hejt. Hejt to umieszczanie w Internecie obraźliwych i nienawistnych wpisów o kimś, słowo potoczne nacechowane negatywnie, a hejter to internauta, który na każdym kroku wyraża swoje niezadowolenie, nienawiść, przegląda blogi, fora internetowe i zamieszcza negatywne komentarze. Wszczyna również kłótnie, obrzuca innych obelgami.

Formy przemocy mogą być różne. Happy slapping polega na publikowaniu w sieci zdjęć lub filmów z ludźmi, którzy znajdują się w trudnych dla siebie sytuacjach, bez ich zgody lub nawet wbrew ich woli. Mogą być to sytuacje przemocowe, takie jak pobicie przez kolegów, krępujące, jak przebieranie w szatni, czy ośmieszające, np. upokorzenie przed klasą.

Cybergrooming to składanie przez Internet propozycji seksualnych osobie niepełnoletniej lub nakłanianie jej do podejmowania zachowań o charakterze seksualnym. Można powiedzieć, że to wszystkie zachowania prowadzące do uwodzenia nieletniego przez osobę dorosłą za pośrednictwem Internetu. Według badań Fundacji Dzieci Niczyje 68% młodych osób otrzymuje propozycje spotkań od osób poznanych w sieci, a 44,6% nieletnich przystaje na te propozycje, w połowie wypadków spotykając się z internetowym rozmówcą samotnie. 71% dzieci i młodzieży ogląda materiały pornograficzne, z czego połowa – brutalne sceny seksu (Wojtasik 2008).

Jak wynika z badań Orange, aż 23% rodziców w ogóle nie rozmawia z dziećmi o bezpieczeństwie w sieci, a spośród tych, którzy to robią, tylko połowa poruszała temat niebezpiecznych treści (Orange 2016). W tej sytuacji obowiązek przeciwdziałania problemowi, chronienia uczniów przed cyberprzemocą i korygowania zachowań sprawców spada na szkoły wspomagane przez organizacje pozarządowe.

Przeciwdziałanie cyberprzemocy w Polsce – edukacja

Co roku w lutym w całej Europie obchodzony jest Dzień Bezpiecznego Internetu (DBI). W Polsce obchody te polegają na organizowaniu przez szkoły rozmaitych inicjatyw związanych z bezpieczeństwem online (www.dbi.pl).

Jednym z najczęściej stosowanych środków prewencyjnych są kampanie edukacyjne, obecnie prowadzone tak powszechnie, że poniższy przegląd nie jest wyczerpujący. W lutym 2004 r. Fundacja Dzieci Niczyje z Warszawy, obecnie Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, zainicjowała program „Dziecko w Sieci". Początkowo priorytetowym jego celem były zwrócenie uwagi dorosłych i dzieci na zagrożenia związane z aktywnością pedofilów w sieci oraz edukacja w zakresie bezpiecznego korzystania z sieci przez najmłodszych. Od stycznia 2005 r. program realizowany jest w ramach programu Komisji Europejskiej „Safer Internet" jako kompleksowy projekt na rzecz bezpieczeństwa

dzieci i młodzieży w sieci. W ramach programu zrealizowano kampanię medialną pod hasłem „Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie". Kampania ta składała się z szeregu inicjatyw społecznych i medialnych skierowanych do określonych w programie beneficjentów, jak spoty, zarówno telewizyjne, jak i umieszczane w Internecie, społeczne reklamy radiowe oraz telewizyjne, a także ulotki i plakaty informacyjne. W świadomości dzieci i młodzieży funkcjonuje do dziś bohater spotów – dwunastoletni Wojtek – co świadczy o właściwej percepcji przekazu.

Prowadzono kampanie: „Zakup kontrolowany" (kampania realizowana od roku 2012, dotycząca zagrożeń związanych z nowoczesnymi technologiami oraz dbania o bezpieczeństwo młodych internautów), „W którym świecie żyjesz?" (kampania mająca na celu zwrócenie uwagi na problem nadmiernego korzystania z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież), „Promocja bezpieczeństwa w Sieci", „Każdy ruch w Internecie zostawia ślad", „Internet to okno na świat", „Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie".

Obecnie prowadzone są takie akcje, jak kampania Fundacji Feminoteka, od 2013 r. realizująca projekt „Staying Safe Online: Gender and Safety on the Internet" (Bądź bezpieczna w sieci) współfinansowany ze środków Daphne III Programme of the European Union w partnerstwie z dwiema innymi organizacjami kobiecymi: Mediterranean Institute of Gender Studies z Cypru i Gender Studies z Czech. Prowadzona jest kampania pod hasłem **„Myślę, więc nie ślę",** mająca na celu edukowanie na temat niebezpieczeństw związanych z sekstingiem oraz podniesienie świadomości społecznej wokół tego zjawiska. Prowadzone są kampanie „Pomyśl, zanim wrzucisz" oraz „Przytul hejtera" mające na celu propagowanie sprzeciwu wobec hejtu w sieci, ale bez agresji i eskalowania przemocy. Ich organizatorem jest Fundacja Dzieci Niczyje, a partnerem – Facebook.

Na uwagę zasługują projekty edukacyjne, takie jak: Sieciaki.pl i skierowany do dzieci w wieku 4–6 lat Necio.pl (oba prowadzone przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Fundacją Orange w ramach programu Komisji Europejskiej „Safer Internet"), atrakcyjny dla uczniów klas 0–VI program „Plik i Folder – Odkrywcy Internetu" (wynik współpracy NASK z grupą artystyczną Zygzaki), BeSt (bezpłatna przeglądarka bezpiecznych stron internetowych dla dzieci w wieku 3–10 lat) czy Projekt SocialWeb – SocialWork (dotyczący bezpieczeństwa w Internecie cykl szkoleń skierowanych do profesjonalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą z grup ryzyka).

19 czerwca 2017 wszystkie kraje członkowskie UE, jak również Norwegia i Szwajcaria oraz Europol, zainicjowały ogólnoeuropejską kampanię wymierzoną w proceder szantażu i wymuszeń seksualnych online popełnianych na dzieciach i młodzieży. Kampania ma na celu podniesienie społecznej świadomości co do stopnia zagrożenia i skali przedmiotowego zjawiska, jak również uczulenie na nie młodych osób oraz – gdy staną się pokrzywdzonymi – poinformowanie, gdzie mogą szukać pomocy i wsparcia. Zainicjowanie kampanii jest jednym z elementów realizacji Cyklu Polityki Bezpieczeństwa Unii Europejskiej w obszarze zwalczania poważnej i zorganizowanej przestępczości

na lata 2014–2017, w tym przestępczości dotyczącej wykorzystywania seksualnego dzieci online. Polska Policja aktywnie angażuje się w te działania. Za realizację wymienionego priorytetu odpowiedzialny jest Wydział do Walki z Handlem Ludźmi Biura Kryminalnego KGP.

Rozwiązania prawne

Z zasady szybciej i łatwiej adaptują się do zmiennej rzeczywistości systemy prawne oparte na precedensach, a więc w założeniu na zdroworozsądkowych ocenach sędziów. I tak np. w USA na poziomie federalnym sprawców cyberprzemocy zaczęto pociągać do odpowiedzialności na podstawie zapisu definiującego jako formę przemocy każdy komunikat, który „rozsądna osoba" uznałaby za „poważny wyraz zamiaru krzywdy lub napaści" (Herbeck 2010). Niektóre stany wdrożyły bardziej precyzyjne definicje cyberprzemocy, np. w Missouri prawo zabrania obecnie wszelkiej komunikacji elektronicznej, która „świadomie zastrasza lub powoduje dystres emocjonalny" (Henderson 2009).

W ustawodawstwie Kanady czy krajów Unii Europejskiej nie przewidziano specyficznych rozwiązań dla cyberprzemocy, choć prace nad nimi w niektórych państwach trwają (np. we Francji projekt LOPPSI 2 penalizujący zawłaszczenie tożsamości cyfrowej). Stosuje się natomiast przepisy szczegółowe, np. w Kanadzie – przepisy o nękaniu z kodeksu karnego (Levin 2010).

Jedynie prawo karne w Wielkiej Brytanii ma ciekawe rozwiązanie – ustawę o komunikacji z 2003 r. mówiącą o „wysyłaniu za pomocą publicznej sieci łączności elektronicznej lub inną drogą wiadomości, które są rażąco obraźliwe lub o nieprzyzwoitej, obscenicznej lub groźnej naturze". Na jej mocy Jake Newsome, 21-letni uczeń, został skazany za obraźliwy wpis o zamordowanej nauczycielce na karę sześciu tygodni bezwzględnego więzienia. Ustawa o edukacji i inspekcji z 2006 r. (Legislation.gov.uk, 2015) przewiduje, że pracownicy i nauczyciele mogą konfiskować przedmioty uczniów, takie jak telefony komórkowe, co pozwala zapobiec robieniu zdjęć i nagrywaniu filmów bez pozwolenia. Dodatkowo w Wielkiej Brytanii, a także w niektórych stanach USA, wszystkie szkoły zobowiązane są ustawowo do wprowadzenia programów prewencji i sieci pomocy dla ofiar (Quinche 2011). Unia Europejska wdrożyła rozwiązanie prawne, które może wspomóc ofiary cyberprzemocy. Reforma ustawodawstwa dotyczącego ochrony danych osobowych z 2018 r. pozwala ofiarom zażądać wymazania swoich danych osobowych, zdjęć czy filmów z wyników wyszukiwania i z serwerów (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r.).

W Polsce również istnieją przepisy pozwalające w teorii wyciągnąć konsekwencje w przypadku cyberprzemocy. Zastosowanie mogą tu mieć choćby: art. 216 kk dotyczący zniesławienia, art. 191a, zakazujący utrwalania lub rozpowszechniania wizerunku osoby nagiej lub w trakcie czynności seksualnej, czy art. 220, dotyczący rozpowszechniania pornografii.

Artykuł 216 kk stanowi, że każdy, kto znieważa inną osobę w jej obecności albo choćby pod jej nieobecność, lecz publicznie lub w zamiarze, aby zniewaga do osoby tej dotarła, podlega grzywnie albo karze ograniczenia wolności. Kto znieważa inną osobę za pomocą środków masowego komunikowania, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku. Tu ściganie także odbywa się z oskarżenia prywatnego (Broniatowski 2017).

Pojawiło się także w kk nowe przestępstwo uporczywego nękania. Zjawisko to, znane pod nazwą „stalking", zostało opisane w art. 190a kk. Ten nowy typ czynu zabronionego wprowadziła ustawa z dnia 25 lutego 2011 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny (Dz.U. Nr 72, poz. 381), która weszła w życie 6 czerwca 2011 r. W pozostałym zakresie obecnie ochrona przed zagrożeniami płynącymi z cyberprzemocy pozostaje oparta na tradycyjnych przepisach (Broniatowski 2017).

W praktyce możliwości prawne są wykorzystywane w głośnych, medialnych i ekstremalnych przypadkach, np. wiążących się ze śmiercią w 2006 r., przy okazji samobójstwa gimnazjalistki z Gdańska, rozebranej i na oczach klasy molestowanej seksualnie. Sprawcy nagrali zdarzenie telefonem komórkowym i opublikowali w Internecie. Upokorzona 14-latka popełniła samobójstwo. Sprawcy nie byli pełnoletni, dlatego zostali początkowo umieszczeni w policyjnej izbie dziecka, następnie w schronisku dla nieletnich, czyli w specjalnej placówce opieki całkowitej, realizującej funkcję diagnostyczną, resocjalizacyjną i zapobiegawczą (zabezpieczenie prawidłowego toku postępowania sądowego). Gdańska prokuratura, która badała również odpowiedzialność nauczycieli w tej sprawie, umorzyła śledztwo. Wszyscy gimnazjaliści opuścili schronisko dla nieletnich, gdzie przebywali do października 2006 r. Zostali dodatkowo objęci nadzorem kuratora do osiągnięcia 21. roku życia. Sąd wyznaczył kuratorowi obowiązek składania sprawozdań z nadzoru co dwa miesiące. Uzasadnienie orzeczenia, jak również całe postępowanie sądowe były tajne.

Kolejna sprawa tego typu rozegrała się w Strzegomiu w 2010 r. Niespełna 21-latek powiesił się, gdy nieznana osoba umieściła w sieci nagranie, na którym jego partnerka seksualna, 16-letnia Paulina, komentuje jego sprawność seksualną. Paulina, która przyznała się do udzielenia wywiadu, nie odpowie za śmierć 21-latka. Dziewczyna została oddana pod kuratelę swoich rodziców, którzy mają co miesiąc składać w sądzie raport z jej zachowania i zastosowanych wobec niej środków wychowawczych.

Warunkowe umorzenie postępowania na dwa lata, dozór kuratora i 1 tys. złotych zadośćuczynienia zasądzono wobec 17-letniego ucznia, który w Zespole Szkół Rolniczych w Czartajewie na Podlasiu znieważył na lekcji nauczyciela historii, nagrywając jednocześnie całą scenę, i zamieścił film w sieci.

Studium przypadku

O ile w głośnych sprawach, w których doszło do tragedii, konsekwencje są wyciągane w sposób zdecydowany i dają nadzieję na korektę zachowania nieletnich posuwających się do cyberprzemocy, o tyle przy mniejszych konsekwencjach i nasileniu problemu szkoła zostaje z problemem sama. Ilustruje to przypadek 14-letniego Michała (imię zmienione), ucznia podmiejskiej szkoły.

Małoletni od początku roku szkolnego sprawiał problemy wychowawcze. Skupiał na sobie uwagę poprzez teatralne zachowania, chodził po klasie, przeszkadzał, na upomnienia reagował wulgaryzmami, zabierał kolegom zadania domowe. Wszelkie środki wychowawcze i zaradcze dawały nikły rezultat.

Na początku roku szkolnego klasa utworzyła na portalu społecznościowym grupę dyskusyjną, która miała służyć jako źródło wiedzy na temat przerabianego na lekcjach materiału. Michał wulgarnie ocenił na niej wychowawczynię klasy, posługując się imieniem i nazwiskiem. Korespondencja odbywała się w godzinach pracy szkoły oraz poza nimi, kiedy małoletni przebywał pod opieką rodziców. Inny uczeń opowiedział o grupie klasowej rodzicom, którzy zrobili zrzut ekranu i przekazali zdjęcia z korespondencji psychologowi szkolnemu, będącemu współautorem niniejszego artykułu.

W przypadku znieważenia nauczyciela przez ucznia dyrektor szkoły z urzędu zobowiązany jest powiadomić Policję, a w przypadku ucznia nieletniego – sąd rodzinny lub Policję (art. 63 ust. 2 KN oraz art. 4 § 2 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich). Nauczyciel w związku z pełnieniem obowiązków służbowych korzysta z ochrony prawnej przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w Kodeksie karnym (art. 63 ust. 1 KN). Zgodnie z art. 226 § 1 Kodeksu karnego ten, kto znieważa funkcjonariusza publicznego, podlega: grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku. Jeśli czynu karalnego dopuści się nieletni, podejmowane są wobec niego działania przewidziane w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich (art. 2 ustawy).

Jako osoba odpowiedzialna za zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć oraz pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań dyrektor musi podjąć odpowiednie działania, aby zapobiec podobnym incydentom w przyszłości: 1) powiadomić ucznia i jego rodziców o naganności czynu i konsekwencjach wynikających z jego popełnienia; 2) zastosować wobec ucznia karę przewidzianą w statucie szkoły (art. 99 pkt 5 ustawy Prawo oświatowe); 3) zobowiązać wychowawców klas do omówienia zdarzenia wraz z przypomnieniem uczniom norm i zasad panujących w szkole i konsekwencji za postępowanie niezgodnie z nimi, odwołując się do statutu szkoły (art. 98 ustawy Prawo oświatowe); 4) omówić z uczniami kwestie prawne dotyczące ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych oraz konsekwencje grożące uczniom za znieważenie nauczyciela; 5) poinformować uczniów i rodziców o działaniach podjętych wobec ucznia, który znieważył nauczyciela.

W przypadku Michała o zdarzeniu poinformowano w pierwszej kolejności rodziców, następnie sąd rodzinny. Policję powiadomiła wychowawczyni w oddzielnym zgłoszeniu. Kurator sporządził wywiad w miejscu zamieszkania, wystosował pozytywną opinię na temat rodziny.

Mimo umorzenia sprawy incydent Michała miał bardzo duży walor prewencyjny i przypomniał nauczycielom, jak istotne są ochrona młodego człowieka w sieci oraz świadomość rodziców co do zagrożeń w Internecie. Rodzice małoletniego zaraz po incydencie zastosowali przy współpracy z psychologiem szkolnym szereg rozwiązań mających na celu eliminację prawdopodobieństwa powtórzenia podobnego zagrożenia – zainstalowali blokadę rodzicielską i weszli w posiadanie hasła syna do komunikatora Messenger. Tym samym Michał otrzymał odpowiednie wsparcie wychowawcze i psychologiczne, co pozwoliło skorygować jego zachowania.

W placówce, w której miał miejsce incydent z udziałem Michała, zintensyfikowano działania profilaktyczne. Przeprowadzono w klasach zajęcia dotyczące zagrożeń w sieci i omówiono niebezpieczeństwa czyhające na młodego człowieka w Internecie. Dla rodziców zorganizowano spotkanie, na którym funkcjonariusz opowiedział m.in. o prawidłowym zabezpieczeniu mobilnych urządzeń z dostępem do Internetu i przestrzegł przed zbagatelizowaniem zagrożenia związanego z obrażaniem innych w Internecie. Podobne zajście nie powtórzyło się w tej szkole.

Wnioski

Pozorna anonimowość w sieci i oddalenie, a więc dehumanizacja ofiary, zachęcają do ekspresji takich zachowań, jak wyzywanie, szantażowanie, rozprzestrzenianie kompromitujących materiałów, znieważanie oraz podszywanie się pod innych. Problem narasta z roku na rok i dotyka w Polsce około połowy dzieci, wymagając zdecydowanych działań zarówno ze strony rodziny, jak i szkoły.

W gestii rodziców jest uświadamianie dziecka w zakresie niebezpieczeństw czyhających w sieci, ale też kontrolowanie jego aktywności w Internecie. Z pomocą mogą tu przyjść również programy kontroli rodzicielskiej, choć podstawę stanowią zdrowe, oparte na zaufaniu relacje w rodzinie.

Szkoła ma do dyspozycji liczne programy prewencyjne, dostosowane wiekiem do młodego odbiorcy, jednak w razie wystąpienia problemu zobligowana jest do wystąpienia na ścieżkę prawną, ze świadomością, że procedury nakazujące zgłaszać przestępstwo wiążą się jednak najczęściej z umorzeniem i mają jedynie walor ostrzeżenia, mogą się więc – inaczej niż w opisywanym przypadku – okazać nieskuteczne.

W odniesieniu do niektórych form przemocy dokonywanej za pomocą Internetu niemożliwa jest odpowiedzialność karna. Ponadto fakt, że w wielu przypadkach

zarówno sprawca, jak i ofiara są niepełnoletni, utrudnia odpowiedzialność odszkodowawczą. Ostateczną drogą ochrony jest wówczas postępowanie cywilne. Nie jest ona jednak wystarczająca przede wszystkim ze względu na koszty opłat sądowych, a także przewlekłość postępowania (sprawa cywilna może trwać dłużej niż rok, do tego czasu sprawca może uzyskać pełnoletność i sprawa zostanie umorzona), wreszcie brak regulacji prawnych odnoszących się do poszczególnych form cyberprzemocy, który pozostawia policji, prokuraturze i sędziom dużą dowolność w interpretowaniu prawa i jednocześnie stawia przed nimi wyzwania, jeśli chodzi o kwalifikację czynów.

Bibliografia

Brochado S., Soares S., Fraga S., 2016, *A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents*, Trauma Violence and Abuse, 1.

Broniatowski K., 2017, *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni – regulacje w prawie polskim oraz unijnym*, opracowanie przygotowane na zamówienie przewodniczącego Senackiego Zespołu do spraw Bezpieczeństwa Dzieci i Młodzieży w Świecie Wirtualnym, senatora Łukasza Mikołajczyka, Warszawa.

Campbell M.A., 2005, *Cyberbullying: An old problem in a new guise?*, Australian Journal of Guidance and Counseling, 15(1).

David-Ferdon C., Hertz M., 2007, *Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem*, Journal of Adolescent Health, 41 (6).

Henderson A., 2009, *High-tech words do hurt: A modern makeover expands Missouri's harassment to include electronic communications* (Master's thesis, University of Missouri), http://law.missouri.edu/lawreview/docs/74-2/Henderson.pdf (dostęp: 11.03.2018).

Herbeck D., 2010, *J.S. v. Bethlehem area school district. Informally published manuscript*, Department of Communication, Boston College, Boston, MA, https://www2.bc.edu/~herbeck/cyberlaw.bethlehem.html (dostęp: 02.03.2018).

Kowalski R. M., Limber S. P., Agatson P. W., 2012, *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (*2nd ed.*), Wiley-Blackwell.

Legislation.gov.uk. (2015). Education and Inspections Act 2006. http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/section/93 (dostęp: 01.03.2018).

Levin K.D., 2010, *La cyberintimidation: Analyse juridique*, Canadian Journal of Law and Technology 8(1).

NASK, 2016, *Nastolatki 3.0.*, Warszawa.

Olweus D., Limber S.P., 2018, *Some problems with cyberbullying research*, Current Opinion in Psychology, 19.

Orange, 2016, *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie*, Warszawa.

PBI (2015). Diagnoza korzystania z internetu przez dzieci w Polsce. PBI i Fundacja Dzieci Niczyje.

Quinche F., 2011, *Cyber-harcèlement. Jeunes et violences "virtuelles" Jeunes et médias*, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias, 1.

Raskauskas J., Stoltz A.D., 2007, *Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents*, Developmental Psychology, 43(3).

Rivers I., Noret N., 2010), *'I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying*, British Educational Research Journal, 36 (4), 643-671.

ROZPORZĄDZENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (*ogólne rozporządzenie o ochronie danych*).

SMITH P.K., MAHDAVI J., CARVALHO M. *et al.*, 2008, *Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49.

WOJTASIK Ł., 2008, *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*, wyd. II, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa.

YBARRA M.L., MITCHELL K.J., WOLAK J. *et al.*, 2006, *Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey*, Pediatrics, 118.

Responsibility for cyberbullying against minors

This article aims to explore how Polish schools can cope with cyberbullying against minors and adults, in particular teachers. The authors present the possibilities of taking legal action when both the victim and the perpetrator of cyber violence are minors and when a public official, i.e. a teacher, is the victim, and a minor – a student of the school – is the perpetrator. The article analyses the relevant laws currently in force in Poland and assesses in how far the law is capable of coping with the rapidly growing problem of violence on the Internet. The readiness of public schools to effectively educate minors about cyberbullying, to deal with cyberbullies and to support teachers who have been cyberbullied by minor students is explored as well.

Keywords: *cyberbullying*, *cyberbullying victim*, *cyberbully, insult*, *defamation*, *parental block*, *harmful content*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Karolina Reinhard

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: karolina.reinhard@dsw.edu.pl; ORCID:0000-0003-4544-1988

Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia. Teoretyczny kontekst zagadnienia

W artykule podejmuję złożoną tematykę indywidualizacji nauczania w szkole. Próbuję odpowiedzieć na pytanie, czy w szkole jest ona możliwa do zrealizowania. Pokazuję tę wielowymiarowość, zaczynając od różnego rozumienia indywidualizacji i uwzględniając jej historyczne pochodzenie. Następnie analizuję zapisy dotyczące indywidualizacji nauczania w prawie oświatowym. W dalszej kolejności pokazuję czym jest indywidualizacja nauczania w szkole według badaczy zajmujących się tym zagadnieniem.

Indywidualizacja na poziomie deklaratywnym oznacza respektowanie niepowtarzalności ucznia, zaakcentowanie jego aktywności oraz emancypację. Indywidualizację na poziomie zaleceń do realizacji w szkole cechuje zgoda na kreowanie własnej drogi w sytuacji wysokiej standaryzacji i instytucjonalizacji. Indywidualizacja nauczania traktowana jest też instrumentalnie jako droga do osiągnięcia innych celów. Poza tym ograniczone stosowanie indywidualizacji związane jest z przywiązaniem do zasad jednolitej i masowej szkoły.

Słowa kluczowe: *indywidualizacja*, *indywidualizacja nauczania*, *pedagogika szkoły*, *zadania szkoły*

Wprowadzenie

We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej zagadnienie indywidualizacji nauczania w szkole jest problemem wielowarstwowym i niejednoznacznym. Opowiedzenie się za indywidualizacją z jednej strony wyraża pogląd powszechnie akceptowany, pożądany, przez co nie podlegający głębszej refleksji. Z drugiej jednak strony indywidualizacja uważana jest za trudną lub wręcz niemożliwą do osiągnięcia, biorąc pod uwagę

masowość szkolnej edukacji oraz adaptacyjny charakter szkoły. Jeśli na to wszystko nałoży się matrycę ponowoczesności wraz z narzuconym obowiązkiem kształtowania własnego życia, problem staje się wielowarstwowy i niejednoznaczny.

Do jakiego rozumienia indywidualizacji odnosi się współczesna szkoła i jakie są tego konsekwencje? Czy możliwy jest rozwój jednostkowych zainteresowań i predyspozycji uczniów, wspieranie indywidualizmu i nieschematyczności w szkole masowej? Czy w dzisiejszej szkole jest miejsce na naukę samodzielności i odpowiedzialności?

Próby odpowiedzi na te pytania zaczynam od historycznego ujęcia indywidualizacji. Przywołuję zmiany w interpretacji tego zagadnienia, co pozwala zrozumieć jego niejednoznaczność. W dalszej części analizuję prawo oświatowe regulujące funkcjonowanie szkoły. Opisuję je pod kątem zapisów dotyczących indywidualizacji nauczania w szkole. Następnie przytaczam opisy i klasyfikacje indywidualizacji nauczania w szkole według badaczy zajmujących się tym zagadnieniem.

Interesuje mnie problematyka indywidualizacji nauczania w szkole, w klasie, w edukacji powszechnej. Uznając ten sposób nauczania za dominujący oraz ciekawy poznawczo ze względu na zestawienie ze sobą masowości i jednostkowego podejścia, nie zajmuję się nauczaniem w formie indywidualnej, realizowanym w domu lub szkole.

Indywidualizacja w ujęciu historycznym

Termin pochodzi od słowa *indywidualizm*, który oznacza zbiór idei, zasad organizujących relacje między społeczeństwem a jednostką, takich jak m.in. autonomia, niezależność, osobista inicjatywa, świadomość swego ja. Indywidualizm podkreśla znaczenie człowieka jako jednostki wolnej, posiadającej swoje prawa i ponoszącej odpowiedzialność za swoje działania (Bokszański 2007; Reykowski 1999).

Indywidualizacja natomiast to *pojęcie przeładowane znaczeniami, mylące, może nawet nie będące żadnym pojęciem, wskazuje jednak na coś faktycznie ważnego* (Beck 2004, s. 192). W potocznym ujęciu indywidualizm przeciwstawia się kolektywizmowi, jednak teoria indywidualizacji dystansuje się od tej dychotomii i próbuje odtworzyć i wyjaśnić zależność między człowiekiem a strukturami społeczeństwa, w którym żyje.

Najbardziej istotne źródła indywidualizacji odnajdujemy w epoce oświecenia. Wtedy powstaje liberalna forma indywidualizmu, a jednostka otrzymuje niezbywalne prawa, których gwarantem są instytucje społeczne. Natomiast pierwsze próby realizacji tej idei zaczęły się wraz z przemianami społeczno-kulturowymi w XIX wieku. Stanowi ona jedną z głównych cech modernizmu, kiedy to tradycyjne rolnicze społeczeństwo przekształca się w społeczeństwo miejskie. W tym czasie rozwija się komunikacja, dzięki której zwiększyła się mobilność społeczna, rozwija się również przemysł, wraz

z którym dużą rolę zaczyna odgrywać konkurencja. Te zmiany przyczyniły się do ewolucji roli i miejsca jednostki, ze struktury ściśle określonych zasad i bezpośrednich osobistych relacji wspólnotowych, do miejskich stosunków społecznych charakteryzujących się anonimowością, rozluźnionymi relacjami, fragmentarycznością (Olcoń-Kubicka 2009). Człowiek został „wyjęty" z dotychczas mu znanego porządku społecznego, gdzie należał do określonej grupy społecznej, a w rodzinie od pokoleń wykonywano konkretny zawód. Urbanizacja spowodowała „wyrwanie" człowieka z lokalnego kontekstu. W mieście zaczęły się liczyć własne umiejętności, a przynależność do grupy stała się konsekwencją wyboru jednostki.

Pod koniec wieku XIX wśród klasy średniej pojawia się nowa forma indywidualizmu, w której już nie wolność, a niepowtarzalność, chęć odróżniania się od innych zaczyna wyznaczać jej nową treść. Następnym krokiem – po wyrwaniu się ze swojego środowiska społecznego – stała się chęć odróżniania się od innych, bycie nie tylko wolnym, ale też tym konkretnym człowiekiem, niezastąpionym, wyjątkowym. Taka forma indywidualizmu jest konsekwencją realizacji zasad nieograniczonej konkurencji oraz specjalizacji pracy (tamże). Wśród niższych warstw społecznych w XIX wieku dominowały idee równościowe i kolektywistyczne.

W połowie XX wieku kończy się nowoczesność i zaczyna ponowoczesność (Bauman 2000a; 2000b). Rzeczywistość jest otwarta, a wiedza refleksyjna i wieloznaczna. Na początku lat 70. XX wieku pojawia się druga odmiana indywidualizacji, która związana jest z buntem młodzieży w 1968 roku. W tej wersji indywidualizacja jest możliwa i dostępna dla szerszych grup społecznych, nie tylko dla uprzywilejowanych, z silnym kapitałem społecznym i kulturowym.

W tym okresie państwo opiekuńcze nie odgrywa już tak silnej roli społecznej jak poprzednio. W związku z tym człowiek kształtuje swoje życie samodzielnie. Jak pisze U. Beck, *indywidualizacja umożliwia równoczesne występowanie dwóch sprzecznych tendencji: masowości i osamotnienia „losu"* (…) (2004, s. 139). M. Olcoń-Kubicka pisze o paradoksie: *z jednej strony dziewiętnastowieczna jednostka uwalniała się od ograniczeń instytucji, osiągając coraz większą wolność, z drugiej strony pod koniec XX w. następuje rozwój kultury, która instytucjonalnie narzuca jednostce konieczność kreowania własnego życia* (2009, s. 31). Z. Bauman też zauważa to zjawisko, mówiąc o obowiązkowym samookreśleniu: (…) *indywidualizacja polega na przekształceniu tożsamości ludzkiej ze stanu danego raz na zawsze w zadanie – i nałożeniu odpowiedzialności za wykonanie tego zadania i za konsekwencje* (*również efekty uboczne*) *tego wykonania na jego wykonawców* (…) (2008, s. 176). Człowiek sam ponosi odpowiedzialność za to, co mu się przytrafia w życiu.

Indywidualizacja najczęściej ukazywana jest jako opozycja kolektywizmu. Obwinia się ją za szereg negatywnych aspektów współczesności, takich jak egoizm, brak zainteresowania sprawami publicznymi, zachowania aspołeczne, rosnąca liczba rozwodów, malejący przyrost naturalny, laicyzacja społeczeństwa. Jest tak dlatego, że indywidualizm postawił jednostkę przed wspólnotą, przed hierarchią (Środa 2003). M. Gauchet

(2002) uważa, że człowiek w późnej nowoczesności może sobie pozwolić na ignorowanie faktu, iż żyje w społeczności. Nie jest uformowany przez społeczeństwo, nie należy do zbiorowości, nie ma wobec niej obowiązków i poczucia spłaty długu. Krytycznie o indywidualizmie w nowoczesności pisał A. de Tocqueville (1976), zaznaczając, że indywidualizm wraz z równością powoduje, że człowiek staje się autorytetem sam dla siebie. Oskarża go również o izolację człowieka od zbiorowości.

Z drugiej jednak strony, jak pisze U. Beck, indywidualizacja rozumiana jest jako *pełen historycznych sprzeczności proces uspołecznienia* (2004, s. 115). Indywidualizacja zmienia położenie jednostki w społeczeństwie, wyodrębnia ją z grupy, akcentując jej potrzeby. M. Olcoń-Kubicka stawia tezę, że omawiana wyżej opozycja indywidualizm – wspólnotowość jest pozorna, gdyż to właśnie dzięki uspołecznieniu człowiek ma możliwość realizowania siebie, swoich potrzeb. *Paradoksalnie, ekspresja indywidualności nabiera znaczenia dopiero wewnątrz grupy ludzi podobnie odczuwających: poprzez identyfikację z nimi jednostka zaczyna rozumieć, na czym polega jej indywidualność* (2009, s. 38). Nowe formy uspołecznienia (np. fora internetowe) nie są sprzeczne z procesem indywidualizacji, lecz stanowią jego formę. Człowiek przystępując do wspólnoty, wzmacnia swój indywidualizm. W ponowoczesności pojawiają się też jednak nowe aspekty. Indywidualnych ścieżek jest wiele i stale się różnicują. Jest to możliwe w rzeczywistości wysoce wystandaryzowanej i zinstytucjonalizowanej. *Ten system wartości indywidualizacji zawiera równocześnie zarodki nowej etyki, która opiera się na zasadzie obowiązków wobec samego siebie* (Beck 2004, s. 148).

Indywidualizacja – jak pokazałam powyżej – jest pojęciem wieloznacznym. Główne nieporozumienia związane z pojęciem indywidualizacja wynikają z utożsamiania go z indywiduacją, *co oznacza stawanie się osobą, niepowtarzalność, emancypację. Niewykluczone że tak jest. Możliwa jest jednak również sytuacja przeciwna* (tamże, s. 194). Zagadnienie to rozumiane jest w różny sposób, a te różnice określają drogę jego realizacji. Dla niniejszego opracowania kluczowe jest rozumienie tego pojęcia w perspektywie pedagogicznej.

Indywidualizacja nauczania w prawie oświatowym

W pierwszej kolejności za istotne uznałam ukazanie zapisów w ustawach i rozporządzeniach, które regulują funkcjonowanie placówek oświatowych oraz wymagania stawiane nauczycielom w zakresie indywidualizacji nauczania w szkole.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe w art. 1 na ten temat mówi następująco: *System oświaty zapewnia w szczególności* (…) *5. Dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów* (…) *6. Możliwość pobierania nauki* (…) *zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi*

i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (Dz. U. 2017 poz. 59). Ten dokument mówi dość ogólnie o zaleceniach dotyczących stosowania indywidualizacji w szkole.

Natomiast w Preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, będącej Załącznikiem nr 2 do Rozporządzenia MEN z 14 lutego 2017 r. (Dz. U. 2017 poz. 356), można znaleźć zapisy bezpośrednio odnoszące się do pracy nauczycieli: *Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.* (…) *Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia* (…) (2017, s. 13). Według tego dokumentu nauczyciel powinien kształtować samodzielność ucznia, wspomagać rozwój kreatywności oraz stymulować umiejętność samokształcenia.

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem* dla szkoły podstawowej również znaleźć można zapisy zalecające wspieranie przez nauczyciela podmiotowości dziecka. I tak, przykładowo, w *Podstawie programowej* dla przedmiotu *Język polski* widnieje zapis, że zadaniem nauczyciela jest poznanie jednostkowych cech poszczególnych uczniów, ich predyspozycji intelektualnych i zainteresowań oraz dostosowanie swojej pracy do tych wymagań (2017, s. 31). Dla *Matematyki* można znaleźć propozycję rozważenia wprowadzenia nauczania tego przedmiotu w grupach międzyoddziałowych na różnych poziomach tak, aby materiał realizowany był w tempie dostosowanym do możliwości uczniów (tamże, s. 21). Zalecenia odnośnie do realizacji programu w obszarze *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* podkreślają konieczność dostosowywania stylów nauczania do możliwości i predyspozycji uczniów, wspierania ich indywidualności (tamże, np. s. 18, 46). Następnie opisane zostają cele kształcenia, które uczeń osiąga, oraz treści nauczania, zapisane jako „co uczeń potrafi".

Artykuł 6 *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela* mówi m.in. o tym, że nauczyciel obowiązany jest *wspierać każdego ucznia w jego rozwoju* (1982). Natomiast zapis: *Wymagania edukacyjne* (…) *dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia* – znajduje się w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. 2017 poz. 1534 § 2.)

Na podstawie analizowanych ustaw i rozporządzeń można stwierdzić, że indywidualne podejście jest ważną dyrektywą wyznaczającą sposób postrzegania ucznia w szkole. W zapisach widać zrozumienie dla wyjątkowości każdego dziecka. Kształtowanie samodzielności, rozwój kreatywności, stymulowanie samokształcenia wskazuje na sposób rozumienia indywidualizacji utożsamiany z indywiduacją, z podejściem charakterystycznym dla nowoczesności, z zaakcentowaniem aktywności podmiotu oraz podkreśleniem jego niepowtarzalności. Zapisy w prawie oświatowym dają do zrozumienia, że indywidualizacja w szkole w omawianym rozumieniu uwzględnia te postulaty w ogólnych deklaracjach i założeniach. W zaleceniach dotyczących realizacji

już nie. Tu na pierwszy plan wysuwa się instytucjonalizacja i standaryzacja, charakterystyczna dla społeczeństwa ponowoczesnego. Szkoła określa, co uczeń w danym wieku potrafi, a nauczyciel tę wiedzę weryfikuje. Tym samym nakreśla się społeczna rola ucznia-klienta oraz usługowy charakter szkoły, która „wyposaża" go w niezbędną wiedzę i umiejętności.

Zalecany sposób realizacji owych zapisów warunkuje konkretne spojrzenie na szkołę oraz jej uczestników. Cytowane przeze mnie dokumenty wyraźnie wskazują, co zapewnia szkoła, co jest zadaniem nauczyciela i w jaki sposób może on (a często powinien) indywidualizować pracę z uczniem. Realizacja, działanie przypisane jest nauczycielowi, autonomicznemu (choć w pewnych ramach) kreatorowi sytuacji edukacyjnych. Dla ucznia przeznaczone jest przyswajanie wiedzy, zgodnie z pasywną rolą odbiorcy opisaną przez P. Freire w bankowej koncepcji edukacji (2000). Podstawa programowa dokładnie precyzuje, co uczeń „osiąga", „rozpoznaje", w poszczególnych obszarach rozwoju, z fragmentarycznym podziałem na treści nauczania. Ten zapis sytuuje go po stronie biernej, nauczyciela zaś w pozycji aktywnej. Nawet określenia: indywidualizacja nauczania (używany w literaturze i użyty przeze mnie w tym artykule), program nauczania, treści nauczania, sposób nauczania potwierdzają to rozumienie jednostronnej aktywności, do którego zresztą przyzwyczailiśmy się w szkole, które dość łatwo akceptujemy i wierzymy w jego racjonalność.

Instytucjonalizacja i standaryzacja kojarzą się z zaprzeczeniem indywidualizacji. Można się na nie oburzać, obwiniać system i dążyć do głębokich reform w jego strukturach. Kwaśnica pisze, że dążenie do rewolucyjnych zmian *to iluzja,* (…) *a powodowany przez nie skutek odwrotny do zamierzonego – zamiast budować od podstaw szkołę inaczej pomyślaną, utrwalają racjonalność szkoły dzisiejszej* (2014, s. 191).

Biorąc pod uwagę to ambiwalentne, ponowoczesne rozumienie indywidualizacji, charakteryzujące się wzrostem wytycznych i standaryzacji warunków funkcjonowania w świecie, w którym podejmowanie decyzji „zależy od" wielu zmiennych, to zapisy w ustawach, nawet te dotyczące realizacji indywidualizacji, mieszczą się w ramach jej rozumienia.

Zaistniała niespójność – deklarowane akcentowanie podmiotowości i respektowania niepowtarzalności ucznia (rozumienie nowoczesne) i poddanie się konieczności kreowania swojej drogi i ponoszenia konsekwencji w narzuconych ramach i standaryzacji (rozumienie ponowoczesne) wpisuje się w schemat działania rozumu instrumentalnego, który sprawia, że *dzisiejszą szkołę akceptujemy i odrzucamy jednocześnie Akceptujemy –myśląc tak dla organizujących ją zasad* (…) *Ale dezaprobując rezultaty działania szkoły, nie przestajemy wierzyć w racjonalność ustanawiających je zasad* (tamże, s. 192).

Problem niejednoznaczności można również zauważyć w opisie indywidualizacji nauczania w szkole przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem oraz w rodzajach, sposobach indywidualizacji. Aby zorientować się, w jaki sposób rozumiana jest

indywidualizacja nauczania, zrozumieć jej logikę, przytaczam różne definicje stanowiące mapę omawianej problematyki.

Indywidualizacja nauczania – pedagogiczne ujęcia i definicje

W ujęciu pedagogicznym, podobnie jak pokazałam powyżej, zarysowują się różne sposoby rozumienia tego zagadnienia. I tak, indywidualizacja to *podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego i kształcenia polegająca na adekwatnym dostosowaniu oddziaływań oraz treści, metod i środków kształcenia do predyspozycji i możliwości osobowościowych oraz intelektualnych dziecka* (Karpińska 2016, s. 428). W innym ujęciu indywidualizacja określana jest jako proces, który wspomaga ucznia w kreowaniu własnego rozwoju oraz wspiera przejmowanie odpowiedzialności przez samego ucznia (Skrzetuska 2011).

Pierwsza przytoczona definicja podkreśla podmiotowość osoby nauczającej, druga – podmiotowość ucznia. To oczywiście wyrywkowo przytoczone definicje. Badacze w swoich koncepcjach w szerszym spektrum pokazują niejednoznaczność zagadnienia i akcentują inne aspekty.

Analizę różnorodnych podejść rozpocznę od przytoczenia wyjaśnienia K. Kuligowskiej, która mówi następująco: *Istota zasady indywidualizacji nauczania polegać powinna na uwzględnianiu przez nauczyciela indywidualnych różnic między uczniami. To uwzględnianie zróżnicowania uczniów może mieć dwojaki charakter* (*czyli można mówić o dwóch płaszczyznach realizacji zasady indywidualizacji nauczania*)*, a mianowicie: a*) *przez ograniczanie różnic; b*) *przez dostosowywanie treści, metod, organizacji nauczania do indywidualnych różnic między uczniami* (1975, s. 26–27).

Dla K. Kruszewskiego *celem indywidualizacji pracy ucznia jest poprawianie wyników uczenia się dzięki wykorzystaniu indywidualnych właściwości uczącego się i zwiększaniu jego indywidualnych możliwości. Wynika stąd, że indywidualizacja polega na tym, żeby nauczanie, było:* (*1*) *dostosowane do możliwości ucznia,* (*2*) *wykorzystywało te możliwości w największym stopniu,* (*3*) *rozwijało je* (2004, s. 130–131).

Uwzględnienie zróżnicowania jako ograniczanie różnic (pierwsze rozumienie Kuligowskiej) oraz koncentracja na poprawie wyników nauczania (podejście Kruszewskiego) pokazuje, iż indywidualizacja nauczania może służyć celom nadrzędnym, takim jak wyrównywanie szans[1].

Kruszewski omawia również różne sposoby indywidualizacji nauczania, takie jak np. różnicowanie przydziałów czasu, uzupełnianie wiadomości, zmiany materiału, różnicowanie metod nauczania, grupowanie uczniów czy nawet stanowienie

[1] Takie rozumienie przyświecało inicjatorom wprowadzonego w latach 2011–2013 projektu „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych".

indywidualnych celów oraz zestawów zadań dostosowanych do każdego ucznia. Opisując ostatni sposób indywidualizowania, nawiązuje do zindywidualizowanego programu nauczania w USA i konkluduje – *w naszych warunkach nie ma ani możliwości, ani powodu, żeby tworzyć takie systemy* (tamże, s. 138). Dalej pisze jeszcze o *pedagogicznych zyskach* płynących z nauczania zindywidualizowanego, ale zaznacza również, iż *nie należy wszelako demonizować strat powodowanych przez nauczycieli nieindywidualizujących nauczania lub czyniących to w małym zakresie. Uczniowie mają wszelkie możliwości przystosowywania się do nauczania nieodpowiadającego wprost ich właściwościom i osiągania – większym wysiłkiem – wystarczających efektów* (tamże, s. 138–139). Autor akcentuje przede wszystkim techniczny aspekt usprawniania nauczania, marginalizując tym samym prawo ucznia do bycia sobą.

Oprócz tego Kruszewski wymieniając wiele sposobów indywidualizacji nauczania, zaznacza od razu, że niektóre z nich są możliwe do realizacji poza systemem klasowo-lekcyjnym, a konkretnie podczas zajęć dodatkowych oraz prac domowych. Tym samym podkreśla przywiązanie do tradycyjnego schematu nauczania w szkole.

Niektórzy badacze dostrzegają potrzebę i możliwość indywidualizacji w trakcie nauczania grupowego. K. Sośnicki zauważa, że nauczanie indywidualizujące to takie, które *mimo zbiorowego charakteru odbywa się w ten sposób, że jego treść i metoda są dostosowane do indywidualności uczniów* (1959, s. 131). Indywidualizacja w ujęciu tego autora uwzględnia dostosowanie procesu kształcenia do jednostkowych predyspozycji ucznia. Widać to chociażby po wyróżnionych przez niego sposobach indywidualizowania nauki oraz przyporządkowanych koncepcjach: indywidualizacja treści nauki (odmienne programy), indywidualizacja tempa nauki (półroczna klasyfikacja, kursy wakacyjne, plan daltoński), indywidualizacja tempa i treści jednocześnie (plan winnetki – wiedza podstawowa oraz grupowa i twórcza działalność), indywidualizacja według uzdolnień (system mannheimski). Podobną klasyfikację przytacza również A. Sajdak (por.: 2003, s. 298–306; 2008, s. 239–241).

Natomiast T. Lewowicki zauważa, że rozumienie indywidualizacji w ujęciu pedagogicznym uwarunkowane jest relacją pomiędzy celami a indywidualizacją kształcenia, stopniem dominacji jednej cechy nad drugą. Zdaniem tego autora możliwe są trzy sytuacje. Pierwsza charakteryzuje się tym, że jeśli dominują cele odgórne, zewnętrzne, to indywidualizacja służy osiąganiu tych celów i sprowadza się do doboru metod i środków, które pomogą w realizacji tych celów. Druga możliwość opiera się na względnej równowadze między opisywanymi zagadnieniami. Polega na realizacji przez indywidualizację uznanych społecznie celów, ale też umożliwia formułowanie i realizację celów własnych. *Indywidualizacja kształcenia obejmuje zarówno cele edukacyjne, jak i treści, proces, metody, środki i formy kształcenia* (…). *Uwzględnia możliwości i preferencje w zakresie sposobów uczenia się, z drugiej strony stwarza także warunki do kształtowania własnej hierarchii wartości, wyboru lub kreowania indywidualnych celów życiowych oraz realizacji tych celów, nieskrępowanego rozwoju osobowości, indywidualnego wyboru treści, metod i form kształcenia* (Lewowicki 1997,

s. 252). Sytuacja trzecia to zdecydowana przewaga indywidualizacji nad celami, które są wyznaczane głównie przez indywidualne preferencje, dążenia, motywacje. Lewowicki przyjmuje drugie stanowisko jako optymalne. O trzecim nadmienia zaznaczając, że takie rozumienie jest charakterystyczne dla deskolaryzatorów i zwolenników edukacji alternatywnej.

W przytoczonych definicjach i klasyfikacjach indywidualizacji nauczania można zwrócić uwagę na następujące aspekty. Po pierwsze, indywidualizacja nauczania traktowana jest instrumentalnie, jako droga do osiągnięcia innych, zewnętrznych celów – na co zwrócili uwagę Kruszewski, Kuligowska oraz Lewowicki. Te cele związane są z realizacją dotychczasowych zapisów dotyczących szkoły (np. wyrównywania szans edukacyjnych czy poprawy wyników nauczania) i są konsekwencją adaptacyjnego rozumienia funkcji szkoły.

Po drugie, ograniczenia stosowania indywidualizacji sygnalizowane przez autorów związane są z przywiązaniem do istniejących ram szkoły, takich jak powszechność, obowiązkowość, jednolitość programu, podziału na klasy według wieku i na jednostki lekcyjne oraz dominującej metody podającej. W przytoczonych definicjach i klasyfikacjach można odnaleźć ujęcia uwzględniające podmiotowość ucznia, podkreślające niepowtarzalność jednostki oraz prawo ucznia do bycia tym, kim chciałaby być. Trzeba jednak zaznaczyć, że takie podejście występuje jako wątek poboczny. Sytuacje, w których uczniowie mieliby możliwość kształtowania samodzielności i ponoszenia odpowiedzialności, traktowane są jako sytuacje niestandardowe w systemie szkolnym i związane przede wszystkim z edukacją autorską i alternatywną.

Zakończenie

Przedstawiony powyżej przegląd obszarów znaczeniowych indywidualizacji nauczania oraz prawa oświatowego pokazuje, w jaki sposób rozumiany jest ten problem. Przede wszystkim zauważyć można ograniczenia w myśleniu o indywidualizacji nauczania jako drodze służącej osiągnięciu innych, zewnętrznych celów, oraz o trudnościach z jej wprowadzeniem, związanym z przywiązaniem do definicyjnych cech szkoły. Wiąże się to z zakorzenionym myśleniem o szkole jako instytucji, w której możliwe są zmiany niepowodujące przedefiniowania istniejących cech szkoły masowej. Bliższe jest myślenie o indywidualizacji jako o narzędziu służącym do ograniczania różnic, wyrównywania szans, a jej cel sprowadzany jest czasem do poprawiania wyników szkolnych.

Istniejący sposób funkcjonowania szkoły jest tak głęboko „wdrukowany" w naszą świadomość, że trudno wyobrazić sobie szkołę opartą na innych zasadach. Szkoła jest zbiurokratyzowana i pełni funkcję usługową, w której nauczyciel jest działającym

podmiotem, a uczniowie to zbiorowi wykonawcy. W tak zorganizowanej placówce można ulec iluzji pozornej zmiany, w myśl której akceptujemy racjonalne reguły szkoły i jednocześnie odrzucamy jej efekty. *Bronimy tym sposobem szkołę przed zmianą wbrew własnej narracji, która się o nią upomina* (Kwaśnica 2014, s. 192).

Z drugiej strony, w ponowoczesnym rozumieniu indywidualizacji oznacza ona nie wolność i niezależność, a możliwość *indywidualnych położeń* (Beck 2004, s. 196), co wiąże się z wysokim stopniem instytucjonalizacji i standaryzacji. Człowiek w zindywidualizowanym, ponowoczesnym społeczeństwie musi nauczyć się funkcjonować. W takim rozumieniu szkoła sprzyja indywidualizacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że kierując się tą logiką, mówimy o *zindywidualizowanym „społeczeństwie niesamodzielnych*" (tamże, s. 148), którzy wypełniają obowiązki wobec samego siebie.

Bibliografia

BAUMAN Z., 2000a, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa.

BAUMAN Z., 2000b, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa.

BAUMAN Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.

BECK U., 2004, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

BOKSZAŃSKI Z., 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa.

FREIRE P., 2000, *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 67–78.

GAUCHET M., 2002, *Nowy wiek osobowości. Próba psychologii współczesnej*, Res publica Nowa, nr 12.

JACYNO M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.

KARPIŃSKA A., 2016, *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 428–434.

KRUSZEWSKI K. (red.), 2004, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.

KULIGOWSKA K., 1975, *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa.

KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.

LEWOWICKI T., 1997, *Indywidualizacja w kształceniu*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 251–256.

OLCOŃ-KUBICKA M., 2009, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Scholar, Warszawa.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. 2017 r. https://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko/ (dostęp: 22.11.2018).

REYKOWSKI J. (1999). *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych*, [w:] K. Gawlikowski i in., *Indywidualizm a kolektywizm*, IFiS PAN, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1534).

SAJDAK A., 2008, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

SAJDAK A., 2003, *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II G–Ł, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 298–306.

Skrzetuska E., 2011, *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *eadem* (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 37–60.

Sośnicki K., 1959, *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa.

Środa M., 2003, *Indywidualizm i jego krytycy*, Aletheia, Warszawa.

Tocqueville A. de, 1976, *O demokracji w Ameryce*, PIW, Warszawa.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19) http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2 (dostęp: 25.11.2018).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf (dostęp: 25.11.2018).

Załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z 14 lutego 2017 r. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dz.U. 2017, poz. 356) http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf (dostęp: 22.11.2018).

Individualised teaching at school – possibilities and limitations: The theoretical context

In this article, I address the complex subject of individualised teaching at school. I explore in how far individualised teaching is achievable at school. To capture this multidimensional issue, I first discuss various understandings of individualisation and its historical embeddedness. Then, I analyse legal provisions regulating individualised teaching and outline researchers' positions on individualised teaching. At the declarative level, individualisation means respecting the uniqueness of the student, emphasising his/her activity and promoting his/her emancipation. In terms of recommendations for school-based policies, individualisation entails endorsing individual paths amidst high standardisation and institutionalisation. Individualised teaching is also treated instrumentally as a means to other ends. Besides, the limited use of individualised teaching is associated with the attachment to the principles of a uniform, mass school.

Keywords: *individualisation*, *individualised teaching*, *school pedagogy*, *the school's responsibilities*

III. W kręgu racjonalności. Pytanie o adaptację i zmianę

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Agnieszka Bron

Uniwersytet w Sztokholmie
e-mail: agniesz@edu.su.se; ORCID: 0000-0003-3777-1100

Ewa Kurantowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: ewa.kurantowicz@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-1937-4761

Zmagania nietradycyjnych studentów w poszukiwaniu zatrudnienia. Refleksje badaczy polskich i szwedzkich

W artykule porównujemy wyniki badań, które zostały przeprowadzone wśród nietradycyjnych studentów w Polsce i Szwecji. Szukamy zarówno podobieństw, jak i różnic w tak czasami odmiennych systemach edukacyjnych, a z drugiej strony podobnej sytuacji na rynku pracy wywołanej czynnikami globalnymi. Nasze badania dotyczą „zatrudnialności" (*employability*) jako koncepcji, która zdobyła szczególną popularność w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej promującej ścisłe związki między uniwersytetami, rynkiem pracy i gospodarką. Badacze w krytycznym dyskursie nad zatrudnialnością wskazują, że jest to istotny zwrot w debacie i podejmowanych w tym obszarze działaniach, gdyż polega na przesunięciu odpowiedzialności za zatrudnienie z państwa (polityka gospodarcza i rynek pracy) na jednostkę (uzyskanie odpowiednich umiejętności, które odpowiadają na potrzeby rynku pracy). Artykuł przedstawia zmagania z zatrudnieniem i zatrudnialnością grupy studentów, którą określamy jako nietradycyjną (niedoreprezentowaną w szkolnictwie wyższym) na tle różnic w organizacji szkolnictwa wyższego, występujących barier w dostępie do rynku pracy dla badanej grupy studentów oraz sposobów radzenia sobie z zatrudnialnością. Badania zostały przeprowadzone metodą wywiadów biograficznych w ramach międzynarodowego projektu EMPLOY finansowanego z środków programu Erasmus+ (2014-1-UK01-KA203-001842-TP).

Słowa kluczowe: *studenci nietradycyjni*, *przejście ze szkoły wyższej do zatrudnienia i pracy*, *zmagania studentów i absolwentów z zatrudnieniem*, *polskie i szwedzkie doświadczenia studentów*

O badaniach

Tak jak wiele współczesnych badań naukowych również obszar związany z zatrudnialnością, absolwentami, nietradycyjnymi studentami i funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego jest eksplorowany przez międzynarodowe konsorcja badawcze, a ich działania finansowane z środków Unii Europejskiej. Efektem długoterminowym projektów najczęściej są rezultaty intelektualne, z których korzystają różne środowiska i grupy osób, profesjonaliści z wielu obszarów i osoby uczące się oraz prowadzące edukację całożyciową. Przedstawione w artykule analizy powstały w oparciu o wyniki badań i działania realizowane w projekcie EMPLOY, który był prowadzony w latach 2014–2017.

Projekt EMPLOY (www.employ.dsw.edu.pl) był finansowany ze środków programu Erasmus + (2014-1-UK01-KA203-001842-TP) i realizowany przez sześć uniwersytetów – Uniwersytet w Warwick (Wielka Brytania), lider projektu, Dolnośląską Szkołę Wyższą (Polska), Uniwersytet w Sztokholmie (Szwecja), Uniwersytet Algarve (Portugalia) Uniwersytet w Sewilli (Hiszpania) oraz Narodowy Uniwersytet Irlandii, Maynooth (Irlandia). Głównym celem projektu EMPLOY jest poprawa skuteczności wejścia na rynek pracy absolwentów przez wypracowanie narzędzi takich jak: przewodniki dla nietradycyjnych studentów *W poszukiwaniu dobrej pracy po studiach* oraz przewodnik dla kadry akademickiej i pracodawców *Budowanie mostów dla zrównoważonego zatrudnienia*, a także katalog dobrych praktyk uczelni wyższych w zakresie wzmacniania i zwiększania zatrudnialności absolwentów, rekomendacje dla polityków, pracodawców, kadry akademickiej oraz model doradztwa poprawiającego i wzmacniającego zatrudnialność studentów/absolwentów nietradycyjnych. Narzędzia powstały na podstawie wyników badań naukowych z wykorzystaniem metod biograficznych prezentujących głosy studentów i absolwentów oraz pracowników uczelni i pracodawców, ich doświadczenia a także postrzegania zatrudnienia i zatrudnialności (metodą wywiadu). Aby uchwycić zmagania z zatrudnialnością w okresie przejścia z uczelni do pracy/zatrudnienia, konsorcjum zdecydowało się także na realizację badań podłużnych. W pierwszym etapie były to wywiady z grupą studentów, a po roku w drugim etapie już absolwentów badanych uczelni. Zarówno w Polsce, jak i Szwecji wciąż brakuje badań koncentrujących się na doświadczeniach (zmaganiach) studentów nietradycyjnych. Projekt EMPLOY (a także poprzedni projekt RANLHE www.ranlhe.dsw.edu.pl) wypełnia tę lukę w badaniach, a celem badaczy była próba zrozumienia i upełnomocnienia studentów nietradycyjnych (por. także Finnegan, Merrill, Thunborg 2014; Bron, Thunborg 2016).

W artykule odnosimy się do wyników badań głównie dwóch partnerów projektu EMPLOY, tj. Polski i Szwecji. Próbujemy odnaleźć wspólne wzorce doświadczenia wyłącznie dla badanych grup nietradycyjnych studentów, zrozumieć ich działania, motywacje i powiązania z zatrudnialnością. Miejscem naszych badań były dwie uczelnie:

Dolnośląska Szkoła Wyższa i Uniwersytet Sztokholmski. W każdej przeprowadzono wywiady z 20 studentami (do 10 powrócono po roku od ukończenia studiów) i 10 absolwentami (od 2 do 5 lat po ukończeniu studiów). Zarówno polscy, jak i szwedzcy studenci reprezentowali kierunki społeczno-humanistyczne, a ich „nietradycyjność" była wyznaczona przez takie kryteria jak: wiek, łączenie aktywności zawodowej z kształceniem, pochodzenie terytorialne, społeczne, etniczne, niepełnosprawność. Polscy studenci kształcili się na kierunkach niestacjonarnych, natomiast szwedzcy uczestniczyli w programie PAO[1] (Personel, Praca, Organizacja), którego sposób organizacji odpowiada również potrzebom studentów dojrzałych.

Studenci nietradycyjni, zgodnie z definicją wypracowaną przez konsorcjum projektu EMPLOY, to tacy, którzy jako pierwsi w swoich rodzinach rozpoczęli studia wyższe. W polskiej grupie osób badanych dodatkowo są mieszkańcami małych miejscowości oddalonych od dużych ośrodków akademickich, są osobami, które przekroczyły 25. rok życia i podjęły kształcenie po dłuższej przerwie w formalnym systemie edukacyjnym. Natomiast w szwedzkiej są to studenci dojrzali (po 25 roku życia). Nietradycyjni studenci (absolwenci) należą do grup słabo reprezentowanych w szkolnictwie wyższym bądź też są dużą, ale „niewidoczną i niesłyszalną" zbiorowością. Istotne jest pytanie o to, jak system kształcenia wyższego „rozpoznaje" studenta nietradycyjnego i jak przygotowuje się do pracy z tą grupą studentów. W polskich uczelniach stosuje się wciąż podejście oparte na „przystosowaniu" nietradycyjnego studenta do wymogów akademickiej kultury, bez wsparcia wewnętrznego w uczelni, w postaci np. przygotowania nauczycieli akademickich, poznania możliwości i potrzeb rozwojowych dojrzałych studentów. Te kwestie znakomicie zostały opisane w raportach z badań, które powołują się na koncepcję tranzycji/przejścia w wyjaśnianiu i rozumieniu zachowań, retencji czy zatrudnialności nietradycyjnych studentów (Field, Merrill, West 2012, s. 83; Bron 2017; Czubak-Koch, Monteagudo, Nizińska, Padilla-Carmona 2017). W Polsce nietradycyjni studenci są już rozpoznani jako „nowa grupa klientów" w szkolnictwie wyższym bądź też jako grupa objęta tzw. „wsparciem systemowym" (niepełnosprawni studenci; dotacje), ale nie jako grupa, która w zasadniczy sposób może zmieniać proces uczenia się/nauczania, wprowadzać na uniwersytet wiedzę wytworzoną na bazie doświadczenia i własnej praktyki oraz rewidować, równoprawnie z akademikami, istniejący stan wiedzy, podejmować wyzwania badawcze, które mogą przyczynić się do emancypacji jednostek, zmiany ich indywidualnego życia, społeczności, z których pochodzą lub uczelni i jej „odwiecznych" sposobów funkcjonowania (por. także wyniki badań: Jendza 2017, s. 35–45).

[1] Program PAO prowadzą trzy Wydziały Uniwersytetu w Sztokholmie: Psychologia, Pedagogika, Socjologia. Studenci PAO mogą wybierać spośród różnych kierunków w tym programie, a po pierwszym roku specjalizację na jednym z trzech wydziałów. Badana grupa szwedzkich studentów i absolwentów pochodziła z kierunku HR (*Human Resources*), gdzie przygotowywani są do pracy w instytucjach państwowych, prywatnych i woluntarystycznych (np. związkach zawodowych, Czerwonym Krzyżu itp.) do zadań związanych z rekrutacją pracowników i zarządzaniem rozwojem kompetencji zawodowych głównie kadr wyższego i średniego szczebla.

W Szwecji nietradycyjni studenci są raczej normą niż wyjątkiem. Otwarcie szwedzkiego szkolnictwa wyższego dla nowych grup ma długą historię, a wspieranie kandydatów z rodzin bez tradycji akademickich datuje się od początku nowego wieku. Wśród szwedzkich badaczy istnieje jednak widoczna tendencja do koncentracji na dostępie do szkolnictwa wyższego, a nie ostatniej fazie wyjścia studenta z uczelni na rynek pracy. W Polsce formalnie nie ma problemu z dostępem do szkolnictwa wyższego po zmianie przepisów prawa w latach 90., które jednak, co należy podkreślić, *miały ułatwić zakładanie szkół, a nie pobudzać je do rozwoju* (Kwaśnica 2008, s. 157). W konsekwencji do dzisiaj spotykamy się z uczelniami powołanymi tymczasowo, wydającymi dyplomy bez rzeczywistego wzmacniania jakości kształcenia, koncentrującymi się wyłącznie na kliencie i rynkowych, a nie kulturowych wymiarach edukacji. Jednak rzeczywistym zagrożeniem dla grup nietradycyjnych w polskim szkolnictwie wyższym jest ich „milczenie". Być może, jak pokazują badania, nietradycyjni studenci są „sparaliżowani" niedostosowaniem do kultury akademickiej lub też zażenowani otrzymywanym uznaniem w akademii (szerzej w: Finnegan, Fleming, Kurantowicz, Nizińska 2011, s. 7–19).

W badaniach projektu EMPLOY brały udział także grupy pracowników naukowych, nauczycieli akademickich, doradców, pracowników administracyjnych, reprezentantów związków studenckich i samorządu. Wywiady z pracodawcami prowadzone były w sektorze prywatnym, publicznym, samorządowym, pozarządowym oraz w związkach zawodowych i wśród pracodawców lokalnych. Opracowania z tego obszaru zawierają artykuły publikowane przez całe konsorcjum bądź też przez partnerów minimum z dwóch krajów (spis artykułów dostępny: www.employ.dsw.edu.pl; por. także Kurantowicz, Nizińska, Monteagudo, Padilla-Carmona 2017, s. 23–43).

W konsekwencji na podstawie wyników badań konsorcjum zidentyfikowało trzy ważne pola napięć dotyczące nietradycyjnych studentów w szkolnictwie wyższym, a co istotne występujące we wszystkich krajach partnerów projektu:

1. Wymiar biograficzno-edukacyjny. Praca biograficzna nietradycyjnych studentów podczas studiów oraz w okresie przejścia między studiami wyższymi a zatrudnieniem/pracą zawodową. Doświadczenia zawieszenia i zakotwiczenia.
2. Wymiar kulturowo-organizacyjny: Co musi zmienić się w szkołach wyższych, aby nietradycyjni studenci utrzymali się w systemie szkolnictwa wyższego? Jak uczelnie mogą wspierać nietradycyjnych studentów w powrocie do edukacji czy wejściu na rynek pracy/zatrudnienia (np. Potwierdzanie Efektów Uczenia się, kursy wprowadzające, wykorzystanie doświadczeń zawodowych w procesie kształcenia etc.).
3. Wymiar społeczno-polityczny. Zatrudnialność absolwentów: czyj to jest problem? Uniwersytet jako usługodawca dla rynku pracy? Pozycja uniwersytetu w zależności od wskaźnika zatrudnialności studentów?

O zatrudnialności

Zatrudnialność jest ściśle powiązana z wykształceniem i zdobywaniem wysokich kwalifikacji zawodowych. Stąd w centrum zainteresowania politycznego Unii Europejskiej i rządów państw stowarzyszonych znajdują się szkoły wyższe, które rozpoczęły intensywne zmiany legislacyjne, organizacyjne i strukturalne, aby zwiększać potencjał zatrudnialności obywateli UE (Europejskie Szkolnictwo Wyższe w 2012: *Raport z wdrożenia procesu bolońskiego*).

W literaturze przedmiotu zatrudnialność rozumiana jest jako zdobycie przez jednostkę **odpowiednich kompetencji** dla zwiększenia możliwości uzyskania zatrudnienia albo zmiany zatrudnienia (Clarke, 2008). Podobnie, choć inaczej rozkładając akcenty *Working Group on Employability* (2009, s. 5) zdefiniowała zatrudnialność jako zdolność absolwentów do zdobycia **znaczącego** dla nich zatrudnienia lub samozatrudnienia, utrzymania tego zatrudnienia i identyfikowania na rynku pracy szans dla rozwoju własnej kariery zawodowej. Takie podejście do zatrudnialności często jest krytykowane za umożliwienie przeniesienia odpowiedzialności za zatrudnienie z pracodawców, władzy i społeczeństwa na jednostkę (Fejes 2010). Wydaje się jednak, że analiza tych dwóch bardzo zbliżonych definicji różni się w innym wymiarze – osobistym. W pierwszej definicji mocniej podkreśla się rynkowy wymiar kompetencji, czyli adaptację i przystosowanie jednostki do wymagań, a w drugiej jej osobiste zadowolenie z zatrudnienia. Zatrudnialność można analizować z punktu widzenia społecznego, organizacyjnego i/lub indywidulnego (Thijssen, Van der Heijden & Rocco 2008). Perspektywa społeczna związana jest z oceną sytuacji zatrudnienia na rynku pracy, organizacyjna z dopasowaniem wymaganych przez gospodarkę i rynek pracy kwalifikacji do indywidualnych kompetencji (Nilsson 2016), a indywidualna dotyczy możliwości jednostki uzyskania zatrudnienia i jego utrzymania zarówno na wewnętrznym, jak i zewnętrznym rynku pracy (Williams, Dodd, Steele & Randal 2016). Te przesłanki skłaniają badaczy do wskazywania uniwersytetu jako instytucji odpowiedzialnej za wzmacnianie zatrudnialności studentów przez udostępnianie/przekazywanie/wprowadzanie takich kompetencji, które są potrzebne na rynku pracy (Rothwell & Rothwell 2016) i/lub też które budują ich zadowolenie i poczucie spełnienia.

Dyskurs „kompetencji" i dyskurs „zatrudnienia" to także dwa sposoby podejścia do zatrudnialności reprezentowane w zespole badaczy projektu EMPLOY. W krajach reprezentowanych przez partnerów projektu różnie zostały rozłożone akcenty w debacie nad zatrudnialnością. I tak w Polsce mocniej akcentuje się zatrudnienie po studiach jako wyznacznik *employability* i przydatności wykształcenia, w Szwecji natomiast porównanie nabytych kompetencji do potrzeb rynku pracy jest kluczowe w zwiększaniu *employability* oraz otwieranie się szkolnictwa wyższego na nowe grupy/typy studentów. Stąd też duże zainteresowanie uczelni szwedzkich nowymi formami kształcenia dostosowanymi do możliwości życiowych grup studenckich (elastyczność i jakość)

czy też krótkimi kursami odpowiadającymi na niestabilne/zmieniające się jednak potrzeby rynku pracy.

Zarówno szwedzkie, jak i polskie szkolnictwo wyższe intensywnie doświadcza efektów (nowego) neoliberalnego zarządzania w instytucjach akademickich, co wiąże się z nałożeniem na uczelnie odpowiedzialności za brak zatrudnienia absolwentów, koncentracją na indywidualnych planach/sukcesach edukacyjnych studentów a nie budowaniu społeczności akademickiej i odkrywaniu autotelicznej wartości wiedzy czy uczenia się.

Zmagania z zatrudnialnością w różnych kontekstach społeczno-kulturowych

Kontekst

Zrozumienie zmagań z zatrudnialnością nietradycyjnych studentów/absolwentów wymaga poznania społeczno-kulturowego kontekstu towarzyszącego studiowaniu i pracy. Niski poziom bezrobocia w grupie osób wykształconych, rynek pracy w dużych miastach „należący" do pracownika, a nie pracodawcy czy też umiędzynarodowienie i mobilność pracowników to cechy wspólne dla większości krajów partnerów projektu EMPLOY, wynikające z globalizacji i trendów w zatrudnieniu w gospodarce światowej.

Zróżnicowane są jednak warunki studiowania oferowane przez rządy badanych krajów. W Szwecji kształcenie na poziomie wyższym jest całkowicie bezpłatne, a każdy student, w tym nietradycyjny, ma prawo do pożyczki na studia, aby zabezpieczyć swój standard życia. Student może kontynuować pożyczkę, jeśli wziął ją po raz pierwszy pomiędzy 19. a 57. rokiem życia. Pożyczka państwowa jest przyznawana na 12 semestrów i spłacana dopiero, kiedy absolwent podejmie pracę. Liczba miejsc na studiach jest regulowana przez państwo i różna w zależności od kierunku studiów. Oceny ze szkoły średniej liczą się przy przyjęciu na studia, a więc obowiązuje konkurs świadectw. Niemniej jednak dorośli studenci bez ukończonej szkoły średniej mogą nadrobić swoje wykształcenie w instytucjach oświaty dorosłych. Istnieje też dodatkowo test na studia wyższe, który zwiększa szansę tym, którzy mają zbyt niskie oceny, na atrakcyjne kierunki studiów. Nie ma w Szwecji podziału na studentów pracujących i niepracujących, obydwie grupy uczą się razem w tych samych grupach, chociaż istnieją tryby dzienny i wieczorowy. Program PAO, z którego wybrana została grupa osób badanych, posiada wysoki współczynnik zatrudnialności (wielu absolwentów zdobywa zatrudnienie po ukończeniu studiów), co w konsekwencji oznacza popularność tego kierunku wśród kandydatów na studia i mocną konkurencję w procesie rekrutacji. Co jest

interesujące, program PAO ma profil akademicki (ogólny), a nie praktyczny (zawodowy) i nie zawiera komponentu praktyk zawodowych. Pracodawcy w procesie rekrutacji również nie mają prawa wymagać doświadczenia zawodowego od absolwenta uczelni. Jednak studenci są przekonani, że praktyki zawodowe są pożądane i dobrze oceniane przez pracodawców, starają się zatem zdobyć pracę w firmach prywatnych lub państwowych jako praktykanci zawodów HR. Odbija się to na mniejszym zaangażowaniu w naukę i aktywności studenta w realizację programu studiów.

Praca, szczególnie dla studentów pierwszego roku, jest niskopłatna, ponieważ pracodawcy zatrudniają studentów do prac rekrutacyjnych formalnie niewymagających kwalifikacji. Podjęcie pracy podczas studiów w zawodzie związanym z kierunkiem buduje również zbyt wysokie oczekiwania i aspiracje studentów wobec pracy po studiach, absolwenci nie rozumieją dlaczego muszą przejść pełną ścieżkę kariery u pracodawcy, skoro pracowali już podczas studiów na najniższych stanowiskach.

W Polsce sytuacja jest odmienna. Płatne studia niestacjonarne zarówno w szkolnictwie państwowym, jak i niepublicznym oraz bezpłatne studia stacjonarne wyłącznie w szkołach publicznych sprzyjają zaburzeniom i nierównościom na rynku szkolnictwa wyższego oraz nierównemu traktowaniu przez państwo samych studiujących. Jednocześnie utrzymanie studiów niestacjonarnych jako tzw. weekendowych wymaga ogromnego wysiłku, który musi być włożony zarówno przez studentów, nauczycieli akademickich, jak i uczelnie organizujące kształcenie niestacjonarne. Ta tradycja mogłaby zostać zmieniona (w zgodzie z istniejącym prawem), ale nie powstały żadne udogodnienia dla osób uczących się i pracujących, które skłaniałyby studentów i uczelnie do zmiany tradycji studiowania sobotnio-niedzielnego. Nikogo nie trzeba przekonywać, że brak wsparcia formalnoprawnego, np. ustawodawstwa wspierającego kształcenie osób dojrzałych przez system ulg dla pracodawców, urlopy edukacyjne czy wsparcie finansowe dla studentów niestacjonarnych, również generuje bariery w dostępie do uczenia się, wpływa na jakość procesu kształcenia i jakość życia osób uczestniczących w tym procesie. Równocześnie podtrzymuje się obowiązkowe praktyki zawodowe w programie studiów (bez względu na to, czy student pracuje, czy też nie), które w coraz większej liczbie godzin wchodzą do programów kształcenia. Ustawodawcy tłumaczą te rozwiązania dążeniem do praktyczności studiów i spełniania postulatów studentów. Warto wspomnieć, że nie jest to jedyna koncepcja praktyczności, ale najczęściej stosowana w wytycznych do programów kształcenia wyższego opartych na racjonalności instrumentalnej, a w konsekwencji niefortunnego dla nauki i kształcenia rozdzielania praktyki od teorii (por. m.in. na ten temat Johnston 2005).

Zmagania z zatrudnialnością. Przypadek szwedzki

Problemy, z którymi zmagają się szwedzcy studenci nietradycyjni, związane są przede wszystkim z wiekiem. Po czterdziestce jest bardzo trudno uzyskać zatrudnienie, mimo że obowiązuje prawo o zakazie dyskryminacji, które obejmuje również wiek.

Pracodawcy są tego świadomi, a mimo to starsi absolwenci mają trudności na rynku pracy. Częściowo przyczyną tego są zwiększone oczekiwania dojrzałych kandydatów wobec pracy, która z pewnością jest atrakcyjna dla młodszych kandydatów, ale nie odpowiada potrzebom i planom osób dojrzałych. Drugie źródło trudności z zatrudnialnością wynika ze zbyt wysokich kompetencji dojrzałych kandydatów i nieumiejętności pracodawców w wykorzystaniu atrybutów dojrzałości przyszłego pracownika. Obok wieku w badaniach szwedzkich zauważono, że pochodzenie etniczne jest kolejną barierą w uzyskaniu zatrudnienia. Osoby badane, studenci opowiadają o zmaganiach językowych i o nazwiskach niebrzmiących jak szwedzkie, co też utrudnia wezwanie na rozmowę przez pracodawcę. Jeżeli chodzi o płeć, to na badanym kierunku i wśród pracowników HR dominują kobiety, co także zwiększa szanse mężczyzn na stanowiska kierownicze. Pochodzenie społeczne nie odgrywa już żadnej roli w uzyskaniu zatrudnienia w Szwecji, gdyż jest niewidoczne (por. także Bron, Thunborg, Edström 2014,). Szwedzcy studenci i absolwenci skarżą się, że praktyki i praca są zbyt łatwe do wykonywania. Mają poczucie nieprzystawalności uzyskanych kwalifikacji uniwersyteckich z niskimi wymogami pracodawcy rodzi pytania o sens studiów wyższych. Na szwedzkim rynku pracy zbyt mało jest ofert pracy na pełny etat, a dominują krótkie staże, co nie zadowala absolwentów studiów wyższych, szczególnie nietradycyjnych.

Strategie związane z zatrudnialnością szwedzkich studentów to przede wszystkim uzyskanie kwalifikacji przez ukończenie studiów wyższych oraz świadomy wybór kierunku dającego duże prawdopodobieństwo zatrudnienia. Kolejna strategia to znalezienie mentora, który wspomaga nietradycyjnych studentów w studiowaniu i organizacji kształcenia oraz przekazuje informacje o rynku pracy w danym zawodzie, co podwyższa możliwość szybkiego znalezienia pracy. Inną strategią jest działalność w organizacjach i związkach studenckich, a także zawodowych/profesjonalnych sieciach, organizatorach targów pracy czy spotkań z pracodawcami. Obok profesjonalnych sieci badani wskazują, że grupy towarzyskie i rodzinne są często równie skuteczne w poszukiwaniu zatrudnienia. Napisanie oryginalnego CV, które będzie odróżniać się od innych, oraz dobra prezentacja podczas rozmowy kwalifikacyjnej to dalsze strategie wskazywane przez szwedzkich studentów i absolwentów. Jednocześnie dużą wagę badani przywiązują do doświadczenia zawodowego, którego pracodawca nie może od nich wymagać, ale – jak sądzą badani – jego posiadanie zwiększa ich szanse na zatrudnienie. Badani zwracają uwagę, że istnieją dwie różne „zatrudnialności": pierwsza, aby otrzymać pracę, a druga, aby wykonywać pracę. Studenci i absolwenci koncentrują się na tej pierwszej, pracodawcy zaś na drugiej. Różnica (także zauważana przez studentów) polega na ocenie wiedzy teoretycznej, którą można zdobyć tylko na uniwersytecie i będzie przydatna w wykonywaniu zawodu wcześniej czy później; natomiast praca/wykonywanie zawodu to miejsce, gdzie można nabyć wszelkich umiejętności praktycznych i nie trzeba rozpoczynać ich kształcenia na uniwersytecie.

Zmagania z zatrudnialnością. Przypadek polski

W badaniach polscy studenci i absolwenci identyfikowali szeroką gamę problemów z zatrudnialnością. Większość osób badanych w swojej biografii ma negatywne i/lub trudne doświadczenia z rynkiem pracy. Praca, którą wykonują podczas studiów, najczęściej znajduje się nisko w hierarchii zawodów, z reguły ma ona charakter tymczasowy i niestabilny, jest nisko płatna i niewymagająca kompetencji, co jednocześnie wywołuje brak perspektyw rozwoju i awansu. Te negatywne doświadczenia kształtują u studentów postrzeganie i ocenę rynku pracy jako układu towarzysko-rodzinnego, a zatrudnienie jako efekt odpowiednich znajomości, a nie wykształcenia czy doświadczeń zawodowych (pomimo to, paradoksalnie, absolwenci podejmują edukację na dalszych poziomach i różnych formach kształcenia).

Studenci, którzy wykonują zawody związane z kierunkiem studiów, zawsze wskazują na pracę jako główny motyw podjęcia kształcenia, tj. utrzymanie pracy np. w przypadku zawodów wymagających kwalifikacji, awans zawodowy, rozwój kompetencji etc. Polską grupę studentów i absolwentów charakteryzuje bardzo niska mobilność zawodowa i gotowość do zmiany miejsca pracy, a jednocześnie podkreślanie braku oferty staży i praktyk w instytucjach przyszłej pracy zawodowej (co niewątpliwie wymaga od studenta negocjacji z obecnym pracodawcą, podjęcia ryzyka utraty wykonywanej pracy, wyjazdu poza granice kraju, reorganizacji życia zawodowego i rodzinnego). Jednocześnie świat pracy i polskie ustawodawstwo nie oferują żadnych systemów wsparcia dla osób uczących się i podnoszących własne kwalifikacje (poza własną firmą). Często aktywność edukacyjna studentów pracujących jest wręcz ukrywana przed pracodawcą.

Zdaniem badaczy do najtrudniejszych i najgłębszych zmagań biograficznych należy pogodzenie wielości pełnionych ról społecznych (rodzic, pracownik, student), a także – wynikających z faktu uczenia się czy też tranzycji zdobytej wiedzy – kryzysów tożsamościowych dotykających pełnionych ról, obrazu siebie i własnego świata.

W Polsce wiek dojrzałych studentów jest kluczowym czynnikiem utrudniającym studiowanie – zarówno w samej uczelni, jak i otoczeniu społecznym studenta. Brak w społeczeństwie upowszechnienia idei uczenia się przez całe życie osób dorosłych, które zakończyły swoją edukację formalną, brak promocji korzyści płynących z powrotów do edukacji formalnej osób dojrzałych i ich edukacyjnego zaangażowania na rzecz społeczeństwa są główną przyczyną nieprzychylnych, czasami wręcz wrogich, postaw wobec aktywności edukacyjnej osób dojrzałych.

> *No i ja często słyszałam w domu, mój mąż taką głupotę wymyślił, że :- Ty to powinnaś w tym wieku uczyć innych, a nie siebie. Ale z kolei jak podjęłam studia, to np.: mój kierownik w pracy zapytał, czy jestem starostą grupy, a ja mówię, że nie, a dlaczego pytam :- „A bo najstarsi zawsze zostają starostą grupy. A mówią do Pani Babciu już?" Ciężko mi było powiem, ciężko. Pierwszy rok był bardzo trudny dla mnie, musiałam znosić docinki w swojej pracy, oprócz tego usłyszałam*

jeszcze, że robotnicy nie muszą dokształcać się i poszerzać wiedzy swojej (studentka, nauki społeczne).

Jak absolwenci radzą sobie z zatrudnialnością? Jak wzmacniają swoje szanse na (znaczące dla nich) zatrudnienie, utrzymanie pracy bądź zmianę w zatrudnieniu? Analiza wywiadów pokazuje, że wśród polskich studentów i absolwentów nietradycyjnych można wyróżnić cztery strategie. Pierwszą nazwano „wielość dróg i zasobów", która polega na klasycznym gromadzeniu kapitału, wzmacniającym „zatrudnialność" (dyplomów, zaświadczeń, doświadczeń), ale też na zauważeniu różnorodności i zmienności świata pracy, (nowych) zawodów, wymaganych kompetencji:

każdy zawód nie składa się tylko z jednej firmy, jednego konkretnego miejsca, w którym możemy pracować, tylko takich miejsc jest dużo i musimy nastawić się na cierpliwość szukania i na myślenie alternatywne, kreatywne. Jeśli nie uda się tu, to gdzie mogę spróbować od razu i nie zniechęcać się do tego (studentka, pedagogika).

Druga strategia, mocno wpisana w biografie osób badanych, jest związana z planowaniem, realizacją celów i wytrwałością:

Już jako mały chłopak. Ja już w liceum wiedziałem co chcę robić, jaki zawód chcę wykonywać i wszystkie moje działania miały konkretny cel. Próbowałem swoich sił. (…) *Jasne popełniałem błędy, nie zawsze potrafiłem się odnaleźć, ale to przecież normalne.* (…) *Zawsze, nawet jak byłem na bezpłatnym stażu to dawałem z siebie wszystko, chciałem dać się poznać z jak najlepszej strony, ale też miałem szanse uczyć się od innych. Dużo się od innych nauczyłem* (student, dziennikarstwo).

Jednym z kolejnych powtarzających się wzorów doświadczeń biograficznych wśród osób badanych było podejmowanie wyzwania związanego z samozatrudnieniem, które określono jako strategię „kreowania własnego losu".

(…) *Taką rzeczą, którą zrozumiałam całkiem niedawno i dosyć dobitnie, właśnie przez doświadczenie to do mnie dotarło, to było to, że te różne doświadczenia które miałam jakby cały czas kierują mnie ku takiej drodze, żeby otworzyć swoją firmę i pracować na swój rachunek. I robić to co chcę. Może otworzę jakąś fundację? Może będę pisać projekty, ale to jest ten kierunek, który chciałabym obrać. Te doświadczenia właśnie w tę stronę mnie kierują* (…) (studentka, praca socjalna).

W badaniach wskazywano także na strategię szczególną, związaną z procesem rekrutacyjnym na rynku pracy. Studenci i absolwenci nietradycyjny uważają, że

pracodawcy oferują pracę komuś spoza branży dlatego, że on/ona jest kimś szczególnym. Ma jakąś osobowość, charakter. To jest ważniejsze niż umiejętności ... umiejętności można się nauczyć (student, pedagogika).

„Po pierwsze osobowość" to strategia, która podkreśla nie tyle kompetencje w pisaniu CV, ile przede wszystkim umiejętność autoprezentacji i wykazania znajomości swoich atutów.

Zakończenie

Wyniki badań nad „zatrudnialnością" zarówno w Polsce, jak i Szwecji wskazują na liczne podobieństwa w przebiegu zatrudnienia i podejściu do niego w grupie studentów i absolwentów. Natomiast odmienności wynikają raczej z kontekstów społecznych, kulturowych a nawet ze sposobów uprawiania polityki edukacyjnej wobec dojrzałych studentów między Szwecją a Polską. Podobieństwa natomiast dotyczą: łączenia nauki z pracą i życiem rodzinnym, rodzajów i obszarów zmagań (zarówno tożsamościowych, jak i finansowych), trudnych doświadczeń z zatrudnialnością czy wreszcie wybierania podobnych strategii radzenia sobie na rynku pracy, jak np.: nabywanie dodatkowych umiejętności, budowanie sieci formalnych i nieformalnych relacji, kontaktów realnych i wirtualnych, silna koncentracja na poszukiwaniu **znaczącego** dla badanych zatrudnienia. Warto również podkreślić, że w obu uczelniach grupa nietradycyjnych, dojrzałych studentów wskazuje na uczenie się i poznawanie jako procesy, które istotnie kształtują ich całą biografię, a nie tylko wybór zawodu czy zatrudnienia. Zrozumienie autotelicznej wartości edukacji jest bardzo budujące, pomimo że analizy polityk szkolnictwa wyższego u wszystkich partnerów projektu EMPLOY jasno wskazują, iż mamy do czynienia ze wspomnianym wcześniej przesunięciem odpowiedzialności z państwa i społeczeństwa na jednostkę. To ona jest odpowiedzialna za nabycie kompetencji i prawidłowe rozpoznanie rynku pracy jeszcze przed decyzją o podjęciu studiów i wyborze kierunku. Paradoksalność tej sytuacji dotyka wszystkich grup studenckich, a także uczelni, które balansują między dążeniem do utrzymania autonomii a wymaganym przez gospodarkę podporządkowaniem kształcenia do (zmieniających się i często nieprzewidywalnych) potrzeb rynku pracy.

Bibliografia

Bron A., 2017, *Researching higher education students' biographical learning*, [in:] A. Antikainen, I. Goodson, M. Andrews & P. Sikes, *The Routledge International Handbook on Narratives and Life History*, Routledge, London.

Bron A., Thunborg C., 2016, O teoretyzowaniu danych biograficznych. Przypadek studentów nietradycyjnych1. *Teraźniejszość- Człowiek – Edukacja.* Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej. Vol. 19, no 3 (75), pp. 139–153.

Bron A., Thunborg C. & Edström E., 2014, *Ethnicity and class matters: experiences in Swedish higher education*., [in:] F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.), 2014, *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*, Routledge, London.

Clarke M., 2008, *Understanding and managing employability in changing career contexts*, Journal of European Industrial Training, 32, 4, 258–284.

Czubak-Koch M., Monteagudo J., Nizińska A., Padilla-Carmona T., 2017, *Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich*, Dyskursy Młodych Andragogów nr 18, 9–18.

Europejskie Szkolnictwo Wyższe w 2012: *Raport z wdrażania procesu bolońskiego* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.

Fejes A., 2010, *Discourses on employability: constituting the responsible citizen*, Studies in Continuing Education, 32 (2), 89–102.

Field J., Merrill B., West L., 2012, *Life history approaches to access and retention of non-traditional students in higher education: a cross-European approach*, European Journal for Research on the Education and Learning of Adults –RELA, Vol.3, no. 1.

Finnegan F., Fleming T., Kurantowicz E., Nizińska A., 2011, *Uczenie się i uznanie: doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1 (53), 7–19.

Finnegan F., Merrill B., Thunborg C. (red.), 2014, *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy, practice in a time of change*, Routledge, London.

Jendza J., 2017, *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższe*, Dyskursy Młodych Andragogów, nr 18, 35–46.

Johnston R., 2005, *Teoria i praktyka w badaniach edukacyjnych – kilka spostrzeżeń*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Kurantowicz E., Nizińska A., Monteagudo J., Padilla-Carmona T., 2017, *Uniwersytet i pracodawcy w Polsce i Hiszpanii. Konfrontacje, oczekiwania, perspektywy*, Studia Edukacyjne, nr 44, s. 23–43.

Kwaśnica R., 2008, *Wskaźnik Dojrzałości Kadrowej Uczelni* (*WDK*). *Projekt rozwiązania problemu wieloetatowości i fikcyjnego istnienia szkół wyższych*, [w:] B.D. Gołębniak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Nilsson S., 2016, *Employability, Employment and the Establishment of Higher Education Graduates in the Labour Market*, [in:] M. Tomlinson & L. Holmes (eds.) *Graduate Employability in Context. Theory, Research and Debate*, Palgrave Macmilian.

Rothwell A. & Rothwell F., 2016, *Graduate Employability: A Critical Oversight*, [in:] M. Tomlinson & L. Holmes (eds.), *Graduate Employability in Context. Theory, Research and Debate*, Palgrave Macmilian.

Thijssen J.G., Van der Heijden B.I. & Rocco T.S., 2008, *Toward the Employability – Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives*, Human Resource Development Review, 7, 2, 165–183.

Working Group on Employability, 2009, Raport to Ministers, Bolognia Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28–29 April 2009. www.ond.vlaanderen.be (dostęp: 19.09.2009).

Williams S., Dodd L.J., Steele C. & Randal R., 2016, *A systematic review of current understandings of employability*, Journal of Education and Work, 29, 8, 877–901.

Struggles with the employability of non-traditional students: Reflections of Polish and Swedish researchers

In the article, we compare the results of research conducted among non-traditional students in Poland and Sweden. We look for both similarities and differences in the settings which on the one hand quite considerably differ in terms of educational systems, yet on the other resemble each other in terms of the labour market conditions caused by global factors. Our research concerns "employability" as a concept that has become particularly popular in the European Union's education policy, which promotes close links among universities, the labour market and the economy. In the critical discourse on employability, researchers argue that this marks an important turning point in the debate on and practices in this field, as responsibility for employment is transferred from the state (economic policies and the labour market) onto the individual (acquiring proper skills that respond to the needs of the labour market). The article describes struggles with the employment and employability of a group of students who are referred to as non-traditional (underrepresented in higher education), against the background of the two countries' different organisations of higher education, the obstacles these students face in access to the labour market and their ways of coping with employability. The research was conducted by means of biographical interviews within the framework of the international EMPLOY project funded from the Erasmus+ programme (2014-1-UK01-KA203-001842-TP).

Keywords: *non-traditional students*, *transition from university to employment and work*, *struggles of students and graduates with employability*, *Polish and Swedish student experiences*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Daria Becker-Pestka

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku,
Wydział Finansów i Zarządzania
e-mail: dbecker@wsb.gda.pl; ORCID: 0000-0003-1758-5669

Formy aktywizacji zawodowej osadzonych w Polsce. Przegląd stosowanych rozwiązań

Pytanie o formy aktywizacji zawodowej osadzonych w Polsce ma istotne znaczenie z punktu widzenia realizowanych celów resocjalizacji. Próbując odpowiedzieć na pytanie o stosowane w Polsce rozwiązania w zakresie aktywizacji zawodowej osadzonych i korzyści wynikających z podejmowania tego rodzaju działań, w pierwszej kolejności przedstawiono podstawowe zagadnienia dotyczące wykonywania kary pozbawienia wolności w Polsce. Następnie na podstawie wyników badań w jednostkach penitencjarnych na terenie czterech inspektoratów w Polsce północnej (Gdańsk, Olsztyn, Szczecin i Koszalin) prowadzonych w latach 2017–2018 sformułowano wnioski na temat stosowanych rozwiązań w zakresie form aktywizacji zawodowej osadzonych wykorzystywanych w polskim systemie penitencjarnym. Badania zostały zrealizowane przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego. Po uzyskaniu zezwolenia władz inspektoratów do jednostek penitencjarnych rozesłana została ankieta z prośbą o jej wypełnienie. Następnie zostały przeprowadzone wywiady z personelem działów penitencjarnych zajmującym się zawodową aktywizacją osadzonych. Wśród stosowanych rozwiązań w zakresie aktywizacji zawodowej osadzonych w Polsce są projekty europejskie, krajowe – w tym również rozwiązania autorskie kadry jednostek, praca, edukacja i poradnictwo zawodowe dla skazanych.

Słowa kluczowe: *aktywizacja*, *aktywizacja zawodowa*, *osadzeni*, *zakład karny*, *areszt śledczy*, *resocjalizacja*

Specjalistyczne opracowania naukowe dotyczące różnych wymiarów teorii i praktyki resocjalizacyjnej umożliwiają pogłębienie wiedzy z zakresu współczesnej resocjalizacji, stosowanych metod i form pracy z osadzonymi. W polskich jednostkach penitencjarnych wszystkich typów i ze wszystkimi skazanymi prowadzone są działania,

których celem jest społeczna readaptacja osadzonych. W tym obszarze podejmowane są działania wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze, terapeutyczne. Ważna jest aktywizacja osadzonych prowadzona w takich sferach jak kultura, edukacja, kształcenie, aktywność społeczna, zawodowa czy rodzinna. Działania podejmowane we wszystkich tych dziedzinach mają istotne znaczenie dla rodziny osadzonego, społeczeństwa i samego skazanego. Ze względu na złożoność tych działań i ograniczone ramy opracowania nie jest możliwe zaprezentowanie wszystkich form aktywizacji osadzonych. W tekście zostały zaprezentowane formy aktywizacji zawodowej realizowane w jednostkach penitencjarnych w Polsce. Przedstawione zostały podstawowe zagadnienia dotyczące odbywania kary pozbawienia wolności w Polsce. Następnie posługując się danymi z prowadzonych w latach 2017–2018 badań empirycznych, zaprezentowano formy aktywizacji osadzonych stosowane w polskim systemie penitencjarnym. Wspomniane badania zostały zrealizowane przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego. Po uzyskaniu zezwolenia władz inspektoratów do jednostek penitencjarnych rozesłana została ankieta z prośbą o jej wypełnienie. Następnie przeprowadzono wywiady z personelem działów penitencjarnych zajmującym się zawodową aktywizacją osadzonych. Wywiad pozwolił na uzupełnienie danych dotyczących form aktywizacji zawodowej prowadzonych w jednostkach. Badaną próbę stanowił personel działów penitencjarnych jednostek odpowiedzialny za realizację działań z zakresu zawodowej aktywizacji skazanych, w sumie 71 osób. Pytania badawcze koncentrowały się wokół stosowanych w aresztach śledczych i zakładach karnych rozwiązań w zakresie aktywizacji zawodowej, działań w obszarze poradnictwa zawodowego, podmiotów zaangażowanych w pracę ze skazanymi oraz konsekwencji prowadzonych przedsięwzięć, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym.

Podstawowe zagadnienia dotyczące odbywania kary pozbawienia wolności w Polsce

Kara pozbawienia wolności jest w Polsce dominującym środkiem reakcji karnej na zachowania przestępcze. Kara jest wykonywana w zakładach karnych będących instytucjami totalnymi. Chodzi o to, że narzucają one znacząco większe ograniczenia. Te zakłady charakteryzują się funkcjonowaniem specyficznej struktury zarówno formalnej, jak i nieformalnej. Jakikolwiek *rodzaj orzeczonej kary powinien służyć naprawie jednostki, dolegliwość zawarta w treści kary ma na celu resocjalizację, odbiegając od niego, jedynie utrwali się wadliwe mechanizmy postępowania przestęp* (Bałandynowicz 2009, s. 46).

W realizacji procesu resocjalizacji obowiązuje zasada dobrowolności. Oznacza ona, że nie można stosować przymusu wobec osób skazanych. Przebywając w warunkach

izolacji, mogą oni wziąć udział w działaniach i formach pracy realizowanych przez personel, ale nie mogą być zmuszani do podjęcia aktywności. Wymiar sprawiedliwości i personel korekcyjny dysponują środkami opresji i przymusu. Im większy jest jednak nacisk na sprawców, tym krótsza jest ich przemiana. Najlepiej byłoby, gdyby sprawcy dobrowolnie decydowali się na rozpoczęcie resocjalizacji. Mając na uwadze adresatów oddziaływań resocjalizacyjnych, nie jest możliwe oczekiwanie na osoby zainteresowane podejmowaniem działań korekcyjnych. To powoduje, że próby resocjalizacji są inicjowane w ramach kary, jednak sama resocjalizacja karą być już nie powinna (Opora 2010, s. 43–50; Utrat-Milecki 2010, s. 71).

Autorka tekstu przyjęła, że resocjalizacja to zmiana jednostki pod wpływem zaplanowanych oddziaływań, przy wykorzystaniu całego możliwego wachlarza środków i metod w taki sposób, żeby zaburzona osoba nie dokonała powtórnie przestępstwa, właściwie realizowała społeczne role, nie stanowiła zagrożenia dla porządku społecznego. Resocjalizacji sprzyja aktywizowanie osadzonych, podejmowanie przez nich pracy, nauka, aktywność fizyczna, udział w kulturze, zaangażowanie personelu więziennego, niektóre cechy osobowości osadzonych i ich doświadczenia, kontakty ze światem zewnętrznym.

Wykonywanie kary pozbawienia wolności i funkcjonowanie Służby Więziennej w Polsce regulują rozwiązania prawne, w tym:

- Ustawa kodeks karny wykonawczy – jest to akt normatywny regulujący zasady wykonywania orzeczeń sądowych w sprawach karnych i o wykroczenia, w tym o przestępstwa i wykroczenia skarbowe, a także kar porządkowych i środków przymusu skutkujących pozbawieniem wolności (Ustawa 1997a; Obwieszczenie 2017).
- Ustawa o Służbie Więziennej – reguluje takie kwestie, jak zadania i organizacja Służby Więziennej, zakres jej uprawnień, zagadnienia dotyczące funkcjonariuszy i pracowników, uposażenie, stanowiska, warunki zatrudnienia, zawieszenie w obowiązkach i inne (Ustawa 2010).
- Ustawa z dnia 28 sierpnia 1997 r. o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności – stanowi, że celem zatrudniania osób pozbawionych wolności powinno być przede wszystkim pozytywne oddziaływanie na ich postawy. Ustawodawca zezwolił na powoływanie przywięziennych zakładów pracy przy zakładach karnych w celu stworzenia warunków do zatrudniania osób pozbawionych wolności oraz prowadzenia działalności gospodarczej, powołał Fundusz Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywięziennych Zakładów Pracy (Ustawa 1997b).
- Ustawa o pomocy społecznej – ważna ze względu na podjętą problematykę. Pomoc jest udzielana także byłym skazanym, świadczenia mają charakter materialny i niepieniężny (Ustawa 2004). Prowadzone badania nad wartością udzielanego wsparcia pokazują, że – jak zauważa jeden z autorów – w Polsce mamy do czynienia z „papierową" pomocą społeczną (Chaczko 2017, s. 119).

Jednostkami organizacyjnymi więziennictwa w Polsce są: Centralny Zarząd Służby Więziennej podlegający Ministerstwu Sprawiedliwości, okręgowe inspektoraty służby więziennej, zakłady karne i areszty śledcze oraz ośrodki szkolenia i ośrodki doskonalenia kadr Służby Więziennej.

Karę pozbawienia wolności wykonuje się (z wyłączeniem kobiet) w następujących rodzajach zakładów karnych:

1) zakładach karnych dla młodocianych,
2) zakładach karnych dla odbywających karę po raz pierwszy,
3) zakładach karnych dla recydywistów penitencjarnych,
4) zakładach karnych dla odbywających karę aresztu wojskowego (Ustawa 1997a, art. 69).

Wymienione zakłady karne mogą być organizowane jako:

1) zakłady karne typu zamkniętego,
2) zakłady karne typu półotwartego,
3) zakłady karne typu otwartego.

Zakłady karne różnią się w szczególności stopniem zabezpieczenia, izolacji skazanych oraz wynikającymi z tego ich obowiązkami i uprawnieniami w zakresie poruszania się w zakładzie i poza jego obrębem (Ustawa 1997a, art. 70).

W Polsce funkcjonują również areszty śledcze. Są to miejsca osadzenia osób tymczasowo aresztowanych. Z opublikowanych przez Służbę Więzienną danych wynika, że ostatniego dnia 2018 roku w zakładach karnych i aresztach śledczych w Polsce przebywało aż 72 204 skazanych (Centralny Zarząd Służby Więziennej [CZSW] 2018, s. 1).

Karę pozbawienia wolności wykonuje się w Polsce w trzech systemach. Są to:

1) system programowanego oddziaływania;
2) system terapeutyczny;
3) system zwykły (Ustawa 1997a, art. 81).

W celu stwarzania warunków sprzyjających indywidualnemu postępowaniu ze skazanymi, zapobieganiu szkodliwym wpływom skazanych zdemoralizowanych oraz zapewnieniu skazanym bezpieczeństwa osobistego, wyboru właściwego systemu wykonywania kary, rodzaju i typu zakładu karnego oraz rozmieszczenia skazanych wewnątrz zakładu karnego dokonuje się ich klasyfikacji. Kryterium podziału osadzonych stanowi przede wszystkim płeć, wiek, uprzednie odbywanie kary pozbawienia wolności, umyślność lub nieumyślność czynu, czas pozostałej do odbycia kary pozbawienia wolności, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, w tym stopień uzależnienia od alkoholu, środków odurzających lub psychotropowych, stopień demoralizacji i zagrożenia społecznego, rodzaj popełnionego przestępstwa. Podstawą klasyfikacji są w szczególności badania osobopoznawcze (Ustawa 1997a, art. 82). Kobiety odbywają karę pozbawienia wolności odrębnie od mężczyzn. Skazane odbywają karę w zakładzie karnym typu półotwartego, chyba, że stopień demoralizacji lub względy bezpieczeństwa przemawiają za odbywaniem kary w zakładzie karnym innego typu. Jeśli skazana kobieta

karmi lub spodziewa się dziecka ma zapewnioną specjalistyczną opiekę. W celu umożliwienia matce pozbawionej wolności sprawowania stałej i bezpośredniej opieki nad dzieckiem przy wspomnianych zakładach karnych organizowane są domy dla matki i dziecka. Dziecko może w nich przebywać na życzenie matki do ukończenia trzeciego roku życia, chyba, że czynniki wychowawcze lub zdrowotne potwierdzone opinią lekarza albo psychologa przemawiają za oddzieleniem dziecka od matki albo za przedłużeniem lub skróceniem tego okresu (Ustawa 1997a, art. 87).

Od 1 września 2009 r. funkcjonuje w Polsce system dozoru elektronicznego. Umożliwia osobom skazanym, w trakcie kary pozbawienia wolności do jednego roku, prowadzenie względnie „normalnego" życia pod stałą, dyskretną kontrolą. Za zgodą sądu, w godzinach wskazanych w harmonogramie, skazany może przebywać poza miejscem odbywania kary. Na nogę skazanego zakładany jest nadajnik, a w mieszkaniu instalowane jest urządzenie rejestrujące ruchy osoby monitorowanej. W wyznaczonym przez sąd czasie osoba ta może pracować w zakładzie pracy, gospodarstwie rolnym, uczyć się lub realizować inne obowiązki życiowe i rodzinne. W określonych godzinach jest zobowiązana do przebywania w wyznaczonym miejscu. System dozoru elektronicznego umożliwia podtrzymanie relacji rodzinnych, aktywność zawodową oraz osiągnięcie celów resocjalizacyjnych kary pozbawienia wolności znacznie mniejszym kosztem. Warto dodać, że w ciągu dziesięciu lat funkcjonowania system objął ponad 90 000 osób (Spała 2018; Ustawa 1997a, art.43b). Funkcjonowanie zakładów karnych jest w Polsce finansowane z budżetu państwa. Wydatki poniesione na utrzymanie osadzonych i funkcjonowanie jednostek penitencjarnych w 2018 roku zamknęły się w kwocie 3 127 507 złotych (CZSW 2018, s. 66).

Dla określenia osób skazanych i tymczasowo aresztowanych jako jednej grupy autorzy publikacji specjalistycznych używają terminu „osadzony". Badacze postulują zachowanie ostrożności w stosowaniu tego określenia, ponieważ niewłaściwe posługiwanie się pojęciami może w konsekwencji doprowadzić do powstania zamieszania (Nowacki 2010, s. 29). Umieszczone przez poszczególne jednostki penitencjarne na stronach internetowych informacje wskazują, że termin „osadzony" jest używany zamiennie z terminem „skazany".

Formy aktywizacji osadzonych w Polsce

Aktywizacja zawodowa skazanych jest prowadzona w ramach pomocy postpenitencjarnej oraz z funduszy europejskich. Działaniami objęci są wszyscy osadzeni. Proces aktywizacji jest inicjowany przez władze na szczeblu centralnym. Zapisy zawarte w ustawodawstwie oraz zarządzeniach władz Służby Więziennej obligują kadrę aresztów śledczych i zakładów karnych do realizacji przedsięwzięć w zakresie aktywizacji

osadzonych. Ponieważ skazani lub byli skazani należą do grup ryzyka i znajdują się w szczególnej sytuacji na rynku pracy, działania aktywizujące mają dla nich istotną wartość. Osadzeni zyskują nowe umiejętności, uzupełniają wykształcenie, zdobywają zawód, co pozwala im na podjęcie zatrudnienia po opuszczeniu warunków izolacji. Ponadto osadzeni nabywają wiedzę na temat funkcjonowania rynku pracy, poruszania się po nim, przygotowania do rozmów kwalifikacyjnych. Zyskują pewność siebie, poczucie samostanowienia, sensu życia. Udział w różnych formach aktywizacji zawodowej pozwala na zagospodarowanie wolnego czasu w interesujący i wartościowy sposób, na przełamanie monotonii i nudy, wypracowanie dobrych nawyków spędzania dnia. Jednocześnie budują korzystny obraz byłych skazanych, pozytywnie zmieniają społeczny wizerunek osadzonych, wskazują na swoją społeczną użyteczność i wartość. Realizowanie procesu resocjalizacji odbywa się na zasadzie dobrowolności. Chociaż z punktu widzenia wartości społecznej udział w prowadzonych w jednostkach formach aktywizacji zawodowej niesie ze sobą liczne korzyści dla skazanego, jego rodziny i społeczeństwa, osadzony nie może zostać zmuszony do wzięcia w nich udziału.

Stosowanymi w polskich jednostkach penitencjarnych formami aktywizacji zawodowej są:

- praca skazanych – zarówno odpłatna, jak i nieodpłatna, wykonywana na terenie jednostki i poza nią;
- edukacja – w tym szkolenia, kształcenie, kursy aktywizacji zawodowej.

Narzędziami wykorzystywanymi przez Służbę Więzienną w aktywizacji zawodowej skazanych są:

- Rządowy program „Praca dla więźniów”;
- Przywięzienne zakłady pracy;
- Program POWER;
- Projekty w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009;
- Programy autorskie implementowane i realizowane przez Służbę Więzienną w jednostkach penitencjarnych;
- Kształcenie osadzonych;
- Poradnictwo zawodowe.

Respektowane w Polsce Europejskie Reguły Więzienne stanowią między innymi, że:

- Praca więźniów traktowana jest jako pozytywny element rygoru więziennego i nigdy nie jest używana jako kara.
- Władze więzienne dążą do zapewnienia wystarczająco pożytecznej pracy.
- Na ile to możliwe, praca przydzielana więźniom ma przyczynić się do podtrzymania lub rozwoju ich zdolności do zwykłego zarabiania na życie po zwolnieniu.
- Przydział określonego rodzaju pracy odbywa się bez dyskryminacji ze względu na płeć.
- Praca obejmująca szkolenie zawodowe zapewniana będzie więźniom mogącym z niego skorzystać, a w szczególności młodym więźniom.

- Więźniowie mogą wybierać rodzaj pracy, które chcą wykonywać w ramach limitów zatrudnienia, doboru zawodowego oraz wymogów porządku i dyscypliny.
- Organizacja i metody pracy w zakładach są, tak dokładnie, jak to możliwe, zbliżone do podobnej pracy w społeczeństwie, tak aby przygotować więźniów do warunków normalnego życia zawodowego.
- Władze więzienne zapewniają pracę więźniom albo we własnym zakresie, albo we współpracy z prywatnymi podmiotami wewnątrz lub na zewnątrz zakładu.

W każdym przypadku zapewnia się sprawiedliwe wynagrodzenie za pracę (Rada Europy 2006; Rzecznik Praw Obywatelskich 2018).

Praca skazanych jest jednym ze stosowanych w polskim systemie penitencjarnym środków oddziaływań resocjalizujących. Zatrudnienie osadzonych czyni ich społecznie użytecznymi, wzbogaca o nowe umiejętności w tym pracy w grupie, systematyczności czy samodzielności. Praca daje osadzonym środki utrzymania oraz możliwość regulowania zobowiązań finansowych. Jest formą treningu przed opuszczeniem jednostki, zapobiega demoralizacji, powrotowi do środowiska patologicznego, przestępczości. Zawodowa aktywność uczy nawyku pracy, przeciwdziała rozwojowi więziennej podkultury. daje osadzonym możliwość zaspokojenia potrzeb rodziny, Może także prowadzić do wyzwolenia inicjatywy, poprawia jakość życia w warunkach izolacji i po wyjściu z więzienia.

Od 2016 roku realizowany jest w Polsce rządowy program „Praca dla więźniów". Jego celem jest wspieranie szeroko rozumianej readaptacji społecznej osób przebywających w zakładach karnych i aresztach śledczych, ze szczególnym naciskiem na ich aktywizację zawodową. Program opiera się na trzech filarach, które determinują realizowane w jego ramach działania:

1. Budowę w zakładach karnych hal produkcyjnych.
2. Rozszerzenie zakresu możliwości nieodpłatnej pracy więźniów na rzecz samorządów.
3. Ulgi dla przedsiębiorców zatrudniających więźniów.

W ciągu pierwszych 18 miesięcy wdrażania programu zatrudnienie skazanych zwiększyło się o 11 tysięcy osadzonych, a wskaźnik powszechności zatrudnienia osadzonych przekroczył niespotykaną wcześniej wartość 52,8%. Projekt korzystnie wpłynął na obniżenie kosztów utrzymania skazanych (CZSW 2018).

W Polsce od 2011 roku funkcjonuje Fundusz Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywięziennych Zakładów Pracy, utworzony w efekcie nowelizacji ustawy z dnia 28 sierpnia 1997 r. o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności (Dz.U. z 2014 r., poz. 1116). Jest to państwowy fundusz celowy działający jako wydzielony rachunek bankowy, którego dysponentem jest Dyrektor Generalny Służby Więziennej. Środki Funduszu wydawane są na finansowanie działań w zakresie resocjalizacji osób pozbawionych wolności, w tym także na tworzenie nowych miejsc pracy dla skazanych oraz ochronę istniejących, modernizację przywięziennych zakładów pracy i ich produkcji, organizowanie nauki zawodu i doskonalenia zawodowego dla osób

pozbawionych wolności oraz inicjowanie szkoleń w zakresie aktywizacji zawodowej i umiejętności poszukiwania pracy. Celem udzielania wsparcia finansowego z Funduszu jest pomoc w szeroko rozumianej readaptacji społecznej osób przebywających w placówkach resocjalizacyjnych, zwłaszcza przez finansowanie działań służących ochronie i tworzeniu miejsc pracy dla tych osób. W przepisach zostały szczegółowo określone tryb, zakres i procedury przyznawania pomocy. W 2016 roku łączna wartość pomocy publicznej udzielonej z Funduszu Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywięziennych Zakładów Pracy wyniosła 49 468 629,25 zł (SW 2018). Przykładem wykorzystania tego rozwiązania jest BIGB „BALTICA", która działa na terenie OISW Gdańsk.

Programem służącym aktywizacji zawodowej osadzonych jest POWER. Cele projektu to podniesienie aktywności zawodowej i społecznej skazanych i wzrost ich zdolności do zatrudnienia oraz umożliwienie osadzonym zdobycia przez nich nowych umiejętności zawodowych. Ze środków POWER na terenie Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Gdańsku zaplanowane zostały między innymi kursy i szkolenia w takich zawodach, jak brukarz, glazurnik, fryzjer, pracownik ogólnobudowlany, technolog robót wykończeniowych w budownictwie, opiekun osób starszych, przewlekle chorych i niepełnosprawnych czy spawacz (SW 2018).

Realizowane w ramach innego programu – Norweskiego Mechanizmu Finansowego 2009–2014 objęły działania w obszarze Projektów nr 1, 2 i 3. Obejmowały one realizację szkoleń podnoszących kompetencje społeczno-zawodowe więźniów oraz działania zwiększające kompetencje kadry Służby Więziennej poprzez stworzenie możliwości dla doskonalenia zawodowego kadry bezpośrednio współpracującej z osobami pozbawionymi wolności (SW 2018).

Zgodnie z zarządzeniem nr 02/04 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej w polskich jednostkach penitencjarnych realizowane są autorskie programy resocjalizacyjno-terapeutyczne. Ich pomysłodawcami i prowadzącymi są pracownicy działów terapeutycznych i resocjalizacyjnych (Zarządzenie 2004). Aktualnie obowiązuje zarządzenie nr 19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych. Jest to jeden z aktów wykonawczych do ustawy kodeks karny wykonawczy. Wśród realizowanych projektów autorskich należy wymienić między innymi takie programy jak:

- Stopień – realizowany w Areszcie Śledczym w Koszalinie. Jego cele to stworzenie skazanym możliwości dostępu do poradnictwa zawodowego, wyeliminowanie wyuczonej bezradności, pobudzenie do własnej aktywności oraz stworzenie umiejętności planowania działań (Marczak 2009, s. 353);
- Lex Media – realizowany w Zakładzie Karnym w Koszalinie. Jest to program aktywizacji zawodowej skazanych w zakresie nabywania nowych umiejętności multimedialnych i rozwijania własnych zainteresowań a także kreatywności.

Konsekwencją udziału w programie będzie odnalezienie się w uwarunkowaniach rynku pracy (tamże, s. 84–88);

– Więźniowie w hospicjum – realizowany przez Zakład Karny w Gdańsku Przeróbce. W programie biorą udział skazani, którym do odbycia kary pozostał rok. Cele programu to wyposażenie osób skazanych w certyfikat, który podniesie ich wartość rynkową, zwiększenie motywacji i poczucia własnej wartości, skłonienie do aktywnego poszukiwania zatrudnienia po wyjściu z więzienia, zwiększenie jakości psychospołecznego funkcjonowania osób osadzonych w zakładach karnych oraz sprawdzenie programu reintegracji społecznej i aktywizacji zawodowej osób przed opuszczeniem więzienia poprzez przygotowanie dla nich programu wolontariatu uzupełnionego kursem sanitariusza i działaniami o charakterze doradczo-szkoleniowym (tamże, s. 68–73; SW 2018);
– Program resocjalizacji sprzyjający readaptacji społecznej skazanych pt. „Aktywni zawodowo" – realizowany w areszcie śledczym w Wejherowie. Celem programu jest wzbudzenie motywacji u osadzonych do podejmowania pracy zarobkowej oraz postrzegania jej jako jedynego społecznie aprobowanego sposobu zdobywania środków finansowych (Kowalewska-Śwircz 2017);
– Program „Zacząć od Początku" – realizowany przez zakład karny w Malborku. Jego celem jest zapewnienie miejsca zamieszkania po opuszczeniu zakładu karnego oraz poradnictwo w zakresie poruszania się w instytucjach i organizacjach pozarządowych udzielających wsparcia osobom bezdomnym (Morozowska 2014).

Realizowane programy aktywizacji zawodowej umożliwiają:

– wyposażenie skazanych w konieczne i niezbędne informacje związane z funkcjonowaniem miejsc i sposobami aktywnego poszukiwania pracy,
– podnoszenie kwalifikacji i zasobów umiejętności skazanych, aby po opuszczeniu zakładu karnego mogli zdobyć i utrzymać pracę,
– przekazanie skazanym elementarnej wiedzy z zakresu poruszania się po rynku pracy, rejestrowania się w urzędzie pracy, stosowanych rozwiązań prawnych dotyczących rynku pracy,
– przyswojenie technik z zakresu autoprezentacji, pisania życiorysu, listu motywacyjnego, dzięki czemu stymulowana jest pewność siebie osadzonych (Marczak 2009, s. 77; Machel 2007, s. 241–244).

W aktywizacji zawodowej osadzonych istotną rolę odgrywa kształcenie. Skazani podejmujący naukę mają szansę na powrót na dynamicznie zmieniający się rynek pracy. Oprócz formalnego wykształcenia osadzeni zyskują możliwość zdobycia innych umiejętności, które mogą okazać się skutecznym czynnikiem społecznej, zawodowej, życiowej readaptacji. Skazani, którzy przed rozpoczęciem odbywania kary pozbawienia wolności nie ukończyli szkoły, stoją przed szansą uzupełnienia kwalifikacji.

Wszyscy osadzeni w zakładach karnych i aresztach śledczych mają możliwość realizacji prawa do nauki, gwarantowanego im i organizowanego zgodnie z przepisami

kodeksu karnego wykonawczego (Ustawa 1997a, art. 102 oraz art. 130–134). Szkoły i placówki oświatowe działające przy zakładach karnych i aresztach śledczych organizowane są na wszystkich poziomach edukacyjnych z wyjątkiem szkół wyższych. Przepisy umożliwiają również podjęcie prawa do nauki poza zakładem. Funkcjonująca sieć szkół przywięziennych zapewnia możliwość kształcenia, zarówno skazanym nieletnim, którzy objęci są nauczaniem obowiązkowym, jak i tym, którzy z własnej inicjatywy ubiegają się o podjęcie nauki. Szkoły i placówki oświatowe działające przy zakładach karnych i aresztach śledczych organizowane są na wszystkich poziomach edukacyjnych z wyjątkiem szkół wyższych. Przeciętnie co roku naukę w formach szkolnych organizuje się dla około 3500 osadzonych. Oferta nauki w szkołach przywięziennych różnego typu skierowana jest przede wszystkim do skazanych młodocianych i odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, którzy są najliczniejszą grupą uczących się w szkołach. Nie ogranicza się jednak dostępu do nauki szkolnej skazanym z innymi grupami klasyfikacyjnymi, jeżeli chcą kontynuować przerwaną naukę. Uzupełnieniem oferty edukacyjnej dla osób pozbawionych wolności są szkolenia kursowe organizowane przez jednostki penitencjarne, przede wszystkim dla skazanych kończących odbywanie kary. Szkolenia organizowane są w porozumieniu z urzędami pracy, a ich zakres dostosowywany jest do potrzeb lokalnego rynku pracy (SW 2018).

Istotną formą pracy ze skazanymi w zakresie aktywizacji zawodowej stanowi również poradnictwo zawodowe. Jest ono traktowane jako trwający całe życie proces, w którym istotną rolę odgrywają zróżnicowane struktury, takie jak instytucje oświatowe oraz instytucje rynku pracy. Te organy towarzyszą człowiekowi na różnych etapach jego rozwoju zarówno edukacyjnego, jak i zawodowego. Poradnictwo zawodowe jest w tym kontekście całożyciowym procesem, trwającym bardzo długo i obejmującym całościowe działania. Usługi świadczone w zakresie zawodowego poradnictwa stanowią strukturę wzajemnie współuczestniczących działań. Celem poradnictwa zawodowego jest przygotowanie człowieka do dokonania wyboru drogi edukacyjno-zawodowej. Ponadto ma ono wspierać jednostkę i przygotować do swego rodzaju samopomocy. Poradnictwo pełni funkcje wychowawczą, pomocową, edukacyjną (Kukla 2016, s. 23). Działania realizowane w obszarze poradnictwa zawodowego podlegają nieustannej ewaluacji i zmianom. Jest to spowodowane takimi czynnikami, jak zmiany na rynku pracy, doskonalenie metod diagnozy i pracy poradniczej, transformacji dostępnych środków i projektów, dokonywania oceny i monitoringu już zrealizowanych przedsięwzięć.

Początek działań poradniczych jest sprawą indywidualną w przypadku każdego osadzonego. W zależności od potrzeb skazanych podejmowane są przedsięwzięcia adekwatne do jego zasobów i oczekiwań. Działania poradnicze pomagają osadzonym w zrozumieniu zasad funkcjonowania współczesnego rynku pracy i przygotowania się do występujących problemów oraz pozwalają na nabycie umiejętności radzenia sobie z nimi.

Praca z osadzonymi zorientowana jest na działania poradnicze traktowane jako trwający jakiś czas proces. Nie jest to jednorazowa praca polegająca na spotkaniu podmiotów uczestniczących w relacji poradniczej, ale specyficzny proces. Przebieg działania poradniczego jest zaplanowany i podejmowany przy znaczącej współpracy różnych struktur. Poradnictwo umożliwia poznanie nie tylko predyspozycji osadzonych, ale także tych kompetencji, które są niezbędne w sprawnym i skutecznym poruszaniu się po niuansach rynku pracy.

W przypadku osadzonych powrót na rynek pracy lub wejście na niego jest wyzwaniem związanym z koniecznością przełamywania własnych barier i ograniczeń. Takim osobom może towarzyszyć strach, niechęć do konfrontowania się z zastaną rzeczywistością, brak motywacji, poczucie wstydu. Skutecznym czynnikiem niwelującym lub zmniejszającym te doznania może być całościowa opieka wyspecjalizowanych podmiotów – w tym osób udzielających porad zawodowych. Ważne jest zwrócenie uwagi na podniesienie samooceny osadzonych, wzbudzenie motywacji do podejmowania działań i poprawę jakości życia. Prowadzone w jednostkach działania poradnicze odbywają się zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej. Są dostosowane do potrzeb skazanych, ich możliwości intelektualnych, ukierunkowane na pomoc osadzonemu. Skazany otrzymuje wiedzę w formie porady, która ma być dla niego pomocna w sytuacji trudnej.

Za pośrednią formę aktywizacji zawodowej można także uznać podnoszenie kwalifikacji przez kadrę jednostek penitencjarnych, co korzystnie przekłada się na pracę z osadzonymi. Te działania wpływają na zapewnienie dopływu wyzwań, podnoszenie poziomu wiedzy, umiejętności, rozwój zawodowy oraz zapobiegają poczuciu zawodowej stagnacji.

Dokonując przeglądu form aktywizacji zawodowej osadzonych realizowanych w polskich jednostkach penitencjarnych, warto zwrócić uwagę na korzyści wynikające z inicjowanych działań w tym obszarze. Można wśród nich wyróżnić profity zarówno dla samych skazanych, jak i ich rodzin, społeczeństwa i personelu jednostek. We wszystkich tych grupach możliwe jest wyróżnienie korzyści długo- i krótkofalowych, a także ekonomicznych i niematerialnych.

Podsumowanie i wnioski

Działania w zakresie aktywizacji zawodowej skazanych prowadzone są we wszystkich jednostkach w zróżnicowanych formach. Zakres prowadzonych przedsięwzięć jest uwarunkowany potrzebami osadzonych, sytuacją na rynku pracy oraz specyfiką i możliwościami jednostki. Zastosowanie środków oddziaływania penitencjarnego oraz

udzielenie stosownej pomocy umożliwia osadzonym wykonywanie zadań społecznych, zawodowych, rodzinnych. Jest to równoznaczne z realizacją celu resocjalizacji.

Przedstawione rozwiązania w zakresie aktywizacji zawodowej osadzonych są odzwierciedleniem obecnego stanu. Możliwe jest wskazanie tych form aktywizacji zawodowej, które są aktualnie realizowane w jednostkach penitencjarnych. Trudno przewidzieć, jak te działania będą ewoluowały.

Mając na uwadze ogromną dynamikę zachodzących zmian, można przypuszczać, że stosowane rozwiązania będą się zmieniały wraz ze wzrostem świadomości społecznej, rozwojem i postępem technologii, przemianami cywilizacyjnymi. Autorka tekstu uważa, że trzeba stworzyć zintegrowany system informatyczny umożliwiający wymianę doświadczeń między podmiotami zaangażowanymi w działania z zakresu zawodowej aktywizacji osadzonych. Potrzebne są wspólne działania specjalistów na poziomie interdyscyplinarnym: prawników, psychologów, doradców zawodowych, informatyków, kierowników jednostek penitencjarnych, pracowników socjalnych, ekspertów z zakresu rynku pracy. Zdaniem autorki tekstu można prognozować, że prowadzone przedsięwzięcia będą zorientowane na edukację (ze szczególnym uwzględnieniem nowych technologii i kształcenia ustawicznego), pracę (w tym prowadzenie własnej działalności, pracy zdalnej, pracy za granicą), uczestnictwo w szerokim spektrum zajęć rozwijających potencjał i zainteresowania osadzonych. Niewykluczone również, że wśród form aktywizacji zawodowej osadzonych dominować będą takie rodzaje aktywności, których nadrzędnym celem i następstwem będą profity społeczne, a w dalszej kolejności ekonomiczne. Wydaje się również, że dzięki zmianie społecznej świadomości osadzeni będą lepiej postrzegani, a tym samym unikną stygmatyzacji i społecznego wykluczenia, co korzystnie wpłynie na ich zawodową reintegrację.

Bibliografia

Bałandynowicz A., 2009, *Probacja – wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*, Probacja, nr 1.

Chaczko K., 2017, *Ile jest pomocy w pomocy społecznej? Rzecz o marginalizacji działań usamodzielniających*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 20, nr 1(77).

Kargulowa A., 2013, (*Trans*)*formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(61).

Kowalewska-Śwircz A., 2017, *Program resocjalizacji sprzyjający readaptacji społecznej skazanych pt. „Aktywni zawodowo"*, Materiał niepublikowany, Wejherowo.

Machel H., 2007, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, OW Impuls, Kraków.

Kukla D., 2016, *Teoretyczne podstawy poradnictwa zawodowego*, [w:] D. Kukla (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo engram Difin, Warszawa.

Marczak M. (red.), 2009, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, OW Impuls, Kraków.

MOROZOWSKA M., 2014, *Program wychodzenia z bezdomności sprzyjający przygotowaniu do readaptacji społecznej pod tytułem „Zacząć od początku"*, Materiał niepublikowany, Malbork.

NOWACKI Z., 2010, *Wywieranie wpływu społecznego w warunkach izolacji więziennej*, OW Impuls, Kraków.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 marca 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Kodeks karny wykonawczy, Dz.U. 2017, poz. 665.

OPORA R., 2010, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, OW Impuls, Kraków.

Prawa więźniów – dorobek społeczności międzynarodowej, Rzecznik Praw Obywatelskich. https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Dorobek%20mi%C4%99dzynarodowy%20w%20sprawie%20w%C4%99%C5%BAni%C3%B3w.pdf [dostęp: 31.12.2018].

Program „Praca dla więźniów", Centralny Zarząd Służby Więziennej https://sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniow [dostęp: 31.12.2018].

Rekomendacja Rec (*2006*)*2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych* (*Przyjęta przez Komitet Ministrów w dniu 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów*). http://www.bip.sw.gov.pl/SiteCollectionDocuments/CZSW/prawaczl/document.pdf [dostęp: 31.08.2018].

Roczna informacja statystyczna za rok 2018, 2018, Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, Warszawa. https://sw.gov.pl/assets/40/74/32/7d5ad1384460bb0790e8236a9f6cd4264cb6e863.pdf [dostęp: 31.12.2018].

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy, 1997a, Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557 z późn. zm.

Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej, 2010, Dz.U. 2010, nr 79, poz. 523 z późn. zm.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, 2004, Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593.

Ustawa z dnia 28 sierpnia 1997 r. o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności, 1997b, Dz.U. 1997, nr 123, poz. 777.

UTRAT-MILECKI J., 2010, *Kara, teoria i kultura penalna: perspektywa integralnokulturowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

SPAŁA K., 2018, *10 lat działania Systemu Dozoru Elektronicznego w Polsce*, https://sw.gov.pl/aktualnosc/zaklad-karny-w-inowroclawiu-10-lat-dzialania-systemu-dozoru-elektronicznego-w-polsce. [dostęp: 29.12.2018].

ZAREMBA M., 2013, *Dwa ujęcia działającej jednostki a rozumienie zagadnienia wyborów ścieżek edukacyjnych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(61).

Zarządzenie Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych. http://www.bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie_2wsprawieszczego%C5%82owychzasadprowadzeniaiorganizacjipracy.pdf [dostęp: 20.08.2018].

Netografia

Służba Więzienna, https://www.sw.gov.pl/ [dostęp: 31.12.2018].

Promoting workforce readiness among prison inmates in Poland: A review of policies

Promoting workforce readiness among prison inmates in Poland is relevant to the achievement of rehabilitation goals. To review the workforce readiness policies for prison inmates which are implemented in Poland and to assess their advantages, the paper first provides the basic data about the execution of prison terms in Poland. Then, the findings of a research study carried out in correctional facilities of four inspectorates in northern Poland (Gdańsk, Olsztyn, Szczecin, and Koszalin) in 2017–2018 are reported to draw conclusions about the workforce readiness policies for prison inmates applied in the Polish penitentiary system. The study relied on the diagnostic survey method. Questionnaires to be completed were sent to the correctional facilities with permission of the respective inspectorate's authorities. Subsequently, interviews were conducted with the correctional staff responsible for the promotion of workforce readiness. The study found that the workforce readiness policies for prison inmates in Poland included European and national projects, therein original projects of the facility staffs, work, education, and vocational counselling for inmates.

Keywords: *workforce readiness*, *inmates*, *correctional facility*, *detention on remand*, *rehabilitation*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Anetta Pereświet-Sołtan

e-mail: anetta.pereswiet@gmail.com; ORCID: 0000-0002-6482-5090
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Bożena Wojtasik

e-mail: bozena.wojtasik@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-5836-2202
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Life Design w praktyce poradniczej. Narracje klientów

Celem naszych badań było poznanie, zrozumienie i opisanie zmian w konstruowaniu kariery przez młode kobiety, które spotkały się z doradczyniami pracującymi zgodnie z koncepcją *Life Design*. Prowadzone przez nas badania przebiegały w dwóch etapach. W pierwszym etapie prowadziłyśmy rozmowy z klientkami wg *The Career Story Interview* autorstwa Marka Savickasa. W etapie drugim, odroczonym, pytałyśmy klientki, na podstawie ułożonego przez nas (autorskiego) scenariusza wywiadu otwartego, o doświadczanie spotkania z doradcą, zmiany związane z poczuciem własnej wartości, obrazem siebie oraz samorozumieniem. Ważną kwestią poruszaną w wywiadzie było badanie planów aktywności lub działań narratorek, podejmowanych między rozmowami doradczymi, rozumianych jako przejaw refleksyjnego (re)konstruowania własnej kariery oraz wzięcia odpowiedzialności za planowanie swojego życia.

Słowa kluczowe: *poradnictwo zawodowe*, *poradnictwo kariery*, *Life Design Counselling*, *praktyka poradnicza*

Żyjemy w społeczeństwie ryzyka, w płynnej nowoczesności, która charakteryzuje się poczuciem niepewności jednostki, ambiwalencją, fragmentaryzacją rzeczywistości, epizodycznością (Beck 2004; Bauman 2006). We współczesnej, rozmytej rzeczywistości wybieranie zawodu, konstruowanie kariery jest bardzo skomplikowane. Współczesny rynek pracy jest niestabilny, powstają nowe zawody, niektóre zanikają, w starych

zawodach pojawiają się nowe treści. Zdaniem V. Drabik-Podgórnej i M. Podgórnego zmiany na współczesnym rynku pracy można określić krótko *jako przejście od zawodu do kompetencji* (2016, s. 6). Następuje dewaluacja zawodów i kompetencji twardych, odchodzi się od algorytmicznego projektowania ścieżek karier na rzecz zrównoważonego konstruowania tożsamości zawodowej (Bańka 2016).

Wiele osób jest zagubionych w tym świecie, oczekuje pomocy i wsparcia w konstruowaniu drogi życiowej. W pracy doradcy obserwuje się odejście od poradnictwa dyrektywnego, które miało na celu pomoc w podejmowaniu decyzji „za" osobę radzącą się, gdzie doradca dawał ścisłe wskazówki i porady, traktując wybór zawodu jako jednorazową decyzję. Poradnictwo współczesne zmierza w kierunku dialogowo-liberalnym, który charakteryzuje się tym, że doradca towarzyszy jednostce na jej drodze życia, udziela pomocy w momentach krytycznych, wspiera w indywidualnym uczeniu się (re)konstruowania własnej biografii (Wojtasik 2003, Wojtasik 2010).

Następuje przejście od dyrektywnego doradztwa zawodowego do poradnictwa kariery, a nawet *Life Design Counselling* (poradnictwo w konstruowaniu życia).

V. Drabik-Podgórna opisuje jak zmieniły się cele poradnictwa. Przedstawia syntetyczny opis jego modeli od diagnozy predyspozycji i przeciwwskazań zawodowych do pracy na zasobach jednostek – wydobywaniu talentów i wzmacnianiu kompetencji (Drabik-Podgórna 2016). Doradcy w poradnictwie *Life Design* pomagają nadać sens życiu osobistemu i zawodowemu klienta poprzez konstruowanie własnego „Ja" jako opowieści.

Elastyczne dostosowywanie się do zmieniającego się życia i rynku pracy, uważna refleksja w dążeniu do osiągania poczucia tożsamości są charakterystyczne dla nowej perspektywy poradnictwa *Life Design* (Savickas 2012; Di Fabio 2014; Duarte 2014; Guichard 2018a).

Celem (tak pojmowanego) *Life Design* jest pomaganie w łagodzeniu lęków i niepokojów jednostek żyjących w realiach ponowoczesnego świata, pomoc w konstruowaniu perspektyw życiowych, w nadawaniu sensu i znaczeń ludzkiej egzystencji, a nie wprowadzanie w świat zawodów (Savickas i in. 2009).

Zdaniem Guicharda doradca może pomóc określić *klientowi, poprzez jakie aktywności życiowe można nadać sens i perspektywy swojemu życiu* (2018a, s. 23). Także M. Savickas w swym modelu interwencji doradczej zakłada, że w dzisiejszej rzeczywistości konieczne jest ciągłe projektowanie własnego życia. Jego zdaniem jest to zadanie wykonalne poprzez odwoływanie się do własnej przeszłości – tam, jak twierdzi badacz, można znaleźć i uruchomić „linki" do przyszłości. To właśnie poprzez odwoływanie się do zdarzeń mających miejsce w przeszłości można skutecznie budować własną tożsamość, wzmacniać możliwości przystosowawcze oraz kreować drogę zawodową dostosowaną do kompetencji, zasobów i potrzeb człowieka, a to z kolei może dawać poczucie adekwatności i satysfakcji w obszarze zawodowym (Savickas 2012).

W artykule przedstawiamy nowy obszar *Life Design Counselling* w praktyce poradniczej. Ważną metodą pracy doradcy *Life Design* jest dialog, który ma na celu

wzmocnienie ważnych zasobów klienta i staje się impulsem do refleksji nad własnym życiem, samopoznaniem i samooceną.

Koncepcja konstruowania życia wykorzystuje metodę polegającą na opowiadaniu przez klienta krótkich historii z przeszłości. Dzięki tym narracjom osoba radząca się uzyskuje perspektywę pozwalającą zrozumieć własne potrzeby, pragnienia, umiejętności, dostrzec obszary własnej skuteczności. Taka retrospekcja umożliwia z kolei lepsze zrozumienie własnej aktualnej sytuacji oraz pomaga dokonywać wyborów i podejmować decyzje spójne z osobowościowym i kompetencyjnym profilem osoby radzącej się, służące rozwojowi zarówno w obszarze zawodowym, jak i osobistym.

Przedmiotem naszych badań były zmiany w konstruowaniu kariery/życia przez młode kobiety w ich narracjach. Analizy tego problemu dokonałyśmy na podstawie narracji naszych klientek w dwóch etapach badań. Niewiele było prowadzonych badań związanych z analizą praktyk doradczych *Life Design* (Di Fabio 2014; Rossier 2015; Nota 2015). W literaturze nie spotkałyśmy się z badaniami po odbyciu sesji doradczych i udzieleniu informacji zwrotnych przez klientów w czasie odroczonym.

Interesowało nas, jak (re)konstruują swoje kariery (swoje życie) młode osoby dorosłe w czasie trwania spotkania z doradcą, który pracuje zgodnie z koncepcją *Life Design*. Z perspektywy naszych badań szczególnie ważne było dla nas, jakie refleksje, przemyślenia i postanowienia pojawiają się u osób radzących się po spotkaniu z doradcą oraz które z nich są realizowane.

Badanie „skuteczności" w poradnictwie jest bardzo trudne, zwłaszcza w *Life Design*. Badając sytuację poradniczą, trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że proces poradniczy i jego rezultaty są związane z osobistymi przeżyciami klienta i doradcy z ich osobistym zaangażowaniem. Słabo poddają się kategoryzacji. Każda sytuacja poradnicza jest niepowtarzalna, otwarta i niejednoznaczna (Siarkiewicz 2010, s. 184).

Przebieg badań własnych

Nasze badania przebiegały w dwóch etapach.

W I etapie badań zastosowałyśmy wywiad narracyjny, który pokazuje, jak ludzie funkcjonują w świecie, jakie są ich relacje z innymi, jak konstruują swoją biografię. Prowadziłyśmy rozmowy z klientkami wg *The Career Story Interview* autorstwa Marka Savickasa[1].

W II etapie badań, odroczonym (okres karencji w przypadku Zofii po kilku dniach, a w przypadku Katarzyny po kilku miesiącach od pierwszego spotkania z doradcą),

[1] W roku 2014 Katedra UNESCO przy Uniwersytecie Wrocławskim zorganizowała seminarium i warsztaty z udziałem Marka Savickasa, który prezentował autorskie zastosowanie własnej metody. Trafność jego interpretacji zaskakiwała nie tylko publiczność, ale także uczestników symulacji.

pytałyśmy klientki, na podstawie ułożonego przez nas (autorskiego) scenariusza wywiadu otwartego, o doświadczanie spotkania z doradcą, jego przebieg, zmiany związane z poczuciem własnej wartości, obrazem siebie, postanowieniem podjęcia działań dotyczących zmiany w konstruowaniu kariery i realizowania planów.

Przeprowadziłyśmy cztery wywiady narracyjne z dwoma klientkami. Zebrałyśmy bardzo obszerny materiał badawczy, gdyż każda rozmowa trwała około 90 minut. W artykule przedstawimy tylko najistotniejsze treści i cytaty z wypowiedzi narratorek.

Dobór osób do badań był celowy. Były to klientki, które zgłosiły się do nas w związku z dylematami dotyczącymi konstruowania swojej kariery zawodowej. Studentki – 20-letnia Zofia i 21-letnia Katarzyna (na potrzeby artykułu imiona rozmówczyń zostały zmienione) – to osoby poszukujące swojej drogi zawodowej i odpowiedzi na nurtujące je pytania.

Prowadziłyśmy badania z dwóch perspektyw – jako doradczynie i jako badaczki.

Rezultaty badań

„Kochać i być wiernym" – projekt życia w narracji Zofii (dwa etapy badań)

Zofia ma 20 lat i jest studentką I roku studiów filologicznych na Uniwersytecie Wrocławskim. Mimo to nie miała pewności, czy jej wybory są właściwe, czy jest w odpowiednim miejscu. Nie była przekonana, czy *jest taka praca, którą by naprawdę chciała wykonywać*.

Moja rozmówczyni jako autorytety, które mają znaczenie w Jej życiu, wymieniła swoją nauczycielkę angielskiego, a po chwili również mamę. Ta kolejność może nie być przypadkowa, ponieważ charakterystyczną cechą młodych dorosłych jest poszukiwanie i budowanie więzi z mentorem (Levinson 1978), który nie powinien być rodzicem. Pozostawanie w relacji mistrz–uczeń, pozwala realizować ważny cel rozwojowy tego etapu życia, jakim jest odnalezienie własnej drogi.

W dalszej części rozmowy okazuje się, że oba wymienione autorytety mają ze sobą wiele wspólnego. Według mojej rozmówczyni, zarówno nauczycielkę, jak i matkę, cechują przede wszystkim siła i mądrość, a także dobre serce. Zofia przypisuje im również umiejętność *akceptacji mimo wszystko*, co oznacza, że osoba będąca w relacji zarówno z jedną, jak i drugą kobietą może czuć się bezpiecznie nawet wtedy, gdy nie postrzega siebie jako doskonałej, gdy popełnia błędy. Zofia utożsamia siłę z wiernością. Jako głęboko wierząca chrześcijanka uważa, że Bóg, jako najwyższa siła, jest wzorem wierności. Dlatego ceni i podziwia mamę za jej oddanie i wierność zarówno Bogu, jak i samej sobie. Ta cecha mamy sprawia, że dziewczyna ma poczucie zakorzenienia i wsparcia – w każdych warunkach.

Siłą nauczycielki jest pomoc ludziom, nawet *mimo braku wdzięczności*. (…) *Podnoszenie innych, wzmacnianie innych, by byli tymi, którymi mogą być.* Według mojej rozmówczyni tą siłą jest miłość. I tu znowu pojawia się odwołanie do Boga jako źródła i wzoru miłości.

Miłość i wierność są obecne w całej narracji Zosi. Jej wybory dotyczące oglądanych programów, filmów, czytanych książek wiążą się z bohaterami, którzy są gotowi walczyć o zasady, którym pozostają wierni, albo buntować się przeciwko nim, jeśli nie służą ludziom. Niezależnie od konsekwencji: *Miłość i wierność „opyla"[opłaca] się, bo nigdy nie wiesz, kiedy „pyknie" – zaskoczy i do ciebie wróci.*

Zosia zapytana o jej życiowe motto, odpowiada, że najważniejsze jest to, by kochać. A oto, jakie znaczenie moja Rozmówczyni nadaje temu słowu: *Jak ktoś kocha, to jest. Obecność. Po prostu jestem. Tak jak Bóg. Możesz się do Niego całe życie nie odzywać – On jest. Możesz popełniać błędy. On jest. To jest korzeń miłości.* (…) *To jest bardzo duża siła, by być.*

Można więc założyć, choćby na obecny moment, że „kochać i być wiernym" to projekt życia Zofii. Warto jednak wziąć pod uwagę, że według Eriksona (1997, s. 274–279), najważniejszym zadaniem okresu wczesnej dorosłości, w którym znajduje się moja rozmówczyni, jest intymność. W odróżnieniu od okresu wcześniejszego – kształtowania poczucia tożsamości, a więc odrębności – teraz, o pozytywnym rozwiązywaniu kolejnego kryzysu życia będzie decydowała umiejętność budowania relacji, opierająca się między innymi na umiejętności poświęcania się na rzecz innych, zaangażowania, wyrażania akceptacji i troski (Brzezińska 2005, s. 229). Nie można więc wykluczyć, że silna obecność w opowieści Zosi takiego przewodniego motywu jest spowodowana etapem jej rozwoju psychospołecznego.

II etap badań: doświadczanie i przeżywanie procesu poradniczego przez Zofię

W odczuciu Zofii początkowo pytania, które zadawał doradca podczas I etapu badań, nie miały związku z tym, z czym przyszła (odpowiedź na pytanie, czy jest praca, którą ona naprawdę chciałaby wykonywać). Jednak, jak twierdzi, w trakcie rozmowy zaczynała zdawać sobie sprawę z tego, że jej odpowiedzi układają się w logiczną całość, która opisuje ją samą. *Zdałam sobie sprawę, że nie potrafiłam tego nazwać, ale tak było zawsze.* Tym, co podobało się Zofii podczas naszego pierwszego spotkania, było poczucie, że może: (…) *mówić w wolności, spontanicznie. Nie czułam się analizowana.*

Oprócz pytań, które zadawał doradca, moją Rozmówczynię zaskoczyło także to, że ona sama okazała się głównym tematem rozmowy. Najwyraźniej nie spodziewała się, że zostanie obdarzona uwagą i zainteresowaniem w tak dużym wymiarze. Można przypuszczać, że właśnie oświetlenie rozmówcy uwagą mogło stanowić kolejny ważny element mający znaczenie dla reflektowania nad własnym życiem i dotykania nowych

poziomów samopoznania, ponieważ Zosia przyznała, że odpowiedzi, jakich udzielała, były dla niej samej zaskakujące, a zarazem odkrywcze.

Na podstawie słów Zofii można przypuszczać, że przeprowadzona rozmowa doradcza miała niemałe znaczenie dla budowania obrazu samej siebie oraz pogłębiania obszarów samowiedzy. Jak wiadomo, może mieć to poważne konsekwencje – jakość obrazu własnej osoby wpływa na procesy motywacji i autoregulacji, a także na sposób budowania relacji oraz kierowania własnym rozwojem (Jarymowicz 1979; Kozielecki 1981).

Podczas drugiego spotkania Zofia chętnie dzieliła się odkryciami na swój temat: *to, co robię, może być dobre! Jestem skuteczna – jak nie skończę, to nie puszczę.* Poza odkryciami moja rozmówczyni dokonywała weryfikacji swojego oglądu oraz cech, które uznawała wcześniej za stałe: *Teraz myślę, że ta niechęć do współpracy może wynikać ze złych wspomnień, a nie z samej niechęci.* Ważne dla Zofii było również to, że pierwsze spotkanie umożliwiło jej ugruntowanie przekonań co do własnej tożsamości: *podobało mi się. Poczułam, jakbym utwierdziła własną tożsamość. To utwierdziło mnie w rozwoju – trzeba sięgać i rozwijać moje wartości.* Zofia była też zadowolona ze zmiany, jaką zauważyła we własnym zachowaniu, i jej konsekwencji: *Przyznałam się przed sobą do pozytywnych cech i byłam bardzo szczera – i z tego byłam bardzo dumna!*

Gdy zapytałam Zofię, czy po naszym spotkaniu podjęła jakieś decyzje, odpowiedziała twierdząco: *Postanowiłam zobaczyć siebie w tych „nowych" rolach, przekonać się, sięgać po nowe i rozwijać się. Nie będę się ograniczać.* Nie można mieć pewności, czy te postanowienia rzeczywiście zostały zwerbalizowane po pierwszym spotkaniu czy też namysł został zainicjowany pytaniem doradcy. Rozmowa z doradcą może stanowić ważny impuls do krystalizowania się poglądów również na swój temat. Co istotne, wypowiedziane słowa mają silniejsze zakotwiczenie w rzeczywistości niż niewypowiedziane myśli, zatem można przypuszczać, że sformułowane deklaracje będą miały moc sprawczą. Dodatkowym utrudnieniem w realizacji powziętych postanowień może być *strach przed pychą.* Zosia wie, że ma silnie działający mechanizm autokorekty, który utrudnia jej docenianie własnych osiągnięć i rozwoju, ale może też blokować działania do nich prowadzące.

Na zakończenie naszej rozmowy zapytałam Zofię, w jaki sposób teraz myśli o swojej karierze, czy nadal pojawiają się dylematy, a jeśli tak, to jakie? Zofia opowiedziała o swoim odkryciu: *Mogę pracować z ludźmi! Skoro mam odwagę, mogę pracować z ludźmi jako choreograf. Za swoimi marzeniami pójdę. W sumie dlaczego nie realizować swoich marzeń?* Z tego fragmentu wypowiedzi można wnioskować, że moja rozmówczyni nie tylko rozwiązała swoje dylematy dotyczące kariery, ale odkryła źródło trudności – było nim brak lub zbyt niska wiara w siebie i swoją skuteczność, odbierająca odwagę myślenia o sobie w taki sposób, który pozwala na samorealizację.

„Żyj zdrowo i bądź życzliwy, bo dobro powraca" – projekt życia w narracji Katarzyny (dwa etapy badań)

Katarzyna (21 lat), studentka pedagogiki, zgłosiła się do doradcy, gdyż stała przed trudnym wyborem określenia specjalności. Interesowała ją zarówno praca z małymi dziećmi, jak i praca z osobami starszymi. Rozważała studiowanie edukacji wczesnoszkolnej, andragogiki, geragogiki, pedagogiki/psychologii zdrowia, dietetyki czy też poradnictwa. Była zmartwiona i stwierdziła: *odczuwam duży dyskomfort, będąc w takim chaosie. Nie mogę się na nic zdecydować*. Jej szerokie zainteresowania i kompetencje stanowiły raczej utrudnienie w podejmowaniu życiowej decyzji.

Katarzyna miała trudności w wybraniu drogi swojej kariery i określeniu tożsamości zawodowej. Zapytałam Katarzynę o jej wzorce osobowe. Moja rozmówczyni w okresie dorastania podziwiała swoich rodziców. Zarówno tata, jak i mama zawsze postępowali zgodnie ze swoimi zasadami, kochali i wspierali swoje dzieci. Chcieli, aby Katarzyna zdobywała wiedzę, dobrze się uczyła, ale jednocześnie mówili: *ucz się na miarę swoich możliwości. Dostrzeż swój talent i wtedy w to idź. Kiedy miałam problemy z matematyką, tato stwierdził: z matematyki nie musisz być najlepsza, ale się staraj i nie odpuszczaj, Mama wspierała ojca, byli zgodni.* Ze słów narratorki wynika, że jako dziecko doświadczała akceptacji od rodziców – potrafili dostrzec zarówno jej zasoby i talenty, jak i słabsze strony. Uzyskiwała od nich wsparcie w poszukiwaniu własnej drogi. Co ważne, przekaz płynący od rodziców był spójny, co mogło stanowić ważną podstawę poczucia bezpieczeństwa (por. Bradshaw, 1994).

Katarzyna w wieku dorastania podziwiała również w swoją nauczycielkę języka polskiego. *Nauczycielka zachęcała do aktywności, przekazywała język polski z pasją. Była wspierająca, pozytywna i wymagająca. Często mówiła, że trzeba dużo czytać, czytanie jest fajne, bo budzi wyobraźnię i pasję.* Można dostrzec podobieństwa między cechami i podejściem do życia między ojcem (rodzicami) narratorki a drugim, wskazanym autorytetem – są to osoby zarówno akceptujące i wspierające, jak i wymagające. Biorąc pod uwagę dylematy rozmówczyni, można przypuszczać, że cechy te zostały przez nią uwewnętrznione. Katarzyna dostrzega swoje talenty. Ma poczucie, że nie musi być ze wszystkiego najlepsza. Działa z pasją. Chce być osobą, która zachęca innych do aktywności, motywuje, ale też i wymaga.

W rozmowie na temat obszarów, którym narratorka poświęca uwagę, o tym jakie programy lubi oglądać w telewizji, jakie czasopisma czyta, okazało się, że spektrum jej zainteresowań jest bardzo szerokie. Wybiera programy polityczne, debaty, wiadomości, ważne dla niej jest to, co się dzieje na świecie, *chce być na bieżąco*. Interesują ją także muzyka, muzyka jazzowa, taniec (*Kiedyś tańczyłam w VI klasie podstawówki. Uprawiałam także akrobatykę i jogę*), najnowsze osiągnięcia technologii, badania naukowe, a także zagadnienia związane ze zdrowiem, zdrowym odżywianiem (*Zastanawiające jest, że mnisi buddyjscy jedzą 10 produktów i są zdrowi. To, co zjemy, zalega w naszych jelitach. Ważny jest impuls, żeby wprowadzić zmiany w swoim życiu*).

Katarzyna poproszona, by sformułowała motto swojego życia, ujęła je w taki sposób: *Dbaj o siebie, żyj zdrowo psychicznie i fizycznie, kontaktuj się z przyrodą, bądź życzliwy, bo dobro wraca.*

Nie był to jeszcze jednak moment w rozmowie, który pozwolił rozmówczyni na poczucie wewnętrznej spójności i uporządkowania. Dopiero podsumowanie rozmowy przez doradcę i wskazanie, że mimo szerokiego spektrum zainteresowań, można dostrzec w nim spójny rdzeń – centrum uwagi stanowi człowiek. Katarzyna interesuje się wszystkim, co wiąże się z życiem człowieka – w każdym jego aspekcie i na każdym etapie rozwoju. Ukazana perspektywa przyczyniła się do obniżenia dyskomfortu powodowanego doświadczaniem poczucia chaosu w obszarze zainteresowań. Zastąpiło je poczucie zrozumienia samej siebie. Teraz szerokość i różnorodność swoich pasji Katarzyna zaczęła postrzegać jako zasób, który może dobrze wykorzystać w efektywnej pracy z drugim człowiekiem.

II etap badań: doświadczanie i przeżywanie procesu poradniczego przez Katarzynę

Oczekiwania, jakie miała klientka względem doradcy, były związane z: *wsparciem w wyborach życiowych, zawężeniem wyborów, wskazaniem jednej drogi, pokazaniem wad i zalet wyborów.* Nastawienie Katarzyny było pozytywne, chciała zobaczyć, na czym polega wywiad i jak rozmowa z doradcą wpływa na refleksje nad własnym życiem.

Klientkę zdziwiło, że *rozmowa na pierwszy rzut oka wydawała się nie związana z przedstawionymi problemami. Okazało się jednak, że każde pytanie było po coś. W każdym pytaniu był aspekt pedagogiczny i psychologiczny, pytania drążące, trzeba było się samemu zastanowić nad swoim życiem i wyborami.*

W narracji Katarzyny interesujące były refleksje dotyczące zmiany w przebiegu jej drogi życiowej. Po spotkaniu narratorka częściej myślała, w jakim kierunku zmierzać, jak mądrze dalej wybierać, żeby wybrać dobrze. Okazało się, że „szczęście to nie przypadek", że może wykorzystać każde, nawet niezaplanowane wydarzenie (por. Krumboltz, Levin 2009).

> *Jestem bardziej ukierunkowana, mam refleksję nad własnym życiem, sama siebie usłyszałam, co mnie interesuje i co lubię robić. Po rozmowie bardziej sprecyzowałam swoje wybory. Wybiorę specjalność poradnictwo, zapiszę się na studia podyplomowe z logopedii, zrobię studia podyplomowe z jogi w Warszawie. Zajmę się dziećmi z zaburzeniami neurologicznymi.* (…) *Ważne było potwierdzenie moich własnych słów przez doradcę. Uświadomiłam sobie, że pedagogika to jest ten kierunek, że dobrze wybrałam, uspokoiłam się. Przestałam mieć gonitwę myśli: „co dalej".*

Z narracji klientki wynika, że nastąpiły zmiany w ocenie własnej wartości, samopoznania, podczas spotkania z doradcą i po spotkaniu z nim. Katarzyna dostrzegła dalsze

możliwości własnego rozwoju, które zostały zainspirowane w trakcie dialogu doradczego i w okresie kilku miesięcy po spotkaniu doradcą. Katarzyna połączyła pasje, zainteresowania z różnych obszarów, wyciszyła się, wytyczyła bardziej spójne cele. Jednocześnie stwierdziła, że zdaje sobie sprawę z tego, że jej wybory nie muszą być ostateczne, bo *życie zmienia się jak w kalejdoskopie.*

Podsumowanie wyników badań

Obydwie młode kobiety miały wątpliwości co do dalszej drogi życiowej i zawodowej. Mimo młodego wieku, Zofia podejmowała różne aktywności zawodowe (praca z dziećmi, praca jako kelnerka, etc.), jednak żadna z nich nie przynosiła jej satysfakcji. Nie miała też pewności, czy obecne studia są właściwym wyborem. Katarzyna, studentka pedagogiki, nie potrafiła podjąć decyzji, jaką specjalność wybrać. Jej szerokie zainteresowania (praca z małymi dziećmi, ludźmi starszymi, pedagogika, psychologia, dietetyka) utrudniały wybór specjalności, powodowały zagubienie i niepewność.

W obydwu narracjach jako wzorce osobowe zostali wskazani rodzice i nauczyciele. Cechami łączącymi autorytety wymienione przez Zofię jest siła i mądrość, dobre serce oraz „akceptacja mimo wszystko". Oprócz ludzkich wzorców genezą ważnych dla Zofii wartości jest Bóg, będący źródłem wierności i miłości. Katarzyna wybiera wzorce, które prezentują wobec niej wymagania, ale połączone ze wsparciem i akceptacją. Cechą, na którą szczególnie zwraca uwagę, jest pasja, z jaką oddaje się pracy. Z wzorców osobowych oraz przesłania, jakie one niosą, wyłaniają się tematy życia badanych kobiet: temat życia Zofii: „Kochać i być wiernym", temat życia Katarzyny: „Żyj zdrowo i bądź życzliwy, bo dobro powraca".

Zofia odnajduje satysfakcję w działaniach artystycznych. Kocha taniec, rysuje, śpiewa.

W przypadku Katarzyny trudno określić jeden kierunek zainteresowań i aktywności, gdyż są one bardzo bogate i różnorodne. Interesuje ją wszystko, co dotyczy ludzi – ich wychowania, zdrowia, społecznego funkcjonowania – od polityki do kultury i rozrywki włącznie.

W drugim etapie, który miał na celu zbadanie sposobu doświadczania i przeżywania procesu poradniczego przez klientki, obydwie narratorki oczekiwały wsparcia i pomocy we wskazaniu właściwej drogi życiowej. Obydwie były pozytywnie nastawione do spotkania i oceniały jego atmosferę jako bezpieczną i sprzyjającą refleksji. Co ciekawe, klientki oceniły początkowo zadawane przez doradcę pytania jako niezwiązane z ich problemami. Ich zdziwienie budził także fakt, że to one same stały się głównym podmiotem rozmowy, a pytania prowokowały je do autorefleksji, która niejednokrotnie była dla nich samych zaskakująca i odkrywcza.

Ważne dla zmian w konstruowaniu kariery Zofii były odkrycia, jakie poczyniła na skutek rozmowy doradczej, a które pomogły jej w (re)konstruowaniu obrazu samej siebie (odkrycie własnej skuteczności, prawdziwych źródeł niechęci pracy w grupie, rozpoznanie własnych zasobów i nazwanie ich). Jednym z najważniejszych osiągnięć klientki była identyfikacja własnej odwagi. Pozwoliło to Katarzynie zobaczyć siebie w przyszłości w pracy realizującej jej marzenia, która wcześniej wydawała się jej nieosiągalna.

Odkryciem Katarzyny było dostrzeżenie, że różnorodność jej zainteresowań nie musi być barierą dla realizowania satysfakcjonującej drogi życiowej i zawodowej. Istotnym elementem dla zmiany w samorozumieniu, a w konsekwencji konstruowaniu własnej kariery, była możliwość „usłyszenia samej siebie" i potwierdzenia własnych przemyśleń przez osobę doradcy i jej autorytet. Spotkanie to można uznać za moment przełomowy w rozwoju myślenia o konstruowaniu kariery Katarzyny. Według słów narratorki podwaliną zmiany było uzyskanie spokoju na skutek autorefleksji i akceptacji doradcy. Pozwoliło jej to na oderwanie się od „poręczy", jaką stanowiła rozmowa doradcza, i zaufanie sobie oraz utwierdzenie się w możliwości samostanowienia.

Ten etap badań pozwolił doradcom zauważyć, że obydwie klientki rozwiązały swoje dylematy, osiągnęły większą pewność co do trafności własnych wyborów oraz otwartość na nowe doświadczenia i elastyczność w podejmowaniu decyzji związanych z konstruowaniem życia. Dobra atmosfera i nastrój przyjacielskiej rozmowy, jaki udało się stworzyć, z pewnością sprzyjały budowaniu postawy otwartości i szczerości, a także skłaniały do autorefleksji (por. Pereświet-Sołtan 2011).

Elementem zakłócającym spotkanie były notatki sporządzane przez doradcę – Zofia przyznała, że czasem musiała czekać, aż doradca skończy pisać. To ważna uwaga, wskazująca na istotność kwestii technicznych w zapisie rozmowy. Oczekiwanie na doradcę może wpływać niekorzystnie na spontaniczność rozmówcy i przyczyniać się do gubienia wątku i ważnych myśli. Ta uwaga generuje dylemat dotyczący techniki prowadzenia rozmów – z jednej strony możliwe jest wyeliminowanie tego problemu przez zastosowanie dyktafonu, z drugiej, notatki czynione przez doradcę na bieżąco pozwalają na udzielenie feedbacku tuż po rozmowie. Rozstrzygnięcie tego dylematu pozostawiamy indywidualnemu osądowi doradców.

Dyskusja

Pierwszy etap badań daje narratorowi możliwość wglądu w siebie. W rozmowie moderowanej przez doradcę klient mówi o swoich dylematach dotyczących konstruowania kariery, a poszukując odpowiedzi, rozwiązania, snuje opowieść o tym, kogo podziwiał w dzieciństwie, jakie podejmował i podejmuje satysfakcjonujące aktywności

życiowe, powraca do najwcześniejszych zdarzeń z dzieciństwa. Próbuje też określić swoje życiowe motto. Doradca, na podstawie konstruowanej przez klienta historii życia, dokonuje syntezy i wskazuje znaczące wartości, cele, potrzeby oraz zasoby, które dostrzega w narracji i na których klient może budować własną satysfakcjonującą drogę życiową i własną tożsamość. Teraz pojawia się przestrzeń na skonfrontowanie się „właściciela historii" z interpretacją doradcy. Interpretacja doradcy stanowi rodzaj swoistego lustra, w którym narrator może się „przejrzeć" – usłyszeć i zobaczyć w cudzych oczach. Można ten moment interpretować także jako spotkanie dwóch światów – doradcy i klienta, wzajemnie na siebie oddziaływujących (Buber 1992). Efektem tego spotkania nie musi być bezkrytyczne przyjęcie przez klienta perspektywy doradcy, ale w tym miejscu może pojawić się dialog służący uzgadnianiu interpretacji sensów i znaczeń odkrytych w historii klienta.

Pierwsza część spotkania staje się swoistym „wyzwalaczem" – obecność doradcy zapraszającego do werbalizowania swoich doświadczeń z przeszłości, wyzwala/pomaga klientowi w twórczej pracy nad nadawaniem nowych sensów i znaczeń swojej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (por. Cyrulnik, 2015).

Drugi etap badań może wskazywać na procesy zachodzące na dwóch poziomach: po pierwsze pozwala on doradcy określić zmiany, jakie zaszły w życiu klientki w wyniku *The Carreer Story Interview.* Po drugie, szczególnie ważnym skutkiem tego etapu jest dostrzeżenie przez klientki zmian, jakich same doświadczyły, nazwanie ich i refleksyjne nad nimi. Uświadomienie i nazwanie pojawiających się zmian w życiu klientek wzmacnia prawdopodobieństwo korzystania z własnych zasobów służących rozwiązywaniu dylematów dotyczących konstruowania kariery, odkrywaniu aktywności życiowych przynoszących satysfakcję i podnoszących jakość ich życia.

Pewnym ograniczeniem lub może warunkiem skuteczności stosowania tej metody jest obecność po stronie klienta kompetencji w obszarze refleksyjności, otwartości, a przede wszystkim zdolności narracyjnych, opartych na kapitale narracyjnym. Nieumiejętność opowiedzenia własnych doświadczeń odbiera szansę na uczenie się z własnej biografii (por. Minta 2016).

Kolejnym ważnym warunkiem, tym razem po stronie doradcy, jest zbudowanie zaufania opartego na akceptacji klienta, która przejawia się między innymi w towarzyszeniu klientowi w jego drodze do twórczego budowania siebie, wspieranie jego rozwoju i odkrywanie zasobów.

Narzędzie stworzone przez M. Savickasa może wydawać się, zwłaszcza mniej doświadczonym doradcom, proste w zastosowaniu. Jednak, jak wskazują to nasze doświadczenia, zawiera ono duży potencjał i głębię, i to właśnie głównie od doradcy będzie zależało, jak potencjał ten zostanie uwolniony, by służył pełniejszemu samopoznaniu klienta. Kolejną trudność w korzystaniu z tego narzędzia stanowić może wymóg biegłości w interpretowaniu narracji klienta. By trafnie zinterpretować wypowiedzi, konieczne jest połączenie wiedzy, doświadczenia, umiejętności wnikliwego

i uważnego słuchania oraz umiejętności uwypuklenia i syntezy kluczowych punktów wypowiedzi, świadczących o ulokowaniu i zasobności potencjałów klienta.

Bibliografia

Bańka A., 2016, *Proaktywność i decyzyjność. Nowe wymiary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy*, [w:] V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 13–55.

Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków.

Beck U., 2004, *Społeczeństwo ryzyka*, Scholar, Warszawa.

Bradshaw J., 1994, *Zrozumieć rodzinę: rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, IPZ i PTP, Warszawa.

Brzezińska A., 2005, *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.

Buber M., 1992, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Cyrulnik B., 2015, *Opiekunowie i proces rezyliencji*, Studia Poradoznawcze, vol. 4, s. 121–130.

Di Fabio A.M., 2014, *Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna w XXI w. Nowe konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych*, Studia Poradoznawcze, vol. 3, s. 13–40.

Drabik-Podgórna V., 2016, *Pozytywne poradnictwo kariery, czyli poradnictwo* (*coraz mniej zawodowe*)*. Od diagnozowania przeciwwskazań do zawodu do wspierania w rozwoju kompetencji*, [w:] V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 185–198.

Drabik-Podgórna V., Podgórny M., 2016, *Zawód czy kompetencje. Zarys problematyki*, [w:] V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 5–12.

Duarte M.E., 2014, *Poradnictwo w konstruowaniu życia. Cele, procesy, instrumenty*, Studia Poradoznawcze, vol. 3, s. 41–58.

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

Guichard J., 2018a, *Doradztwo dotyczące zatrudnienia a poradnictwo Life Design: cele główne i szczegółowe oraz podstawy interwencji poradniczych*, Studia Poradoznawcze, vol. 7, s. 21–56.

Guichard J., 2018b, *Dialog konstruowania życia/Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych*, Studia Poradoznawcze, vol.7, s. 57–97.

Jarymowicz M., 1979, *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących Ja dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Ossolineum, Wrocław.

Kozielecki J.,1981, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Minta J., 2016, *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.

Nota L., Ginevra M.C., Santilli S., 2015, *Life Design and Prevention*, [w:] L. Nota, J. Rossier (eds.), *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice*, Hogrefe, Toronto.

Nota L., Rossier J. (eds.), 2015, *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice*, Hogrefe, Toronto.

Pereświet-Sołtan A., 2011, *Znaczenie refleksji w rozwijaniu kompetencji społecznych doradcy,* Dyskursy Młodych Andragogów, s. 215–227.

ROSSIER J. 2015, *Career Adaptability and Life Designing*, [w:] L. Nota, J. Rossier (eds.), *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice*, Hogrefe, Toronto.

SAVICKAS M.L., 2012, *Life Design: A Paradigm for Career Intervention In the 21st Century*, Journal of Counselling&Development 90 (1), 13–19.

SAVICKAS M.L., NOTA L., ROSSIER J., DAUWALDER J.P., DUARTE M.E., GUICHARD J., SORESI S.,ESBROECK R., VIANEN A.E.M., 2009, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, Journal of Vocational Behavior, 75, s. 239–250.

SIARKIEWICZ E., 2010, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

WOJTASIK B., 2003, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny, s. 343–351.

WOJTASIK B., 2010, *Proces zmian w poradnictwie edukacyjno-zawodowym. Dążenie do spójności, współpracy i dobrej jakości,* „Edukacja Dorosłych" nr 1, s. 27-39.

WOJTASIK B., 2011, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, KOWEZiU, Warszawa.

Life Design in counselling practice: Clients' narratives

The aim of our research was to explore, understand and describe changes in career construction of young women who consulted *Life Design* practitioners. The study was carried out in two stages. In the first stage, we interviewed the clients using *The Career Story Interview* developed by Mark Savickas. In the second – deferred – stage, we used our own open-ended interview scenario to ask the clients about their experiences from counselling sessions and changes in their self-esteem, self-image and self-understanding. The interview importantly served to study activity plans or actions undertaken by the narrators between the counselling sessions as exemplifying their reflective (re)construction of their careers and assumption of responsibility for the planning of their lives.

Keywords: *vocational counselling*, *career counselling*, *Life Design Counselling*, *counselling practice*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Dorota Dyjakon

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: dorota.dyjakon@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-3659-9225

Bezpieczne więzi – osoby doświadczające przemocy w procesie zmiany relacji rodzinnych

Celem artykułu jest prezentacja badań nad zmianami, jakich doświadczają osoby doznające przemocy w związku w procesie psychoterapii i po jej zakończeniu. Jest to także próba odpowiedzenia na pytania, w jaki sposób osoby w bliskich związkach radzą sobie z przemocową przeszłością, kontynuując relację pomiędzy osobą doznającą przemocy a stosującą ją. Wyniki badań pokazują, że trudno jest radzić sobie z budowaniem tożsamości związku, nie integrując doświadczeń przemocowych, oraz tworzyć „normalną" codzienność.

Słowa kluczowe: *przemoc w bliskich relacjach*, *psychoterapia ofiar przemocy*, *bezpieczne relacje*, *„normalność" po przemocy*

Pomoc osobom pokrzywdzonym w środowisku rodzinnym koncentruje się wokół czterech celów wyznaczonych przez Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie na lata 2014–2020. Pierwszym celem jest wzmacnianie i rozwój profilaktyki przemocy w rodzinie, drugim zwiększanie dostępności ochrony dla ofiar przemocy, trzecim rozwój efektywnych metod oddziaływania na osoby stosujące przemoc, a czwarty dotyczy podnoszenia poziomu kompetencji profesjonalistów zajmujących się realizacją tych celów.

Jednym z ważniejszych zadań w tym obszarze jest udzielanie pomocy psychologicznej zarówno ofiarom, jak i sprawcom, która obejmuje takie działania, jak interwencja kryzysowa, edukacja i oddziaływania korekcyjne wobec sprawców oraz psychoterapeutyczne zarówno wobec sprawców, jak i ofiar. Z obserwacji życia i badań wiemy, że przemoc w związku małżeńskim czy kohabitacyjnym nie oznacza jego rozpadu i rozstania partnerów. Coraz częściej zdarza się, że jedno bądź oboje partnerzy

podejmują wysiłek, aby zmienić relację w bardziej bezpieczną. Zwiększenie bezpieczeństwa członków rodziny stanowi bowiem podstawowy cel programów psychologicznych dla osób doznających przemocy oraz stosujących ją.

W Polsce wiele par, pomimo doznanej przemocy przez jedną z osób, postanawia pozostać razem, chociaż trudno jest ocenić, ile ich jest. Przedmiotem podjętej w artykule analizy jest to, jak spostrzegają zmiany w swoim życiu, kobiety, które doznały przemocy, ale postanowiły kontynuować związek.

Etapy procesu zmiany w psychoterapii osób doświadczających przemocy domowej

Niezależnie od podejścia psychologicznego, na którym zbudowana jest psychoterapia dla osób doznających przemocy, można wskazać na jej główne etapy, których cele koncentrują się wokół uzyskania poczucia bezpieczeństwa, uczenia się działań ochraniających siebie i dzieci (Burman, 2003; Burke, Mahoney, Gielen, McDonnell, O'Campo 2009; Dyjakon 2016).

Etapy zmian, jakie następują w trakcie procesu psychoterapeutycznego zostały opisane jako proces przebiegający przez sześć faz (por. Dyjakon 2016, s. 109–145). Pierwsza związana jest z intensywnym odrzucaniem i negowaniem przez ofiarę informacji o problemach doświadczanych w rodzinie, a interpretacje sytuacji przemocowej charakteryzują się tłumaczeniem zachowań sprawcy, próbą zrozumienia motywów zachowań krzywdzących. Ten brak adekwatnego nazywania problemów sprawia, że u ofiary wzrasta poczucie bezradności, a reprezentacja obrazu sprawcy zostaje rozszczepiona na dwa skrajnie różne wizerunki – *tego dobrego* i *tego złego*. Przez kolejną fazę osoba krzywdzona przechodzi, kiedy następuje wzrost świadomości i wiedzy na temat przemocy oraz rozpoznaje możliwości dokonania zmiany. Ofiara jeszcze mocno przeżywa bezsilność, ale powoli poszerza swoją wiedzę i rozbudza ciekawość wobec oferowanej pomocy. Pojawiają się u niej wizje rozwiązań, które zwykle wiążą się z podwyższonym poczuciem lęku o materialną stronę egzystencji (por. tamże, s. 104), a przede wszystkim o zdrowie, czasami życie dzieci, które w momencie podejmowania decyzji będą szczególnie narażone na ataki ze strony sprawcy (por. Hester 2011; Dyjakon 2018).

Trzecia faza w tej koncepcji charakteryzuje się poznawaniem kryteriów pozwalających na rozpoznawanie przemocy i analizą zachowań sprawcy wskazujących na chęć zmiany. Jeżeli nie wykazuje on motywacji do zmiany służącej bezpieczeństwu, osoba krzywdzona rozpoczyna przygotowania do rozstania lub poszukuje rozwiązań prawnych dających szansę na bezpieczne życie. Musi także skonfrontować się ze swoimi sposobami na radzenie sobie z lękiem, np. nadużywaniem leków, alkoholu czy narkotyków.

Kolejny etap zmian opisywany w literaturze charakteryzowany jest jako faza działania, czyli realizacji planów. Stanowi swoisty test dla podjętych decyzji i możliwości ich zrealizowania. Zazwyczaj wymaga korzystania ze wsparcia społecznego i uczenia się radzenia sobie z lękiem przed nieokreślonymi problemami.

Kolejną fazę przywoływana koncepcja określa jako rozwój świadomości konsekwencji doznawania przemocy. Ujawniają się długofalowe następstwa traumy (por. Michalska, Jaszczak-Kuźmińska 2014), które pomimo tworzenia bezpiecznego środowiska wymagają leczenia w pogłębionym procesie psychoterapeutycznym. Adaptacja do podjętych zmian i objawy posttraumatyczne bywają trudnym do poradzenia sobie zadaniem.

Proces psychoterapii kończy urealnianie swoich oczekiwań i możliwości przez osobę skrzywdzoną. Jednym z ważniejszych wskaźników osiągnięcia zmian jest realizm i adekwatna ocena rzeczywistości. Umiejętność korzystania ze wsparcia społecznego daje szanse na budowanie poczucia wartości i wpływu na własne życie oraz staje się zabezpieczeniem przed powrotem do relacji krzywdzącej. Jeżeli w czasie podjęcia przez osobę skrzywdzoną psychoterapii partner podjął proces zmiany, to może pojawiać się chęć wycofania z podjętych działań na rzecz bezpieczeństwa. Tego typu zagrożenia istnieją na każdym etapie procesu tworzenia bezpiecznego środowiska przez ofiarę przemocy.

Cel prowadzonych badań

Celem prowadzonych badań było poznanie doświadczania własnego życia ofiar przemocy domowej, pozostających w związku z partnerem, który był sprawcą przemocy wobec niej. W prowadzonych badaniach postawiono główne pytanie badawcze: w jaki sposób doświadczają swojego obecnego życia ofiary przemocy domowej, które przeszły terapię, podobnie jak ich partnerzy, i postanowiły kontynuować związek?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie, zastosowano częściowo ustrukturyzowany wywiad narracyjny i interpretacje wypowiedzi jako sposób analizy zebranego materiału.

Charakterystyka osób uczestniczących w badaniach

W badaniach uczestniczyły 42 kobiety, które były żonami lub partnerkami w wieloletnich związkach małżeńskich (33 osoby) lub kohabitacyjnych (9 osób) sprawców przemocy domowej, którzy podobnie, jak i one podjęli terapię i dokonali zmian

w swoim życiu. W ocenie partnerek przemoc została zatrzymana i znacząco wzrosło ich poczucie bezpieczeństwa.

Metoda

Metodą zbierania materiału był częściowo ustrukturalizowany wywiad narracyjny (Stemplewska-Żakowicz, Zalewski 2010), prowadzony z osobą doznającą przemocy, po półtora roku od zakończenia terapii przez przemocowego partnera. Czas, który upłynął od zakończenia psychoterapii osoby doznającej przemocy nie stanowił kryterium doboru do grupy badanej. Wywiad koncentrował się na aktualnych doświadczeniach osoby doznającej przemocy w przeszłości.

Analiza zebranego materiału przebiegała według procedury badań jakościowych (Miles, Huberman 1994; Kvale 1996; Braun, Clarke 2006): 1) Wyróżnione przez osobę badaną wątki i ogólna ocena aktualnego życia; 2) spójność treści i uczuć w odniesieniu do relacjonowania zdarzeń ocenianych jako pozytywne i jako negatywne; 3) odniesienia do przeszłości przemocowej; 4) analiza emocji w odniesieniu do opisywanych zdarzeń – ilość i jakość pozytywnych uczuć w odniesieniu do innych osób, w tym partnera (Jasielska 2010); 5) analiza emocji w odniesieniu do opisywanych zdarzeń – ilość i jakość negatywnych uczuć w odniesieniu do innych osób, w tym do partnera (tamże). Analiza materiału była dokonywana wspólnie z uczestniczką badań zgodnie z zasadami paradygmatu badań jakościowych.[1]

Wyniki badań

Szczegółowa analiza wypowiedzi wskazała na kilka ważnych aspektów aktualnego życia badanych osób, które wpływają na percepcję rzeczywistości: **ocena aktualnego życia odnosiła się do relacji z partnerem, radzenie sobie z przemocową przeszłością i konsekwencjami doświadczonej traumy interpersonalnej, rozczarowanie niektórymi reakcjami partnera, trudności w tworzeniu nowej tożsamości związku**.

[1] Badania prowadzone były przez autorkę artykułu.

Ocena aktualnego życia

Ocena aktualnego życia we wszystkich wypowiedziach badanych kobiet łączyła się z oceną relacji z partnerem. Charakterystyczne było stwierdzenie:

Kiedy pyta Pani o moje życie, to chodzi o moje relacje rodzinne. Od jakiegoś czasu moje życie się zmieniło i to ze względu na niego, kiedy podjął terapię i zaczął się zmieniać. Kiedy myślę o swoim życiu, to zawsze zadaję sobie pytanie, co będzie z nami, czyli ze mną i z moim mężem, czy uda się naprawić to zło.

Osoby te w swoich wypowiedziach wskazywały na inne źródła rozczarowania, np. brak rozwiązań w sytuacjach trudnych, niezadowolenie z życia seksualnego, brak osiągnięć zawodowych. Decyzję o pozostaniu w związku traktowały jako tymczasową i raczej związaną z chęcią sprawdzenia, czy dalsze wspólne życie jest możliwe. Przy czym kryteria odnoszące się do tego, co to znaczy, że życie jest możliwe, były niejasne, związane raczej z nadzieją i myśleniem życzeniowym.

Czasem żałuję, że zostaliśmy razem, bo nie jestem zadowolona z tego, co jest. On się zmienia, ale ja nie wiem, czy chcę z nim być. Zauważam duże różnice między nami w tym, czego chcemy, co nas cieszy i jak chcemy wychowywać nasze dzieci. Jeszcze nie podjęłam decyzji o tym, co dalej i nawet nie wiem, co chciałabym zmienić.

Pozytywne oceny aktualnego życia wiązały się głównie ze wzrostem ilości zdarzeń, które łączyły się z pozytywnymi uczuciami. W swoich wypowiedziach kobiety podejmowały temat pozytywnych zdarzeń w ich aktualnym życiu, które stanowiły spójną całość z pozytywnymi uczuciami, takimi jak: zadowolenie, ulga, radość, zainteresowanie, podziw, doświadczanie przyjemności i troski, poczucie więzi i poczucie oparcia. W wypowiedziach ujawniały także negatywne zdarzenia, które były adekwatnie rekonstruowane. Część z nich odnosiła się do zachowań partnera i wywoływała negatywne uczucia, a część związana była z innymi okolicznościami, np. chorobą w rodzinie, problemami w pracy, które rzutowały na życie rodzinne, trudnościami w relacjach z dalszą rodziną. Trzeci ważny aspekt reprezentacji poznawczej aktualnego życia to powrót wspomnień z przemocowej przeszłości oraz skojarzenia i odniesienia do przemocowych reakcji partnera z przeszłości. Ponad połowa osób (36 osób) uczestniczących w wywiadzie oceniła ostatnie pół roku jako czas dobry, ale podkreślała, że ocena ta wzbudza dużo wątpliwości, bo ciągle jeszcze nie ufają, że ten stan będzie trwały. Były to głównie osoby w związkach formalnych. Mówiły o tym w taki sposób:

Nigdy jeszcze tak dobrze nie było w naszym małżeństwie. Przemoc była już od początku, a teraz, kiedy on chodził na te programy, to jest całkiem inny. Boję się, że to się zmieni. Nigdy z nim tyle nie rozmawiałam, najpierw to o terapeutach prowadzących program, a potem też i o nas.

Czułam, że jest to dobry człowiek. Czasem zdarza mu się być nawet czuły. Kupuje mi kwiaty. Nie znałam go takiego wcześniej.

Zaczynam wierzyć, że jemu też zależy na naszej rodzinie. Czasem tylko boję się, że to wszystko pryśnie i on znów będzie robił te okropne rzeczy. Nawet nie chcę tego pamiętać.

W odpowiedziach na pytania odnoszące się do ważnych zdarzeń w ostatnim czasie pojawiały się wypowiedzi, które **w charakterystyczny sposób wiązały się z wcześniejszą przemocą**. Kobiety dokonując rekonstrukcji ważnych zdarzeń, jako kryterium ich oceny aktywizowały wspomnienia z przemocowej przeszłości. Punktem odniesienia były reakcje partnera w podobnej kategorii zdarzeń z przeszłości lub ich własne reakcje z okresu przed dokonaniem zmian. Charakterystyczna jest wypowiedź jednej z osób:

(…) *Pyta Pani o to czy był agresywny? Nie, w ostatnim czasie nie było niczego takiego, no może raz się zdarzyło, że się zdenerwował, ale się powstrzymał. To było wtedy, gdy wyszłam do koleżanki i powiedziałam, że wrócę o 21.00. Wróciłam o 23.00. Jak jechałam do domu, to nawet się zastanawiałam, czy mu to wyjaśniać, czy nie, ale uznałam, że nie będę się tłumaczyła. Weszłam do domu i widziałam jego pytający wzrok, ale powiedziałam tylko – już wróciłam i poszłam do łazienki. Słyszałam, że poszedł do kuchni no takim bardziej energicznym krokiem, ale kiedy wyszłam, to zapytał, czy wszystko w porządku i czy idę spać? To nigdy wcześniej nie byłoby możliwe. Kiedyś taka sytuacja byłaby powodem do awantury, a ja chyba umarłabym w drodze powrotnej z przerażenia. Jeszcze na następny dzień obserwowałam go, ale nie zauważyłam żadnej złości.*

Nawet w tych przypadkach, gdy opowiadane zdarzenia były oceniane jako pozytywne, np. urodziny córki, spotkanie ze znajomymi, autorki porównywały je do reakcji partnera z okresu aktywnej przemocy. Jedna z nich mówi:

W tym roku były czwarte urodziny naszej córki. Przygotowaliśmy wspaniałe przyjęcie, a właściwie to on przygotował, zorganizował. Był taki moment, że catering spóźniał się. Goście już czekali, a jedzenia nie było, myślałam z przerażeniem, co się za chwilę zdarzy, nawet próbowałam szybko wymyśleć, co zrobić, żeby się nie wściekł. Zaczęłam go obserwować i widać było, że jest napięty, wtedy przyjechała firma cateringowa. Bałam się, że ich wyzwie przy wszystkich i wyrzuci jedzenie, już tak się kiedyś zdarzyło, ale wytrzymał, coś im powiedział, ale nie tak ostro.

Radzenie sobie z przemocową przeszłością i konsekwencjami traumy interpersonalnej

Kolejną charakterystyczną właściwością narracji jest aspekt **normalności**. Osoby te, w codziennym życiu, często zadają sobie pytanie **– jak to powinno być? Czy jego reakcja już jest przemocą, czy to jeszcze jest normalność?** Jedna z kobiet mówi:

Wychodziliśmy razem do pracy, a ja jeszcze nie byłam gotowa. Mąż podniesionym głosem powiedział, że pewnie się spóźnimy. Ja wtedy już poczułam lęk. Zaczęłam się spieszyć. Potem miałam takie wrażenie, jakbym działała pod presją. Kiedy opowiadałam to zdarzenie koleżance, to zwróciłam uwagę, że on chyba nic złego nie zrobił. Był tylko poirytowany, ale nie powiedział do mnie nic takiego. No gubię się w tym, co jest normalnością, czy ja mam prawo narażać go na spóźnienie i nie czuć się winna, czy to jest jakoś inaczej?

Rozpoznawanie także swoich **nadmiarowych reakcji,** które były nieadekwatne do sytuacji, stanowi kolejny ważny wątek w wypowiedziach kobiet. Odkrywanie tego, **co jest reakcją na aktualną sytuację, a co kojarzy się z przeszłością**, bywa bardzo trudne. Nastawienie lękowe, uruchamiające reakcję alarmową, wynika nie tylko z relacji przemocowej w związku, ale także z wcześniejszych doświadczeń życiowych, szczególnie tych z dzieciństwa, które ukształtowały przekonania na temat innych ludzi i świata, stanowi „filtr", który deformuje percepcję aktualnej rzeczywistości.

Często, kiedy jestem sama, to myślę sobie, że w życiu nic dobrego nie może mi się zdarzyć. To co dzieje się teraz, to tylko chwilowa przerwa w jego zachowaniach agresywnych, na pewno do nich wróci. Wystarczy, że spojrzy na mnie, kiedy czegoś oczekuje, tak jak wczoraj, kiedy chciał, żebym zrobiła kolację, a ja już jestem cała spięta i biegnę do kuchni. On nawet mi mówi – rozluźnij się, powoli, ale to dla mnie nic nie znaczy. Czasem wydaje mi się, że nigdy nic złego się między nami nie wydarzyło, ale czasem to widzę w nim tego złego człowieka. Trudno mi jest z tym, bo nigdy nie wiem, kogo zastanę.

Jako negatywne zdarzenia w życiu osoby badane wymieniały sytuacje, które były zaskakujące, nieprzewidywalne. Wtedy najmocniej uruchamiały się lęki dotyczące reakcji partnera. Powtarzały się takie wypowiedzi podkreślające niepewność:

Jak dzieje się coś nieprzewidzianego, nie wiem, jak on zareaguje, nie znam go w takich sytuacjach, tego nowego. Nie wiem, czy nie wyjdzie z niego ten stary, agresywny. Córka dostała kolejną jedynkę z matematyki i nie wiedziałam, czy o tym powiedzieć partnerowi. Wcześniej uczyła się bardzo dobrze. Zastanawiałam się, czy mówić o tym. Staram się to robić, bo myślę, że jak się dowie przypadkiem, to będzie jeszcze gorzej. Tak właśnie się dzieje. Czasem jego zachowania zaskakują mnie, że jest dobrze, ale czasem robi te swoje miny, że już wiem, że jest wściekły. Wkurza

mnie to strasznie, że ciągle żyję pod presją i każda sytuacja jest okupiona napięciem, niepewnością. Czasem myślę, że lepiej byłoby się rozstać. Bo po co mi taki związek. W tej sytuacji zareagował bardzo dobrze. Poczułam ulgę, ale to nie zmienia faktu, że ciągle się zastanawiam.

Wypowiedź ta jest charakterystyczna i odzwierciedla dominujący problem w związkach, które nadal pozostają razem, polegający na radzeniu sobie z konsekwencjami doznawanej przemocy. W innych wypowiedziach pojawiały się nawiązania do objawów, takich jak: flashback, wtargnięcia, nadmiarowe reakcje lękowe, reagowanie agresją obronną.

Rozczarowanie zmianami partnera

Innym ważnym aspektem życia i kontynuacji związku jest **rozczarowanie efektami – to nie tak miało wyglądać**. Podkreślanym aspektem tego rozczarowania jest koncentracja partnera na sobie i reakcje, które nie spełniają oczekiwań. Najmocniej wybrzmiewa jednak trudność w porozumieniu się co do przeszłości. Pomimo że poczucie bezpieczeństwa wzrosło, a przemoc fizyczna, seksualna i ekonomiczna zostały wyeliminowane, to partnerki w różnych sytuacjach czują zagrożenie i reagują obronnie, przypominając zdarzenia z przeszłości:

Niedawno pokłóciliśmy się. Poszło o to, że ja chciałam w niedzielę po obiedzie iść z dziećmi do kina. Oczywiście jego też zapraszałam. Mój partner jednak miał inne plany, o których mi wcześniej nie powiedział i kiedy zaproponowałam kino, zareagował irytacją: znów mi chcesz urządzać życie – powiedział. Potem wyszedł do garażu. Zadrżałam, że zaraz wróci i zrobi awanturę. Ale tak się nie stało. Przyszedł i się nie odzywał, a to ja zareagowałam na to i zrobiłam awanturę: znów robisz to samo, co kiedyś, nic się nie zmieniłeś, jesteś tak samo agresywny jak wtedy, co już nie pamiętasz, że miałeś założoną Niebieska Kartę. Nigdy nie mogę zrobić tego, co chcę, bo ty ciągle się wściekasz… On na to mi odpowiedział, że nie będę mu ciągle przypominała, że doniosłam na niego itd.

Obronna reakcja ze strony partnera uruchamia lęk i poczucie krzywdy, które pociąga za sobą inne objawy doświadczonej przemocy, np. bezradność, poczucie beznadziejności. Kobiety podkreślają w swoich wypowiedziach:

Czemu on nie może uznać swojej winy. Gdyby powiedział, tak, jestem winny i odpowiedzialny za to, co robiłem, dyskusja by się kończyła, a tak mi też jest trudno odpuścić, kiedy słyszę jego zaprzeczenia i zwalanie odpowiedzialności na mnie. Brakuje mi tego wycofania z jego strony i uznania moich racji. Bo nawet jeżeli on się wycofa, to robi to manipulacyjnie. Mówi wtedy: niech ci będzie, znów robisz

ze mnie potwora. I wtedy wychodzi, a ja zostaję z tymi słowami, które są tak niesprawiedliwe, bo to nie ja zrobiłam z niego potwora. Potem już nie rozmawiamy na ten temat, bo czuję, że to nie ma sensu.

Problem niedopowiedzianej przeszłości jest także kolejnym ważnym elementem życia ujawnianym przez partnerki. W swoich wypowiedziach zgłaszają pragnienie porozmawiania z partnerem o przeszłości i uznania ich krzywdy i swojej winy przez sprawcę, ale spostrzegają tę sytuację jako nierealną. Możliwości podjęcia takiej rozmowy w ich subiektywnym doświadczeniu jest ograniczona przez*: lęk, bo to może wywołać gniew sprawcy, który poczuje się zaatakowany*. Jedna z kobiet opisała to w taki sposób:

Chciałabym porozmawiać z nim o tym, co się wydarzyło. Ostatnio siedzieliśmy sami, bo dzieci poszły do znajomych i wzięło nas na wspominanie. Właściwie to jego wzięło na wspominanie. Słuchałam, jak opowiadał o naszych wakacjach jako fajnych, a mnie się przypominały te najgorsze momenty, ale się nie odezwałam. Czułam, że jeżeli coś powiem, to się wścieknie. Przypomniałam sobie, jak był niezadowolony z wynajętego nad morzem pokoju i wściekał się, wszystko krytykował. A jak poszedł z nami na plażę, to syna tak tresował, że ten się popłakał, aż ludzie obok przyglądali się nam. Zastanawiam się, czy on takie rzeczy pamięta i co o nich myśli. Chętnie bym mu to przypomniała, ale nie robię tego.

Wypowiedź ta wskazuje na bardzo niski poziom zaufania do partnera i jego pozytywnych intencji w budowaniu sprawiedliwej relacji, w której każdy ma prawo do interpretacji zgodnych z uczuciami.

Podobne wątki przewijają się przez wypowiedzi wszystkich osób, wydaje się, że jest to temat, który znacząco ogranicza możliwości myślenia i interpretowania osobistego życia i relacji. **Doświadczana i stosowana przemoc w przeszłości jest wyróżniana jako ważny temat osobistego życia.**

Chęć zemsty – odwet. Innym ważnym wątkiem jest chęć zemsty, pojawia się ona w sytuacjach, gdy dochodzi do konfliktu i sprawca ponownie stosuje taktyki manipulacyjne, a u ofiary pojawia się poczucie krzywdy. Jedna z osób mówi o tym w taki sposób:

Poszło oczywiście o bzdurę, nie dogadaliśmy się co do wyjścia na niedzielny obiad do teściowej, a on zaczął mnie oskarżać, że to moja wina. Próbowałam wytłumaczyć, jak ja to zrozumiałam, ale on nie słuchał, tylko dalej swoje. Poczułam taką bezradność, że się wściekłam i już wtedy z zemsty nie poszłam na ten obiad. Zabrał więc ostentacyjnie dzieci i poszli, a ja miałam poczucie satysfakcji przez moment, a potem poczułam się winna. Nawet zastanawiałam się, czy go przeprosić, ale poczułam, że nie przejdzie mi to przez gardło. On mnie tyle razy upokorzył, że niech ma za swoje. Wiem, że celowo źle zrozumiałam to spotkanie z teściową.

Wypowiedź ta wskazuje, że poczucie zagrożenia i krzywdy wywołane zachowaniami sprawcy nadal stanowi charakterystyczny syndrom doświadczany przez ofiary. Reakcje obronne niemalże natychmiast są uruchamiane i ten wzorzec działa jak w okresie bardzo intensywnej przemocy. Z wypowiedzi kobiet badanych wynika, że sprawcy w takich sytuacjach bardzo rzadko uruchamiają swoje umiejętności naprawcze, np. procedurę TIME OUT. Ofiara wtedy czuje, że to ona coś powinna zrobić, żeby poprawić jakość relacji, i odbiera to jako wielką niesprawiedliwość. Spostrzega, że **wprowadzanie nowych standardów życia rodzinnego, opartych na bezpieczeństwie, szacunku i dbaniu o siebie nawzajem jest przyporządkowana przez sprawcę do jej roli w rodzinie**.

Podobne wątki pojawiają się w wypowiedziach innych osób. Jedna z nich zwraca uwagę na zmianę ról, która towarzyszy przemianom w rodzinie w trakcie „zdrowienia".

Teraz to ja jestem tą złą, ciągle zrzędzącą. Ale zauważyłam, że kiedy jestem słabsza w gorszej kondycji psychicznej czy fizycznej, to on to wykorzystuje. Staje się bardziej manipulacyjny, zaczyna tworzyć przeciwko mnie koalicje z dziećmi (*tak nazwała te działania moja terapeutka, a ja się z tym zgadzam*). *Na przykład mówi do dzieci niby żartem: mama ma dzisiaj urlop i nic nie będzie robiła, a my będziemy chodzili głodni. Pewnie mama ma nas już dość. Do szału mnie doprowadzają takie jego komentarze. Albo w innej sytuacji, kiedy umówiliśmy się na to, że jeden dzień w tygodniu mamy dla siebie* (*popołudnie oczywiście*). *On to realizuje bardzo systematycznie. Idzie na siłownię albo rower. Natomiast kiedy ja chcę wyjść na fitness, to oczywiście nie zawsze tak jest, ale czasem mówi do dzieci: Widzicie, mama woli podskakiwać na sali, niż spędzić czas z nami. Ostatnio rzuciłam w niego torbą ze strojem do fitnessu, tak mnie to wściekło. To są takie jego zachowania. Myślę czasem, że popełniłam błąd, zostając z nim.*

We wszystkich wypowiedziach pojawiało się odnoszenie obecnej sytuacji do przemocowej przeszłości, stanowi ona bowiem najmocniejszy wzorzec odniesień: *czy jest tak źle jak wtedy, czy to jest już normalność, czy może być lepiej*.

Budowanie relacji z innymi ludźmi

W narracjach zwraca także uwagę podkreślanie przez uczestniczki relacji z terapeutą i innymi osobami biorącymi udział w programie dla ofiar przemocy domowej. Osoby te podkreślają, że najczęściej o swoich problemach rozmawiają z terapeutą lub koleżankami z grupy terapeutycznej.

Kiedy dowiedziałam się o tym, że jestem poważnie chora, najpierw chciałam powiedzieć swojemu mężowi, ale wstrzymałam się. Pomyślałam sobie, że najchętniej

to bym mu wypomniała, że to przez niego i to wszystko co mi zrobił, ale zatrzymałam się. Czułam się taka osłabiona po tej diagnozie, że potrzebowałam wsparcia, a nie walki. Zadzwoniłam do koleżanki z grupy i spotkałyśmy się, a potem to ona zachęciła mnie, żebym spotkała się z terapeutką i porozmawiała o tym. (…) *Na końcu dopiero był mój mąż. Zdziwiłam się, kiedy sam powiedział, że czuje, że się do tego przyczynił.*

Wypowiedź ta jest bardzo charakterystyczna. Wiele kobiet wskazywało na taki schemat dzielenia się z partnerem. Najpierw obawa o swoje intencje, czy to chęć zemsty lub wyrażenia pretensji, potem obawa o jego reakcję i decyzja o podzieleniu się problemem z koleżanką z grupy lub terapeutką.

Dyskusja wyników

Analiza zebranego materiału wskazuje na bardzo złożoną społecznie i psychologicznie sytuację osób pozostających w związku z przemocowym partnerem. Pomimo, że zdaniem osób badanych przemoc została zatrzymana i znacząco wzrosło bezpieczeństwo członków rodziny, a ich ocena aktualnego życia jest pozytywna, to nadal pojawia się wiele trudnych problemów, których rozwiązanie wymaga ogromnego wysiłku i zaangażowania. Uwagę zwracają cztery aspekty tak zarysowanego doświadczenia ofiar: radzenie sobie z konsekwencjami doznanej przemocy, budowanie bezpiecznej relacji z partnerem i relacji rodzinnej, rozwijanie kompetencji poznawczych pozwalających na eksplorowanie rzeczywistości w celu uzgodnienia jej z pojęciem „normalność", rozwijanie kompetencji społecznych związanych z dzieleniem się problemami życiowymi i przyjmowaniem wsparcia od partnera. Można zauważyć, że wysiłek kobiet, które doznały przemocy ze strony partnera, jest podzielony między radzenie sobie z osobistymi problemami a naprawianie związku i przekształcanie go w relację opartą na bezpiecznych zasadach i wartościach. Ten podwójny aspekt funkcjonowania w codziennym życiu, indywidualny i relacyjny wskazuje na konieczność integrowania tego, co osobiste i tego, co relacyjne. W literaturze psychologicznej osobowości można odnaleźć takie kryteria oceny funkcjonowania, jak orientacja sprawcza i wspólnotowa, które określają działania ludzi w tym zakresie (Bakan 1966; Helgeson 2013; Wojciszke, Szlendak 2010; Wojciszke, Cieślak 2014). Według tych kryteriów kobiety często są utożsamiane są z takimi właściwościami osobowości, jak orientacja wspólnotowa, które sytuują je właśnie w roli „strażników dobra wspólnego i więzi". Jak piszą Wojciszke i Cieślak (2014), stereotypy dotyczące płci bardzo mocno podkreślają, że orientacja wspólnotowa odnosząca się do takich właściwości, jak dbanie o dobro innych, czy realizacja celów wspólnych charakterystyczna jest dla kobiet, a orientacja sprawcza wiążąca się z takimi właściwościami, jak realizacja własnych celów, wybieranie

dobra własnego, jest przypisywana mężczyznom. Te wymiary osobowości mogą także przybierać formy niepohamowanej sprawczości i niepohamowanej wspólnotowości, które w relacjach z innymi ludźmi stanowią poważne zagrożenie związane z utratą indywidualności w przypadku wspólnotowości lub nadmiernym wykorzystywaniem innych do realizacji swoich celów w przypadku sprawczości. Natomiast niepohamowana orientacja wspólnotowa nie tylko ukierunkowuje koncentrację na innych, ale stanowi także zagrożenie dla indywidualności osoby. Można zatem uznać, że kobiety w relacji przemocowej, nie tylko z powodu osobowych właściwości i doznanej przemocy, ale także w związku z zaangażowaniem w działania naprawcze, rozwijają wysoki poziom tej kategorii, jak orientacja wspólnotowa (Wojciszke, Szlendak 2010; Wojciszke, Cieślak 2014). Przez partnerów skłaniane są także do rozwijania niepohamowanej orientacji wspólnotowej, która wiąże się z niskim poczuciem wartości, trudnością w realizacji własnych celów, a nawet brakiem osobistych celów. Kierunek tych rozważań wymaga głębszych badań, ale warto zaznaczyć go jako istotny w interpretacji doświadczeń ofiar przemocy. Idąc tym tropem, można zauważyć, że aspekt relacyjny uwzględniany był we wszystkich wypowiedziach badanych kobiet. Każda z nich jako ważne wydarzenia w życiu wskazywała te, które odnosiły się do życia w rodzinie i nie miały wymiaru osobistego i znaczącego tylko dla nich.

Kolejnym ważnym aspektem analizowanego materiału badawczego była ocena relacji w związku. W literaturze opisującej funkcjonowanie związków podkreśla się procesualną dynamikę zmian na różnych etapach budowania relacji (Florsheim, Benjamin 1996; Olson 1996; Skinner, Steinhauer, Sitarenios 2000). Odnosząc się do tej bogatej wiedzy, można zadać pytanie, jak przebiega ten proces w związku, który podlega tak dynamicznym przekształceniom i wprowadzaniu zupełnie nowych zasad i wartości. Jak podkreślają uczestniczki badania, budowanie „normalności" stanowi prawdziwe wyzwanie dla partnerów. Z jednej strony kobiety wskazują na intensywne doświadczanie konsekwencji przemocy, szczególnie takich objawów, jak flashback, wtargnięcia, nieufność, trudności w adekwatnej percepcji rzeczywistości w tym przecenianie zagrożeń (Herman 1996; Herzberger 2002) z drugiej natomiast angażują się w działania naprawcze z osobą, która jest źródłem tych konsekwencji. Można zatem przypuszczać, że jedną z największych trudności jest ponowne tworzenie tożsamości związku, w której uwzględniona jest także przemocowa przeszłość (Dyjakon 2016). Wspomnienia bowiem, dla obojga partnerów, pełne są przykrych, a nawet dramatycznych, zagrażających życiu zdarzeń. To sprawia, że trudno jest uzyskać stan bliskości i pozytywnej uczuciowości, niezbędny do kontynuowania związku (Wojciszke 2016). Kobiety uczestniczące w badaniach podkreślały przeszkody ze strony partnerów, związane z integracją przemocy jako ważnego elementu historii związku, określającego jego charakter.

Kolejnym istotnym problemem jest przemoc jako punkt odniesienia w ocenie zdarzeń, które aktualnie miały miejsce. Uczestniczki badań przejawiały bardzo silną tendencję i potrzebę podkreślania oceny danego zdarzenia w kontekście normalności

lub nienormalności, czyli przemocy. Najczęściej pojawiające się oceny to: *teraz jest normalnie*, *teraz zachował się jak wtedy*, *teraz jest inny niż wtedy*. W literaturze odnoszącej się do terapii traumy objaw ten jest określany jako zniekształcenia poznawcze wynikające z traumy, które podważają zaufanie ofiary do siebie i percepcji rzeczywistości (Briere, Scott 2006) Aktywność poznawcza skierowana jest na kategoryzowanie zdarzeń – *normalne*, *nienormalne*, *takie jak wtedy* (przemocowe), *inne niż wtedy* (nieprzemocowe) – i zachowań bliskiej osoby, oceniana jest przez osoby badane jako obciążająca. Tworzenie kryteriów normalności w związku i codziennym życiu staje się permanentnym zadaniem (Herman 1997). Przypomina to bycie w ciągłej reakcji alarmowej, która wyczerpuje zasoby organizmu, a jest opisywana w odniesieniu do traumy chronicznej jako dysregulacja afektu (Briere, Scott 2006). Nie pozwala to osobom na zintegrowanie poczucia sensowności własnego życia, tak mocno podkreślane przez psychologów zajmujących się konsekwencjami traumy (van der Kolk 1989; Herman 1997; Paivio, Pascual-Leone 2010), i stworzenie jednoznacznych decyzji co do przyszłości własnej i związku: razem czy osobno? Nadal sytuuje ofiarę w dysocjacji pomiędzy oceną poznawczą a emocjonalną zdarzeń.

Wnioski

Prowadzone badania stanowią zaledwie wstęp do bardziej wnikliwego opracowania na temat doświadczania zmian przez ofiary przemocy domowej pozostających w relacji z partnerem, który był sprawcą przemocy. Pomimo że relacja ta zaczyna spełniać kryteria bezpiecznej, to pojawia się pytanie, czy osoby, będące ofiarami i sprawcami przemocy domowej, mogą tworzyć związek, w którym jest względna równowaga siły i zależności/niezależności obojga partnerów. Sama metodologia jest już wyzwaniem, ponieważ prowadzenie badań na przestrzeni wielu lat w obszarze, który jest mocno ukrywany w życiu społecznym i obciążony wieloma ograniczeniami także etycznymi, związanymi z powracaniem do wspomnień z przemocowej przeszłości i koncentracją na zmianach, przysparza wielu trudności.

Bibliografia

BAKAN D., 1966, *The duality of human existence*, Addison-Wesley, Reading PA.

BRAUN V.,CLARKE V., 2006, *Using Thematic Analysis in Psychology*, Qualitative Research in Psychology, 3 (2), pp. 77–101.

BRIERE J., SCOTT C., 2006, *Principles of Trauma Therapy, a Guide to Symptoms, Evaluation, and Treatment*, Sage, Thousand Oaks.

BURKE J., MAHONEY P., GIELEN A., MCDONNELL K., O'CAMPO P., 2009, *Defining Appropriate Stages of Change for Intimate Partner Violence Survivors*, [w:] C. Murphy, R. Maiuro, *Motivational Interviewing and Stages of Change in Intimate Partner Violence*, Springer Publishing Company, New York, s. 251–272.

BURMAN S., 2003, *Battered Women: Stages of Change and Other Treatment Models That Instigate and Sustain Leaving,* Brief Treatment and Crisis Intervention,3(1), s. 83–98.

DYJAKON D., 2016, *Przemoc domowa. Czy można wybaczyć i być razem?*, Difin, Warszawa.

DYJAKON D., 2018, *Trauma dziecięca. Dziecko jako świadek przemocy domowej*, Psychologia w Praktyce, 4, s. 36–39.

FLORSHEIM P., HENRY W.P., BENJAMIN L.S., 1996, *Integrating Individual and Interpersonal Approaches to Diagnosis: The Structural Analysis of Social Behavior and Attachment Theory*, [w:] F.W. Kaslow (ed.), *Handbook of Relational Diagnosis and Dysfunctional Family Patterns*, Wiley, New York, s. 81–101.

HELGESON V.S., 2003, *Gender related traits and health*, [w]: J.M. Suls, K.A. Walston (eds), *Social psychological foundations of health and illness*, Blackwell Publishing, Oxford pp. 367–394.

HERMAN J., 1997, *Trauma and Recovery. The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror*, Basic Books: New York.

HERZBERGER S.D., 2002, *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa.

HESTER M., 2011, *The Three Planet Model: Towards an Understanding of Contradictions in Approaches to Women and Children's Safety in Contexts of Domestic Violence*, British Journal of Social Work, 41, s. 837–853.

JASIELSKA A., 2010, *Analiza narracji jako źródła wiedzy o emocjach. Prezentacja metody*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz. M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, ENETEIA, Warszawa, s. 203–224.

Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie, Załącznik do uchwały nr 76 Rady Ministrów z dnia 29 kwietnia 2014 r. (poz. 445).

KVALE S., 1996, *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage, Thousand Oaks.

LEVINE P.A., 1997, *Wakinkg the Tiger: Healing Trauma*, North Atlantic Books, Berkeley.

MICHALSKA K., JASZCZAK-KUŹMIŃSKA D., 2014, *ABC przeciwdziałania przemocy w rodzinie –diagnoza, interwencja, pomoc*, Fundacja Etoh, Warszawa.

MILES M.B., HUBERMAN A.M., 1994, *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks, CA.

OLSON D., 1996, *Clinical Assessment and Treatment Intervetions Using the Family Circumplex Model,* [w:] F.W. Kaslow (ed.), *Handbook of Relational Diagnosis and Dysfunctional Family Patterns*, Wiley, New York, s. 59–80.

PAIVIO S.C., PASCUAL-LEONE A., 2010, *Emotion – Focused Therapy for Complex Trauma. An Integrative Approach*, American Psychological Association, Washington, DC.

SKINNER H., STEINHAUER P., SITARENIOS G., 2000, *Family Assesment Measure* (*FAM*) *and Process*, Journal of Family Therapy, 22, pp. 190–210.

STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., ZALEWSKI B., 2010, *Czym jest dobra narracja. Struktura narracji z perspektywy badaczy i klinicystów*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz. M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, ENETEIA, Warszawa, s. 17–51.

VAN DER KOLK B., 1989, *The Compulsion to Repeat the Trauma. Re-enactment, Revictimization, and Masochism*, Psychiatric Clinics of North America, Vol. 12, 2, pp. 389–411.

WOJCISZKE B., 2016, *Psychologia miłości. Intymność – Namiętność – Zobowiązanie*, GWP, Gdańsk.

Wojciszke B., Cieślak M., 2014, *Orientacja sprawcza i wspólnotowa a wybrane aspekty funkcjonowania zdrowotnego i społecznego*, Psychologia Społeczna.330(9) (30), s. 285–297.

Wojciszke B., Szlendak M.A., 2010, *Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej*, Psychologia Społeczna, t. 51 (13), s. 57–70.

Safe bonds: Violence-afflicted individuals and the changing of family relationships

The article presents research on the changes which are experienced by victims of violence during and after psychotherapy. It also seeks to explain how people involved in close relationships cope with their violence-affected past when the victim and the perpetrator continue their relationship. The research shows that if experiences of violence are not integrated, building the relationship and creating "normal" daily life are considerable challenges.

Keywords: *violence in close relationships*, *psychotherapy of victims of violence*, *safe relationships*, *post-violence "normalcy"*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Joanna Minta

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: joanna.minta@dsw.edu.pl, ORCID: 0000-0001-9390-548X

Adrianna Nizińska

Uniwersytet Göteborski, Szwecja
e-mail: adrianna.nizinska@ gu.se, ORCID: 0000-0002-8253-4094

Edukacyjny potencjał narracji w konstruowaniu kariery. Dwugłos badawczy

W niniejszym artykule podejmujemy kwestię znaczenia edukacyjnego potencjału narracji oraz kompetencji narracyjnych w procesie konstruowania karier przez młodzież i osoby dorosłe. Wydłużająca się edukacja, niełatwe tranzycje edukacyjne i zawodowe, jakich doświadczają młodzi ludzie, a także zdestabilizowany charakter współczesnych karier, owocują wzrastającym poczuciem niepewności, nieprzewidywalności i niemożności sprawowania kontroli nad ich projektowaniem i przebiegiem. Poczucie to dotyczy zarówno młodzieży, stojącej przed wyborem dalszej ścieżki kształcenia, jak i studentów oraz absolwentów, stawiających pierwsze kroki na rynku pracy. W związku z tym coraz częściej dostrzegana jest potrzeba wsparcia rozwoju, tak u młodzieży, jak i u osób dorosłych, kompetencji kariery, w tym kompetencji narracyjnych. W niniejszym artykule przedstawiamy znaczenie narracji dla konstruowania kariery, zilustrowane przez dwa odrębne projekty badawcze.

Słowa kluczowe: *narracja*, *kariera*, *kompetencje narracyjne*, *konstruowanie kariery przez młodzież i osoby dorosłe*

Wprowadzenie

Wydłużanie się procesu edukacji, trudności młodych ludzi z wejściem na rynek pracy oraz coraz bardziej „nieciągły", zdestabilizowany charakter współczesnych karier owocuje wzrastającym poczuciem niepewności, nieprzewidywalności i niemożności

sprawowania kontroli nad planowaniem i przebiegiem kariery zawodowej. Poczucie to dotyczy zarówno młodzieży, stojącej przed wyborem dalszej ścieżki kształcenia, jak i studentów oraz absolwentów, stawiających pierwsze kroki na rynku pracy. Wśród studentów i absolwentów rośnie również grupa osób dojrzałych i już doświadczonych, poszukujących nowych możliwości zawodowych lub będących w trakcie rekonstrukcji kariery.

Możliwości zarówno planowania, rozwijania, jak i modyfikowania ścieżki zawodowej są zawsze wypadkową zewnętrznych czynników strukturalnych (procesy polityczne, ekonomiczne, demograficzne, sytuacja na rynku pracy, zmiany w obrębie profesji itd.) i jednostkowego sprawstwa oraz subiektywnie odczuwanego poczucia możliwości wpływania na bieg wydarzeń i kształtowania go w zgodzie z własnymi zainteresowaniami oraz potrzebami rozwojowymi. Ponieważ istotna zmiana strukturalnej ramy czynników zewnętrznych przez jednostkę jest zazwyczaj mało realna, wzrasta znaczenie sprawstwa, refleksji i jednostkowej postawy względem niestabilnej rzeczywistości społecznej. Z edukacyjnego punktu widzenia, kluczową rolę odgrywają tu narracyjne kompetencje uczniów, studentów i absolwentów, pomagające w uzyskaniu wglądu we własne potrzeby i w twórczym konstruowaniu scenariuszy własnego życia.

Niestety, instrumentalne i zorientowane na rozwiązywanie testów modele kształcenia redukują przestrzeń do ich rozwoju w edukacyjnej codzienności. Rośnie zatem znaczenie projektowania i podejmowania odrębnych interwencji edukacyjnych, tak badawczych, jak i metodycznych, eksponujących związki między narracją, refleksją i szeroko pojętą jakością życia. Niniejszy artykuł przedstawi znaczenie narracji dla konstruowania kariery, zilustrowane przez dwa odrębne projekty badawcze.

Narracja jako perspektywa i metoda

Człowiek, jako społeczny aktor zanurzony w kulturze rozumianej tu jako zbiór rozlicznych tekstów, opisujących świat i komunikowanych jako teksty codzienności, jest jednocześnie narratorem i częścią innych narracji (West 2003). Badanie fenomenów społecznych z perspektywy narracyjnej jest tradycją mocno już osadzoną w praktyce naukowej (klasyczne badania narracyjne, badaniach biograficzne, *story-telling*) i niezwykle owocną z perspektywy poszukiwań metodologicznych zmierzających do holistycznego uchwycenia ludzkiego doświadczenia.

Znajduje również silne, humanistycznie znaczące ukorzenienie w teoriach psychologicznych, filozofii, socjologii, naukach o kulturze, stwarzając szerokie pole do rozumienia fenomenu narracji jako postrzegania i doświadczania świata przez jednostki i zbiorowości. Koresponduje z bliską badaczom jakościowym hermeneutyczną ideą doświadczania innych i lepszego rozumienia siebie, odczytywanego w ‘innych’.

Ta multiteoretyczna i wielodyscyplinowa sieć związków stwarza również możliwość uczynienia z narracji wartościowego instrumentarium metodologicznego, pozwalającego uchwycić proces doświadczania i konstruowania 'bycia w świecie', w całej jego złożoności i uwikłaniu w rozliczne konteksty, wartości, znaczenia. Narracyjność eliminuje też konieczność instrumentalnego szt ucznego wypreparowania tego, co badane, z aksjo-normatywnej przestrzeni praktyk społecznych, nadających sens opowieści. Jak podkreśla Trzebiński (2002), struktura narracyjnej interpretacji ułatwia uwzględnienie kontekstu i uwrażliwia na niego w procesie interpretacji faktów.

Oprócz niezwykłego potencjału teoretycznego (świat przeżywany i doświadczany przez narrację i w narracji z innymi), epistemologicznego (wiedza jako konstrukt narracyjny) i metodologicznego (wyzwalanie i analizowanie narracji jako badanie) perspektywy narracyjnej, równie istotny dla badaczy nauk społecznych wybierających jakościowe orientacje, jest etyczny wymiar badania. Oddanie głosu badanym, zaproszenie do opowiedzenia własnej historii, nie tylko prowadzi do zgromadzenia wartościowego i bogatego materiału empirycznego, ale niesie wiele korzyści dla uczestników badania. Konieczność opowiedzenia swojej historii, wyeksplikowanie i nazwanie doświadczeń własnych uruchamiają niezwykły potencjał refleksji, samopoznania, czy przepracowania bolesnych sytuacji, traum. Może też być drogą do upełnomocnienia i uznania poprzez nadanie wagi, stworzenie przestrzeni komunikacyjnej, w której głosy nieobecnych mogą być usłyszane i uwzględnione. Sprzyja temu dialogowy charakter badań narracyjnych, dwustronna komunikacja, oparta na partnerstwie i wymianie. Jak pisze Kostera (2003), badacz zostaje 'obdarowany' opowieścią, dając w zamian badanemu przyzwolenie na niepewność, poszukiwanie, myślowe eksperymenty i nielinearne przeskoki, bez ryzyka utraty poczucia wagi budowanej 'tu i teraz' historii. Jego obecność jest również ważna z epistemologicznego punktu widzenia – historia opowiadana jest zawsze **komuś**, i to, dla kogo opowiadamy, odgrywa ważną rolę w konstruowaniu narracji; nie bez znaczenia pozostaje płeć i wiek badacza, postrzegane (pozorne lub prawdziwe) podobieństwa i różnice czy projektowane wyobrażenia o oczekiwaniach i zainteresowaniach badacza.

Zarówno natura samej narracji, jako umysłowej formy rozumienia świata, porządkującej doświadczenia w kategorii wartości i celów (Trzebiński 2002), jak i potencjał wzmacniania jednostkowego sprawstwa i refleksji, tkwiący w badawczej relacji korzystania z narracji jako metodologicznego instrumentarium, pozwala na wielorakie jej wykorzystanie w praktyce i refleksji edukacyjnej, wspomagającej rozwój kariery zawodowej.

Jednym z przykładów takiego podejścia jest koncepcja Marka Savickasa, który zachowań zawodowych i rozwoju kariery nie rozpatruje w izolacji od innych wymiarów życia jednostki, ale widzi je holistycznie, postrzegając projektowanie kariery jako element szeroko pojętego projektowania życia (Cybal-Michalska 2015, 2012; Savickas 2012, 2013; Minta 2016). Wymienia on następujące umiejętności, kluczowe w procesie

refleksji nad życiem zawodowym, czy to planowanym, czy doświadczanym i będącym w procesie rekonstrukcji:

- adaptacyjność (*adaptablity*), a szczególnie umiejętność radzenia sobie ze zmianą oraz odporność na stres z nią związany, a także umiejętność podejmowania działań narażonych na ryzyko i brak satysfakcji oraz profitów (*risk vs. satisfaction and prize*);
- konstruowanie własnej tożsamości (*constructing of identity*), a zwłaszcza umiejętność nadawania znaczeń i sensów w procesie określania i konstruowania własnej tożsamości oraz kompetencje związane z poznawaniem i akceptacją samego siebie;
- refleksyjność, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności rozumienia samego siebie oraz określania swojego potencjału;
- umiejętność zbalansowania życia zawodowego i pozazawodowego (*work-life blance skills*);
- narracyjność (*narratability*);
- zatrudnialność (*employability*).

Na podstawie tak zdefiniowanych umiejętności, bazujących w dużej mierze na narracji jako metodzie i medium, Savickas (2011) wypracował szereg narzędzi i technik poradniczych, takich jak wywiad skoncentrowany na karierze jako historii (*career story interview*) czy tworzenie mapy przestrzeni życiowej.

Pierwsza z prezentowanych ilustracji badawczych przedstawi wyniki pilotażu badawczego nad wykorzystaniem narracyjnych metod poradniczych w pracy z młodzieżą, postrzeganych powszechnie jako nieodpowiednich dla tej grupy wiekowej radzących się.

Potencjał narracyjny w konstruowaniu kariery przez młodzież: ilustracja badawcza 1

Mimo wzrastającego zainteresowania narracyjnymi metodami w edukacji i pracy doradczej, wśród praktyków dominuje postawa sceptyczna odnośnie do możliwości skutecznego ich wykorzystania w pracy z młodzieżą. Właśnie to przekonanie stało się przesłanką do podjęcia przez jedną z współautorek tekstu, Joannę Mintę, badania na niewielkiej próbie celowej. Badanie miało charakter uczestniczący, a młodzież brała aktywny udział w warsztatach opartych na metodzie narracyjnej przed przejściem do właściwej części badawczej. Dla badaczki była to również możliwość zaobserwowania w działaniu kompetencji młodzieży do pracy z metodami narracyjnymi, by stworzyć kompletny obraz, uzupełniony o refleksję badanych nad procesem i ich percepcję dotycząca poradnictwa narracyjnego jako innej formy relacji z doradcą zawodowym.

Badaniem objęto 10 uczniów ostatniej klasy gimnazjum (w tym 3 chłopców) i 15 uczniów ostatniej klasy liceum ogólnokształcącego (w tym 5 chłopców). Szerszą ramę oraz podstawę działań stanowił projekt pozaszkolnego wsparcia młodzieży w tranzycji edukacyjnej, między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną oraz między szkołą ponadgimnazjalną a studiami.

Sformułowane zostały dwa pytania badawcze: 1) *Jaka jest gotowość młodych ludzi do pracy metodami narracyjnymi?* 2) *Jakie są ich kompetencje do korzystania z poradnictwa narracyjnego, a szczególnie z jego edukacyjnego potencjału?*

Poszukując odpowiedzi na te pytania, badaczka próbowała określić, czy i w jakim zakresie poradnictwo oparte na metodach narracyjnych sprawdzi się w pracy z młodzieżą. Istotna była też percepcja roli doradcy, odejście od zredukowania do dyrektywnej, instrumentalnej relacji, ograniczonej do uzyskania konkretnych odpowiedzi dotyczących dalszego kierunku kształcenia. Narracyjne metody pracy stwarzają przestrzeń do zredefiniowania relacji między doradcą a radzącym się, a także same w sobie zawierają cenny edukacyjny potencjał. W trakcie konstruowania opowieści o sobie powstaje niepowtarzalna okazja do np. nabywania umiejętności rozpoznawania i określenia własnego potencjału, a także do odczytywania i nazwania kontekstów, w jakich żyje młody człowiek. Spotkania z doradcą, w trakcie których wykorzystywane są narracyjne metody pracy, są okazją dla młodych ludzi do uczenia się nadawania znaczeń własnym doświadczeniom, do rozwijania umiejętności niezbędnych w samodzielnym konstruowania własnej kariery itp.

Poszukując w trakcie przeprowadzanych rozmów odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań, obserwowano reakcje młodzieży na narracyjne propozycje metod pracy. W większości przypadków młodzi ludzie byli zaskoczeni. Było to związane z ich oczekiwaniami wobec doradcy i ich wyobrażeniem na temat korzystania z pomocy doradcy kariery. Tym bardziej, że dla większości było to pierwsze spotkanie z takim specjalistą, a ich główną motywacją była konieczność podjęcia kolejnej decyzji edukacyjnej.

Na pytanie dotyczące oczekiwań uczniów wobec spotkań z doradcą młodzi ludzie najczęściej odpowiadali, iż oczekują, że doradca pomoże im w podjęciu decyzji, powie im, do której szkoły lub na jaki kierunek studiów powinni pójść. Swoje oczekiwania zawierali zwykle w jednym zdaniu:

- *dowiem się, do jakiej szkoły powinnam, powinienem pójść*;
- *wypełnię jakiś test i powie mi Pani, która szkoła będzie dla mnie dobra*;
- *dostanę od Pani informacje, co dzisiaj warto studiować*;
- *pomoże mi Pani wybrać szkołę*.

Oczekiwania młodzieży ujawniają pewien obraz polskiego poradnictwa zawodowego, które nadal kojarzy się ludziom, którzy nie korzystali nigdy z tego rodzaju wsparcia (albo ich doświadczenia są dość odległe) jako dyrektywne dawanie gotowych porad dotyczących wyborów edukacyjnych. Młodzi ludzie wspominali, iż takiego argumentu najczęściej używali ich rodzice, zachęcając ich do skorzystania z usług doradcy. Często

powtarzało się zdanie: *rodzice mówili mi, żebym poszła/poszedł, to dowiem się, gdzie powinnam/powinienem pójść*.

Tylko nieliczni uczestnicy (6 osób), głównie uczniowie liceum, mówiąc o swoich oczekiwaniach, oprócz uzyskania pomocy w decyzji edukacyjnej, liczyli przede wszystkim na możliwości porozmawiania o ich przyszłości, o planach i marzeniach. Ci nieliczni młodzi ludzie tak mówili o swoich oczekiwaniach:

> *Ucieszyłam się, że spotkam kogoś, kto powie mi, czy mój pomysł na siebie jest realny, ktoś, kto mnie nie zna, ale chętnie ze mną porozmawia…*(Ola, 19 l., liceum)

> *To dobrze, że zanim zdecyduję się, gdzie pójść dalej, mogę porozmawiać o tym, co chciałabym robić, a mam na siebie kilka pomysłów. Chcę studiować biologię, ale marzy mi się własna cukiernia.* (Weronika, 19 l., liceum)

> *Chcę, żeby Pani podpowiedziała mi, co mam robić, jeśli chcę być artystą, nie wiem, czy się do tego nadaję, ale liczę, że porozmawia Pani ze mną i dzięki temu upewnię się, że to dla mnie, albo dam sobie spokój, bo wiem, że to niełatwa droga, dlatego chcę już się do niej przygotować.* Adrian (16 l., gimnazjum)

Te wypowiedzi były jednak w mniejszości. Zdecydowana większość oczekiwała jedynie porady w sprawie wyboru szkoły.

To oczekiwanie pokrywało się również z wyobrażeniem sposobu działania doradcy. Młodzi ludzie spodziewali się głównie baterii testów, dzięki którym zostaną określone ich predyspozycje i otrzymają wskazanie adekwatnej do ich potencjału ścieżki edukacyjnej. W związku z tym, kiedy otrzymali kwestionariusz badania ich predyspozycji, nikt z nich nie był zaskoczony, lecz kiedy poproszono ich na kolejnym spotkaniu o narysowanie mapy ich dotychczasowego życia i mapy przyszłości, większość była zdziwiona i choć uczniowie nie odmówili wykonania tego zadania, podeszli do niego bez entuzjazmu. Kiedy okazało się po wykonaniu map, że nie tylko mieli je narysować, ale również o nich opowiedzieć, dla części z nich było to z jednej strony absolutnie zbędne – *no przecież wszystko widać*, *rysować i mówić to za dużo, albo jedno, albo drugie.* Z drugiej strony opowiadanie o swoim życiu sprawiało im trudność, o której mówili wprost: *nie lubię mówić o sobie*, *„to tak trudno mówić na swój temat*, albo prosili, żebym zadawać im konkretne pytania, a oni spróbują odpowiedzieć, bo nie wiedzą, co mają powiedzieć, mimo że przed chwilą stworzyli ciekawe mapy: *czy muszę to robić, nie wiem, co mam Pani powiedzieć, może Pani mnie zapytać?* Nieliczni prosili wręcz o pominięcie tej części.

To i inne zadania wykraczające poza wyobrażenie młodzieży o spotkaniu z doradcą (np. rysowanie mapy dzieciństwa, opowiadanie o dziecięcych i aktualnych bohaterach, używanie metafor w opisach życia, przyszłości, doświadczeń itp.) początkowo były przyjmowane z dystansem, między innymi dlatego, że sprawiało to trudność dużej części młodych ludzi. Niektórzy z uczestników próbując radzić sobie w tej dla nich niespodziewanej sytuacji, np. deprecjonowali zadania, w których proszono ich o narysowanie

czegoś (przyszłości, metafory ich kariery, przyszłej pracy itp.), a potem opowiedzenie o tym, co zrobili, komentując moje prośby wypowiedziami typu: *dobrze, że tego nikt nie widzi, jak bawię się w przedszkolaka*, *co mi to ma dać, rysowanie jakieś itp.* W badanej grupie nie było to związane z płcią. Dystans części młodych ludzi do proponowanych metod narracyjnych był mocno związany z ich oczekiwaniami i wyobrażeniem spotkania z doradcą, nie spodziewali się, jak się potem przyznali, że to oni będą tyle mówić w czasie tych spotkań. Dobrą ilustracją tej postawy jest komentarz jednej z uczennic: *byłam przekonana, że jak się idzie do doradcy, to głównie on będzie mi coś mówił, a ja tu ciągle muszę coś opowiadać, a najgorsze, że o sobie…* Jasno wskazuje to nie tylko na trudności w pracy z metodami narracyjnymi, ale na szerszy problem braku kompetencji narracyjnych.

Obserwując pracę młodych ludzi w trakcie spotkań doradczych, próbowano określić, jakie kompetencje pomagały im w wykonywaniu zadania. Tylko część radzących się uczniów (5 osób, w tym 2 uczniów gimnazjum) bardzo chętnie wykonywała ćwiczenia związane z projektowaniem własnej przyszłości, nie tylko tej najbliższej, poprzez rysowanie, pisanie, a zwłaszcza opowiadanie o niej. Wśród tej grupy zaobserwowano pewne wspólne cechy, takie jak ogólna swoboda i umiejętność wypowiadania się (repertuar werbalny) oraz wcześniejsze doświadczenia w opowiadaniu o swoich planach i marzeniach (społeczny wymiar komunikowania swojej opowieści innym). Narracyjność, wskazana przez M. Savickasa, jako jedna z kluczowych kompetencji współczesnego pracownika, u tych osób uczestniczących w badaniach była możliwa do zaobserwowania. Umiejętność opowiadania, konstruowania historii na swój temat, wynikała przede wszystkim z posiadania bardzo rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych i dużej kreatywności. Mówienie, także o sobie samych, nie sprawiało tym młodym ludziom trudności. Wskazywali jednak, że ta sytuacja była dla nich komfortowa, mogli mówić, co chcą, bez obaw o bycie wyśmianym. Uczestnicząca w badaniu młodzież podkreślała, że rzadko ma okazję opowiadać o sobie więcej niż udzielając odpowiedzi na pytanie: „Kim chcesz być?" i/lub „Do jakiej wybierasz się szkoły? Co chcesz studiować?". Wspominali także, że rzadko mają możliwość w grupie opowiadać o swoich pomysłach, a jeśli tak, to nie zawsze jest odpowiednia atmosfera, aby szczerze o czymś opowiedzieć. Wskazuje to na dużą rolę otoczenia, kontekstu edukacyjnego i społecznego w budowaniu kompetencji narracyjnych.

Brak wprawy w opowiadaniu, szczególnie na swój temat, oczekiwanie bycia badanym za pomocą testów i przyzwyczajenie do udzielania odpowiedzi na pytania, np. o własne zainteresowania, częstsze niż budowanie swobodnych wypowiedzi na temat swojej przyszłej kariery, próba odgadnięcia, o czym powinni opowiedzieć młodzi ludzie doradcy, gdy ten pyta ich o ich plany – to najczęściej pojawiające się zachowania, zaobserwowane w trakcie badania.

Większość uczniów początkowo nie umiała się odnaleźć w zadaniach wymagających swobodnej wypowiedzi. Zadając pytania dotyczące zadania, próbowali odczytać, jaki klucz powinni zastosować, wykonując je. Zaobserwowano dużą trudność

w zadaniach, które wymagały umiejętności przekraczania dotychczasowych ram, np. w pytaniach o marzenia realne i nierealne, w zadaniu dotyczącym wyobrażenia sobie siebie w roli najmniej zgodnej z predyspozycjami, a jednak jako osoby odnoszącej sukces, czy też w zadaniach dotyczących odległej przyszłości.

Wyniki badania jednoznacznie wskazują, że narracyjność to umiejętność, której rozwijaniu powinno się poświęcić więcej czasu w przestrzeniach edukacyjnych, niż ma to dziś miejsce. Narracyjność nie zawsze jest wynikiem wrodzonej komunikatywności i kreatywności, lecz może być ćwiczona i wspomagana, a jej edukacyjny potencjał jest nie do przecenienia. Niestety, zbyt mało jest dziś w polskim systemie edukacji przestrzeni na jej rozwijanie. Młodzież przyzwyczajona do ciągłego bycia testowaną, deklaruje, że zbyt rzadko ma okazję opowiadać o sobie z powodu braku możliwości w napiętym programie uczenia się lub niesprzyjającej temu atmosfery, promującej inne aktywności. Tym bardziej młodzi ludzie rzadko mają okazję analizować konstruowane przez siebie opowieści pod kątem tego, czego nauczyli się tworząc je.

W jaki sposób narracja o własnej karierze wspomaga refleksyjność i sprawstwo absolwentów i studentów, pokazuje druga ilustracja badawcza, akcentująca spojrzenie na plany i oczekiwania zawodowe studentów i absolwentów z perspektywy ich dotychczasowych doświadczeń.

Potencjał narracyjny w rozwijaniu refleksji nad własną karierą: ilustracja badawcza 2

Druga ilustracja badawcza będzie przykładem tego, jak poprzez narracyjne opowiadanie o zetknięciu ze światem pracy absolwenci i studenci rozwijają własną refleksję nad postrzeganiem rynku, swoim potencjałem i możliwymi przestrzeniami rozwoju. Przedstawiony materiał empiryczny jest fragmentem danych zebranych w trakcie trzyletniego międzynarodowego porównawczego projektu badawczego EMPLOY[1], skupionego na wzmacnianiu zdolności do znalezienia i utrzymania pracy przez studentów wywodzących się z nietradycyjnych grup. Przesłanką do podjęcia projektu była obserwacja, że w perspektywie europejskiej wejście na rynek pracy tej właśnie grupy zwykle trwa dłużej, jest trudniejsze i często prowadzi do podjęcia pracy poniżej posiadanych kwalifikacji. W centrum zainteresowania znaleźli się studenci i absolwenci, a metoda wywiadów narracyjnych z nimi stała się podstawą do przygotowania refleksyjnych narzędzi dla tej właśnie grupy, a także dla pracodawców i przedstawicieli szkół

[1] Projekt EMPLOY (2015–2018) był finansowany ze środków programu Erasmus + (2014-1-UK01-KA203-001842-TP) i realizowany przez sześć uniwersytetów – Uniwersytet w Warwick (Wielka Brytania), lider projektu, Dolnośląska Szkoła Wyższa (Polska), Uniwersytet w Sztokholmie (Szwecja), Uniwersytet Algarve (Portugalia), Uniwersytet w Sewilli (Hiszpania) oraz Narodowy Uniwersytet Irlandii, Maynooth (Irlandia). Celem projektu była poprawa skuteczności wejścia na rynek pracy absolwentów poprzez wypracowanie opartych na narracjach narzędzi, takich jak: katalog dobrych praktyk uczelni wyższych w zakresie wzmacniania i zwiększania zatrudnialności absolwentów oraz model doradztwa poprawiającego i wzmacniającego zatrudnialność studentów/absolwentów nietradycyjnych.

wyższych, aktywnych w obszarze poradnictwa kariery i wzmacniania związków między uniwersytetem a pracodawcami[2].

Każdy z sześciu partnerów projektu przeprowadził 20 wywiadów biograficznych ze studentami ostatniego roku studiów pierwszego stopnia, a po upływie roku od czasu pierwszej rozmowy badacze spotkali się ponownie z osobami badanymi, aby dowiedzieć się, co zmieniło się w ich życiu po ukończeniu studiów, w jaki sposób radzą sobie na rynku pracy, jak konstruują swoją karierę. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrano próbkę zebraną przez polski zespół, w którego skład wchodziła także współautorka tekstu[3].

Również w tym projekcie znaczące okazało się podejście M.L. Savickasa, który w swojej koncepcji podkreśla istotność procesu nadawania znaczeń zawodowym zachowaniom i doświadczeniom, a karierę rozumie jako subiektywną konstrukcję, na podstawie której jednostki nadają znaczenie przeszłym wydarzeniom, aktualnym doświadczeniom i przyszłym dążeniom. Narracja jest niezbędna do uchwycenia sposobu, w jaki przeszłość, przyszłość i teraźniejszość, subiektywnie postrzegana przez jednostkę, wplatana jest do „tematu życia" (*life theme*) człowieka. Biograficzne zasoby jednostek stanowią ich wyposażenie w procesie przystosowania się do społecznych zmian, jakie będą rozgrywać się w ich życiu zawodowym (Minta 2012, 2014).

Analizując narracje studentów i absolwentów dotyczące konstruowanie kariery, wyróżniono 3 zasadnicze strategie, dwie o charakterze adaptacyjnym i jedną transgresyjną, o szczególnie dużym potencjale dla wspierania tranzycji i budowania kariery(szerzej patrz także Czubak-Koch i in. 2017). Pierwsza z konstruowanych strategii budowy kariery opiera się na randze znaczenia kompetencji „popartych" wiarygodnością dyplomu, przy czym to znaczenie nie jest przekonaniem samych badanych, ale postrzeganym przez nich, niekiedy jako instrument, dyktatem rynku czy branży, z którą wiążą swoją przyszłość.

> *Powiem tak, chcąc pracować w szkole ja muszę zrobić tego magistra* (…) *ten dyplom magistra trzeba mieć. Na razie to tak się czuję, że już coś mam, ale to wciąż za mało.* (Katarzyna)

> *To tylko papier* (…) *niby wszyscy wiedzą, że nic nie gwarantuje, ale bez niego wiele drzwi się zamyka.* (Anna)

> *Studia nie są już gwarancją sukcesu. Teraz każdy ma studia i nie ma pracy po studiach. Mamy taką świadomość, że studiujemy, ale nie wiadomo, czy będziemy pracować w swoim zawodzie* (…). (Sylwia)

---

[2] Wypracowane materiały w wielu wersjach językowych dostępne są na stronie projektu employ.dsw.edu.pl

[3] Adrianna Nizińska, praca w zespole projektowym we współpracy z Ewą Kurantowicz i Magdaleną Czubak- Koch.

Drugim częstym działaniem, dyktowanym przez konieczność, ale postrzeganym też w kategoriach strategicznych, jest podejmowanie niesatysfakcjonującego zatrudnienia postrzeganego jako tymczasowe, chwilowe, będące jedynie krokiem do tej 'prawdziwej' pożądanej pracy. Badani jasno mówią tu nie tylko o potrzebie zabezpieczenia finansowego na poczet pokrycia kosztów studiów, ale o konieczności zdobycia doświadczenia, które jest wymagane przez pracodawców.

> *Ja zdecydowałam się teraz na pracę bardzo daleko od mojego miejsca zamieszkania. Dojeżdżam aż 30 km, zajmuje mi to prawie 3 godziny dziennie. To bardzo dużo. Nie zamierzam wyprowadzać się z mojego miasta, dlatego też wiem, że w tym miejscu popracuję tylko rok, a potem już z tym doświadczeniem, będę szukała pracy w mojej okolicy. Ja byłam w zeszłym roku na takiej rozmowie kwalifikacyjnej do przedszkola integracyjnego, ale wiem, że przegrałam z dziewczyną, która miała doświadczenie.* (Karolina)

Analizując narracje badanych, jasno widać, iż studenci w dużej mierze podejmują działania o charakterze adaptacyjnym, podyktowane tym, jak postrzegają rynek pracy i oczekiwania pracodawców. Mimo poczucia niestabilności i chwiejności rynku pracy, podejmują próby długofalowego planowania i inwestują w działania, których co do zasady nie postrzegają jako sensownych, wartościowych, pożądanych, ale wierzą, że tak widzi je szeroko rozumiany 'rynek' i pracodawcy. Mobilizują swoje zasoby biograficzne, oczekując, że strategia zaprocentuje w przyszłości. Świat pracy jawi się jako teren nieprzejrzystej i skomplikowanej gry społecznej, w której nie wszystkie reguły są jawne, a indywidualne walory 'graczy' nie mają dużego wpływu na wynik, liczy się odkrycie, zrozumienie i zastosowanie reguł. Pojawiająca się refleksja i namysł dotyczą raczej konstatacji i poczucia ograniczonego wpływu na bieg wydarzeń, sprawstwo jest ograniczone, można jedynie mniej lub bardziej sprawnie realizować przepis na dany sposób działania.

Nieco inny jest wydźwięk kolejnego zabiegu podejmowanego przez studentów w ramach budowania swojej kariery. Jest nim różnicowanie strategii w zależności od pożądanego sektora czy typu zatrudnienia: dążenie do stabilnej umowy o pracę, najchętniej w sektorze państwowym, ujawnia inny kapitał biograficzny niż plany rozpoczęcia własnej działalności biznesowej lub szukanie innych, mniej stabilnych, lecz bardziej elastycznych form zatrudnienia. Dużą rolę odgrywa tu nie tylko samoświadomość, ale i potrzeba bycia twórczym, rozwijania swoich pasji. Wyraźnie zaznacza się tu balansowanie między potrzebą bezpieczeństwa a potrzebą samorealizacji i spełnienia oraz bycia niezależnym.

> *Taką rzeczą, którą zrozumiałam całkiem niedawno i dosyć dobitnie, właśnie przez doświadczenie to do mnie dotarło, to było to, że te różne doświadczenia, które miałam, jakby cały czas kierują mnie ku takiej drodze, żeby otworzyć swoją firmę i pracować na swój rachunek. I robić to, co chcę.* (Urszula)

Pracuję w prywatnym przedszkolu, ale chciałabym znaleźć pracę w państwowym, na umowę o pracę. (…) *Wydaje mi się, że jest to lepsza opcja, bardziej bezpieczna.* (Kinga)

W zacytowanej pierwszej wypowiedzi (narracja Urszuli) wyraźnie widać potencjał narracyjnego myślenia i budowania tożsamości, aspiracje, plany i wyobrażenia o dobrej pracy są wypadkową refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami i samoświadomością wyrażoną w chęci sprawowania kontroli nad własną karierą. Widać tu wyraźnie, jak narracja, jako specyficzny sposób rozumienia świata, staje się połączeniem doświadczenia z refleksją, doświadczenie narracyjne prowadzi zaś do interpretowania dziejących się zdarzeń, a także własnych zachowań i stanów emocjonalnych, jako epizodów rozwijającej się historii (Nizińska 2008).

To właśnie narracje uczestników projektu stały się podstawą do stworzenia przewodnika dla studentów, oferującego materiały edukacyjne wspomagające budowanie kariery. Zaproponowane narzędzie miało co do zasady różnić się od typowych poradników 'jak szukać pracy', jako punkt wyjścia proponowało użytkownikowi namysł nad własną biografią, rysowanie osi czasu i sytuowanie na niej zarówno faktualnego, jak i refleksyjnego wymiaru własnej historii. Głównym celem poradnika było zachęcenie do refleksji nad tranzycjami ze świata uniwersytetu do świata pracy oraz pomoc w rozpoznaniu własnych zasobów i mocnych stron, wykraczających często ponad oczywiste certyfikaty, szkolenia i kursy, a związanych z talentami, pasjami, szeroko rozumianymi doświadczeniami, nie tylko o zawodowym charakterze. Narracyjna zdolność do opowiedzenia swojej historii, tak jak postrzegana jest tu i teraz, była rozumiana jako klucz do dalszego, prorozwojowego jej budowania, 'opowiadania swojego życia", w tym zawodowego, postrzeganego w wymiarze procesualnym.

Podsumowanie

W przypadku pierwszej ilustracji badawczej oparte na metodach narracyjnych narzędzia pracy doradczej stały się przesłanką i pretekstem do przeprowadzenia badań nad narracyjnymi kompetencjami młodzieży i ich rolą w konstruowaniu kariery. Druga ilustracja badawcza to z kolei przykład tego, jak dzięki narracjom studentów i absolwentów dotyczących ich doświadczeń na rynku pracy można zyskać lepszy wgląd w mechanizmy konstruowania kariery, osadzone w jednostkowych biografiach oraz szerszych społecznych kontekstach. Jak pokazują oba projekty, kompetencje narracyjne i ich rozwijanie dzięki metodom opartym na pracy z własną biografią, historią, są ważnym kierunkiem w myśleniu o edukacyjnym wsparciu budowania i rozwijania własnej kariery, zarówno przez młodzież, jak i studentów czy absolwentów.

Sięgając po narracyjne podejście w pracy edukacyjnej, można pokazać uczącym się w różnym wieku, jak skorzystać z edukacyjnego potencjału opowieści o swojej karierze, uwrażliwić ich na możliwości, jakie daje im tworzenie własnej historii życia oraz wiedza, jaką mogą uzyskać w procesie konstruowania opowieści o własnym życiu, w kontekście przeżytej przeszłości, doświadczanej teraźniejszości i wymarzonej przyszłości.

Bibliografia

Cybal-Michalska A., 2012, *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio*, Dialogi o Kulturze i Edukacji, 1 (1), 71–86.

Cybal-Michalska A., 2015, (*Meta)analityczna wartość założeń teorii kariery – przyczynek do dyskusji na temat teorii konstrukcji kariery Marka L. Savickasa*, Studia Poradoznawcze, 4, 52–63.

Czubak-Koch M., Monteagudo J.G., Nizińska A., Padilla-Carmona M.T., 2017, *Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich*, Dyskursy Młodych Andragogów, 18, 9-18.

Kostera M., 2003, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa.

Minta J., 2012, *Od aktora do autora : wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEZiU, Warszawa.

Minta J., 2014, *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradoznawczej*, Dyskursy Młodych Andragogów, 15, 113–128.

Minta J., 2016, *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Nizińska A., 2008, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów praktyków*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Savickas M. L., 2011, *Constructing careers: actor, agent, and author*, Journal of Employment Counseling, 4 (48), 146–190.

Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

West L., 2003, *Kształcenie lekarzy. Studium auto/biograficzne*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1(21), 141-156.

Educational potential of narration in constructing a career. Research two-voice

In this article we address the issue of the importance of the educational potential of narration and narrative competences in the process of constructing careers by young people and adults. Prolonged education, difficult educational and professional transitions experienced by young people, as well as the destabilized nature of modern careers, result in a growing sense of uncertainty, unpredictability and inability to control their design and course. This feeling applies both to young people facing the choice of further education path, as well as students and graduates taking their first steps in the labour market. Therefore, the need to support the development of career competencies, including narrative competencies, both in young

people and adults is becoming more and more visible. In this article we present the importance of narration for the construction of a career, illustrated by two separate research projects.

Keywords: *narration*, *career*, *narrative competences*, *career constructing by youth and adults*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Maria Szecówka-Nowak

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: maria.szecowka-nowak@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-1295-3365

Barbara Zimoń-Dubowik

Gabinet Psychologa Rodzinnego
e-mail: basiazimon@interia.pl

Obrona przed manipulacją – poszukiwanie psychologicznego „układu odpornościowego”

W artykule poruszono problematykę radzenia sobie z manipulacją społeczną, i z takiej perspektywy zarysowano znaczenie czynników dyspozycyjnych i sytuacyjnych jednostki. Czynniki dyspozycyjne, np. inteligencja społeczna, inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne, twórcze myślenie, umożliwiają konstruktywne radzenie sobie w warunkach manipulacji społecznej – warunkach, które zaburzają równowagę psychiczną. Naruszenie podmiotowości w warunkach manipulacji wywołuje stres, poczucie krzywdy, a w konsekwencji utratę godności. Rezultaty przytoczonych w artykule badań ukazują możliwości aktywnego i biernego radzenia sobie z zachowaniami o charakterze manipulacji.

Słowa kluczowe: *manipulacja społeczna*, *utrata godności*, *stres*, *twórcze myślenie*, *styl poznawczy*, *inteligencja emocjonalna*, *inteligencja społeczna*

Manipulacja to celowe wprowadze(a)nie w błąd partnera interakcji, polegający na wytworzeniu przekonania, że jest on decydentem własnych działań, podczas gdy rzeczywistym sprawcą pozostaje osoba często ulokowana wyżej w hierarchii społecznej, świadoma swojej przewagi (Nawrat 1989). Nierówna relacja hierarchiczna między ludźmi sprzyja nadużywaniu władzy i uległości podwładnych (Fiske 1992) oraz naraża ludzi na utratę godności (Zimoń-Dubowik 2010). Zależność partnerów interakcji od siebie jest czynnikiem, który może uruchamiać manipulację społeczną

i w rezultacie konflikt interpersonalny (Reykowski 1999; Deutsch, Coleman 2005). Zależność ta przybiera różne formy: od krótkotrwałych i psychologicznie niewiele znaczących, poprzez bardziej doniosłe, które obejmują zaangażowanie we wspomnianą zależność o hierarchicznym charakterze, gdy przez dłuższy lub co jakiś czas pozostajemy zaangażowani i zdani we własnej sprawie na decyzje innych, po obciążające długotrwałym stresem relacje, których istotą staje się destrukcja czy zawładnięcie czyjąś godnością (Hirigoyen 2003; Zimoń-Dubowik 2010). Wszystkie jednak formy łączy element, który dla zjawiska manipulacji społecznej wydaje się kluczowy, mianowicie podmiotowość człowieka. Gdy człowiek przestaje rozumieć sens swojego otoczenia oraz sens własnych działań, gdy w sferze wykonawczej traci zdolność do samokontroli i sprawstwa, kierowania własnymi czynami i własnym rozwojem, do podejmowania odpowiedzialności za własne dokonania, przestaje być podmiotem. Natomiast w im większym stopniu jest w stanie sam nadawać sens rzeczywistości oraz ją tworzyć, tym bardziej jego aktywność ma charakter podmiotowy (Jarymowicz 2008).

Niniejszy artykuł jest próbą zarysowania dyspozycyjnych uwarunkowań odporności na manipulację. Zaproponowane także zostaną w nim sposoby radzenia sobie z sytuacją trudną.

Inteligencja emocjonalna, inteligencja społeczna i kompetencje społeczne a odporność na manipulację

Pośród dyspozycyjnych uwarunkowań ułatwiających szybką identyfikację zagrażających okoliczności i takie na nie reagowanie, zanim spowodują spustoszenie, trudno pominąć takie konstrukty, jak inteligencja społeczna i emocjonalna oraz kompetencje społeczne. Pojęcie inteligencji społecznej wprowadził E. Thorndike, proponując rozumienie jej jako zdolności do rozumienia ludzi i radzenia sobie w relacjach międzyludzkich (Thorndike, Stein 1937). J. Guilford kontynuując badania nad inteligencją społeczną, wyróżnił w jej strukturze kilka szczegółowych zdolności, np.: umiejętność trafnego rozpoznawania wewnętrznych stanów psychicznych innej osoby, umiejętność interpretowania sekwencji zachowań społecznych, zdolność do plastycznego reagowania na zmiany pojawiające się w sytuacji społecznej, a także umiejętność przewidywania tego, co może się zdarzyć w określonej sytuacji społecznej (Nęcka 2003; Strelau 2002). P. Salovey i J. Mayer wprowadzili pojęcie inteligencji emocjonalnej i opisali jej strukturę, która zawiera takie składniki, jak: ocena i ekspresja emocji własnych na poziomie werbalnym i niewerbalnym, ocena emocji u innych, wyrażanych werbalnie i niewerbalnie, regulowanie emocji własnych i innych osób, wykorzystywanie emocji jako czynników ułatwiających twórcze myślenie, giętkość uwagi i motywowanie się do działania (Ciechanowicz i in. 2001). Zdaniem D. Golemana (1997) podstawę

inteligencji emocjonalnej tworzą między innymi takie zdolności, jak zdolność do rozpoznawania przeżywanych emocji, kierowanie emocjami, rozpoznawanie emocji u innych (co wiąże się także z podejmowaniem adekwatnych do rozpoznanych uczuć działań) oraz nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z innymi.

Zdobywanie wiedzy o emocjach trwa przez całe życie i im więcej jej zgromadzimy, tym większe prawdopodobieństwo trafnego funkcjonowania interpersonalnego (Maruszewski 2000).

Z kolei kompetencje społeczne, jak twierdzi A. Matczak, to złożone umiejętności, które warunkują efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych. Powstają one w efekcie treningu społecznego, który zależy od zmiennych osobowościowych, temperamentalnych, a także od inteligencji społecznej i emocjonalnej (Matczak 2001; por. Nęcka 2003). Kompetencje społeczne można rozumieć jako wiedzę, zdolności oraz umiejętności społeczne, umożliwiające jednostce rozwijanie i rozpoczynanie związków społecznych, aktywne funkcjonowanie w grupach społecznych, pokonywanie problemów i pełnienie różnych ról w otoczeniu społecznym (Borkowski 2003). Podnoszenie poziomu kompetencji społecznych, trenowanie różnych ich komponentów można zatem uznać za działania stymulujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach manipulacji społecznej.

Style poznawcze w kontekście problemu obrony przed manipulacją

Poszukując dyspozycyjnych uwarunkowań odporności na manipulację, można odwołać się również do stylów poznawczych, które między innymi ukazują integralność funkcjonowania poznawczego i społecznego. W poznawaniu umysłu poprzez style akcentuje się jego indywidualność (unikatowość) i możliwość występowania jakościowo różniących się organizacji spostrzegania, pamiętania, uczenia się i myślenia (Nosal 1990). Styl poznawczy często rozumiany jest jako „intelektualna osobowość” (Nęcka 2003). Wprowadzony przez H. Witkina (1978, za: Strelau 2002, s. 284) styl zależny i niezależny od pola w kontekście funkcjonowania w sytuacjach społecznych można opisać następująco: osoby niezależne od pola mają wyższą świadomość swoich potrzeb, emocji, cech i w większym stopniu opierają się na własnych standardach, natomiast osoby zależne od pola charakteryzuje tendencja do polegania na wskazówkach zewnętrznych, co zwiększa u nich zapotrzebowanie na informacje uzyskiwane od innych ludzi i dostarczane przez nich sprzężenia zwrotne. Zatem zależność od pola można interpretować jako zależność społeczną i większą podatność na różnego rodzaju wpływy społeczne. Bardziej odporne w tym zakresie są jednostki niezależne od pola i można oczekiwać ich przewagi w obszarze zachowań asertywnych (Matczak 2000).

Zaproponowany przez J. Kagana styl refleksyjność – impulsywność, determinuje strategię poszukiwania informacji – refleksyjność można wiązać z preferowaniem strategii systematycznej, impulsywność zaś – z preferowaniem poszukiwań chaotycznych (Matczak 2000). Badania nad związkiem refleksyjności – impulsywności z funkcjonowaniem interpersonalnym wykazały, że w ocenie młodzieży ich refleksyjni rówieśnicy są osobami cechującymi się między innymi wyższą efektywnością w kontaktach społecznych, wyższą tendencją do zachowań prospołecznych, większą zaradnością życiową (Matczak 1982). Zdaniem Cz. Nosala (1990) w wypadku refleksyjności kontrola poznawcza oparta jest na wewnętrznym układzie odniesienia, a kryterium kontroli stanowi całościowy, pojęciowo zróżnicowany model. Z kolei impulsywność charakteryzuje kontrola oparta na zewnętrznym układzie odniesienia, dla której kryterium stanowi szybka, intuicyjna ocena sytuacji. W kontekście przytoczonych wyżej danych wydaje się, iż osoby refleksyjne będą bardziej odporne na wpływ manipulacyjny.

K. Goldstein i M. Scheerer wprowadzili pojęcie stylu konkretnego i abstrakcyjnego. Poszukując korelatów abstrakcyjności – konkretności w funkcjonowaniu społecznym, stwierdzono, że jednostki ze stylem abstrakcyjnym charakteryzują się – w porównaniu z osobami o stylu konkretnym – większą niezależnością od autorytetów, mniejszą agresywnością, mniejszą pochopnością przy formułowaniu opinii o innych ludziach, a także wyższym poziomem decentracji interpersonalnej (Matczak 2000).

Twórcze radzenie sobie z trudną sytuacją społeczną

W kontekście problemu przeciwstawiania się manipulacji warto także zaakcentować kreatywność, którą można uznać za istotny komponent samosterowności człowieka. Wyniki badań wskazują, że osoby twórcze charakteryzują się stylem poznawczym niezależnym od pola i refleksyjnym, ponadto wykazują takie cechy osobowości, jak otwartość, niezależność i wytrwałość (Nęcka 2005). Badacze starają się opisać między innymi postawę twórczą (Turska 1994), osobowość twórczej jednostki (Nęcka 2005), cechy procesu twórczego (Kozielecki 1992), aktywność twórczą, myślenie twórcze (Strzałecki 1996), twórcze środowisko (Sołowiej 1995), adaptację twórczą (Obuchowski 1985) oraz twórcze radzenie sobie z sytuacjami trudnymi (Schmidt 2008; Kozielecki 1992). Manipulację można rozumieć między innymi jako proces wytwarzania w innych przekonania, że w danej sytuacji jest tylko jedno wyjście – to, które zaprojektował autor manipulacji (por.: Łukaszewski 1984). W tym kontekście istotna wydaje się zdolność jednostki do generowania pomysłów, wychodzenia poza dostarczone dane, czyli kreatywnego postrzegania sytuacji społecznej (Nęcka 2005). P. Coleman i M. Deutsch zwracają uwagę na pozytywną rolę naprzemiennego stosowania myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. Myślenie wielokierunkowe (dywergencyjne) umożliwia

przyjrzenie się problemowi z różnych perspektyw i daje szansę na stworzenie wielu różnych jakościowo rozwiązań. Z kolei myślenie jednokierunkowe (konwergencyjne) umożliwia szacowanie słabych i mocnych stron alternatywnych rozwiązań, co stanowi podstawę procesu podejmowania ostatecznej decyzji podczas wyboru określonego rozwiązania. Niestety u osób będących ofiarami manipulacji dominuje napięcie i afekt negatywny, które stymulują raczej sztywne, konwergencyjne myślenie z ograniczoną oceną sytuacji, zmniejszoną percepcją jej złożoności i węższym zakresem uwagi (Deutsch, Coleman 2005). W świetle przytoczonych danych istotne wydaje się zatem przeorientowywanie z myślenia zamkniętego (konwergencyjnego) na otwarte (dywergencyjne) (np. za pomocą technik wykorzystywanych w treningach twórczego myślenia, które stymulują procesy poznawcze, a przy okazji zdolności interpersonalne; por.: Nęcka i in. 2005; Szmidt 2008), a także wspieranie ich w osiąganiu stanu optymalnego pobudzenia emocjonalnego (np. poprzez techniki relaksacyjne).

Stres jako reakcja na manipulację

W reakcji na manipulację społeczną pojawiają się negatywne emocje, związane z naruszeniem uniwersalnej dla człowieka motywacji utrzymania na bezpiecznym poziomie własnej samooceny (por.: Wojciszke 2002; 2003) i będą one wyrazem przeżywanego stresu. Manipulacja ze strony innych, nawet jeśli nie jest nazwana i jawna, wywołuje dyskomfort, który prowadzi do zachowań pozwalających przywrócić stan równowagi (za pomocą ataku bądź ucieczki). Stres bowiem oznacza naruszenie równowagi między wymaganiami otoczenia a możliwością ich sprostania (Reykowski 2006) oraz osłabia lub wyczerpuje zasoby, dzięki którym podmiot zachowuje dobrostan (Lazarus, Folkman 1984). Większość definicji stresu podkreśla znaczenie relacji między osobą poddaną zagrażającym czynnikom a środowiskiem, przy czym szczególną wagę ich autorzy przypisują ocenie, osobistemu oszacowaniu siły zagrożenia, jakie wywołuje otoczenie (tamże). Oznacza to, że stres powstaje i jest obciążający o tyle, o ile w ten sposób zinterpretuje go sam podmiot. S. Hobfoll ogranicza zbiór potencjalnie stresujących okoliczności do *warunków, które uniemożliwiają* (*lub stawiają pod znakiem zapytania*) *osiągnięcia i utrzymanie bezpieczeństwa Ja, rodziny lub plemienia, bądź też wiedzy, narzędzi, struktur społecznych i fetyszy* (*takich jak np. pieniądze*)*, które albo mają wartość same w sobie, albo mogą posłużyć do zdobycia cenionych obiektów lub stanów* (Hobfoll 2006, s. 45).

Włączenie kontekstu społecznego do problematyki stresu wydaje się funkcjonalne również dla tematyki manipulacji społecznej. Stres, który powstaje w interakcji z drugim człowiekiem, powoduje zachwianie adaptacyjnej równowagi, które uwalnia silnie motywowaną potrzebę obrony samooceny, ta zaś kształtuje się, stabilizuje (bądź nie)

oraz ulega zagrożeniu w wyniku odwołania się do układu odniesienia, jakimi są inni ludzie (Schaffer 2006; Wojciszke 2003). Manipulacja zatem prowadzi do stresu o tyle, o ile ma związek z drugim człowiekiem i/lub ludźmi, największe zaś spustoszenie czyni w warunkach publicznych (Zimoń 2004). Eksploracyjne badanie nad utratą godności (podczas której dochodzi najczęściej do jakiejś formy manipulacji) pokazało, że jest to zjawisko powiązane wyraźnie z ludźmi. Godność rozumiana jako podstawowa tożsamość, realizowana w poczuciu jednostki, iż jest w pełni człowiekiem, ujawnia się w warunkach zagrożenia praw przysługującym przede wszystkim ludziom (Wojciszke, Stajniak 2001; Zimoń 2004).

Komunalistyczna teoria stresu przybliża również społeczną perspektywę zjawiska manipulacji (Hobfoll 2006). Manipulacja bowiem ma miejsce wśród ludzi, dzieje się za ich przyczyną, ale skierowana na daną osobę, podlega przecież nie tylko jej interpretacji, lecz również uogólnionej ocenie ukształtowanej w systemie rodzinnym. To rodzinne, a nie autonomiczne wzorce decydują o elastyczności w warunkach przywracania *status quo* pod wpływem stresu (Olson 1989, za: Hobfoll 2006). One też będą miały znaczenie dla zachowań będących reakcją na stres.

Poznawcze i emocjonalne reakcje na stres

Tradycyjne modele reagowania na stres mówią o ich dwóch podstawowych rodzajach: skoncentrowanych na problemie i skoncentrowanych na emocjach (Lazarus, Folkman 1984). Strategie zorientowane na problem polegają na podejmowaniu prób zmiany otoczenia albo formy relacji, w jakiej jednostka z otoczeniem pozostaje. Polegają na poznawczej i behawioralnej aktywności: planowaniu, poszukiwaniu wsparcia społecznego, hamowaniu konkurencyjnych aktywności (zakłócających koncentrację na zadaniu), odraczaniu aktywności, gdy szanse na rozwiązanie problemu są nikłe. Natomiast strategie zorientowane na emocje obejmują działania polegające na poszukiwaniu zrozumienia i sympatii oraz wsparcia moralnego wśród innych ludzi, koncentrowaniu się na własnych doznaniach i ich ujawnianiu, na reinterpretacji sytuacji stresowej, nadającej jej charakter pozytywny, ale również na spadku zaangażowania, wycofaniu się z sytuacji trudnej oraz na zajmowaniu się czynnościami umożliwiającymi odwrócenie uwagi od stresora. Nowsze koncepcje radzenia sobie ze stresem rozwinęły model emocjonalnego i poznawczego reagowania na stres o kategorie podtrzymywania skutecznych bądź nieskutecznych działań skierowanych na cel (Carver, Scheier, Weintraub 1989). Wymienione czynności poznawcze okazują się skuteczne w poszukiwaniu rozwiązań dla problemu wtedy, gdy pomagają w osiąganiu celów. Strategie emocjonalne natomiast utrudniają, ale też mogą ułatwiać działania skierowane na cel. Te łagodzące stres polegają na akceptacji i pozytywnej reinterpretacji zdarzenia, dzięki którym

jednostka zachowuje kierunek działań oraz własne zasoby. Radzenie sobie skierowane na cel wiąże się właśnie z posiadaniem lub utrzymaniem znaczących zasobów (materialnych, osobistych, stanu i energetycznych), te natomiast umożliwiają zachowanie aktywnego stylu w obliczu stresu (Hobfoll 2006). Skuteczniejsze, zorientowane na cel radzenie sobie ze stresem dotyczy osób optymistycznych, o wewnętrznie ulokowanym poczuciu kontroli, z poczuciem własnej wartości, skuteczności i kompetencji, przejawiających niższy poziom neurotyzmu, również mających lepsze wykształcenie i zaplecze finansowe (Aspinwall, Taylor 1992; Bolger 1990; Edwards, Baglioni, Cooper 1990; Jerusalem 1993, za: Hobfoll 2006). Badania wskazują wyraźnie, że osoby, którym brakuje zasobów osobistych i społecznych, szybciej rezygnują z radzenia sobie skierowanego na cel i poszukują emocjonalnego pocieszenia oraz rozpamiętują negatywne emocje. Dodatkowo, osoby o niewielkich zasobach osobistych przyjmują style obronne, koncentrują się na przewidywanych stratach, a nie zyskach w wyniku konfrontacji ze stresem, by chronić i tak już nadwątlony szczupłymi zasobami status Ja (Baumeister, Heatherton, Tice 1993, za: Hobfoll 2006).

Odwołanie się do własnych emocji nie musi jednak oddalać od wyznaczonego przez jednostkę celu, gdy znalazła się w warunkach stresu. Wyrażanie uczuć może bowiem powodować poprawę funkcjonowania i stanu zdrowia, np. szczegółowe analizowanie własnych przykrych stanów psychicznych, swoich bolesnych doświadczeń i dokumentowanie ich w formie pisemnej (Pennebeker, Francis 1996, za: Kosslyn, Rosenberg 2006). Inne dane również potwierdzają łagodzący wpływ prowadzenia notatek z własnych przeżyć na stres, z tym że opowiadanie o swoich emocjach musi być wnikliwe (por.: Petrie i in. 1995; 1998; Smith i in. 1999; Paez i in. 1999, za: Kosslyn, Rosenberg 2006). Można założyć, że nie tylko uwolnienie emocji negatywnych przyczynia się tu do ich redukcji, lecz raczej ich reinterpretacja poprzez wprowadzanie porządku i sensu, które – za sprawą języka – korygują procesy poznawcze (por.: Haidt 2007). Dzięki nim możliwe staje się przywrócenie poczucia kontroli i wpływu na stresor.

Jak widać, radzenia sobie ze stresem zorientowane na problem i emocje nie mogą być tratowane jako przeciwne sobie strategie przeciwdziałania sytuacji trudnej, są one raczej dwiema kategoriami ulokowanymi na przeciwnych stronach kontinuum: aktywnego i biernego reagowania na stres.

Aktywne i bierne reakcje na stres

W celu poradzenia sobie z sytuacją trudną osoby poddane manipulacji sięgają do określonych strategii łagodzących – w ich poczuciu – cierpienie i przykre emocje. Najogólniej podzielić je można na strategie aktywne, bierne i o pośrednim charakterze (Gruszecka 1999, 2003; Zimoń 2004; Grzesiuk 2008). Pierwsze mają na celu

jednoznaczne przeciwdziałanie przemocy, drugie motywowane są unikaniem ewentualnych konsekwencji swojego niewłaściwego zachowania, trzecie przybierają formę działań aktywnych, służą jednak motywom ucieczkowym. Im silniejszego stresu doświadcza jednostka (skumulowanego z różnych źródeł), tym częściej sięga do unikowych strategii radzenia sobie ze stresem, takich jak odwracanie uwagi, spadek zaangażowania behawioralnego i intelektualnego (Ingledew i in. 1989, za: Kosslyn, Rosenberg 2006). Skrajne formy utraty zaangażowania, będące konsekwencją braku wpływu na wynik zdarzeń, np. w procesie długotrwałej przemocy, prowadzić mogą do wyczerpania zasobów jednostki i powstania poczucia bezradności (Sędek 1991; Hirigoyen 2003).

Badania E. Gruszeckiej (1999) dotyczące poczucia krzywdy pozwoliły wyodrębnić wzorce jej przeżywania, są one niemal tożsame z innymi propozycjami, np. dotyczącymi nadużyć psychicznych stosowanych w miejscu w pracy i szerzej – utraty godności. Autorka wymienia dwa sposoby reagowania na krzywdę o charakterze aktywnym i dwa sposoby bierne. (1) Pierwszy *zadanie – przewartościowanie* polega na dążeniu jednostki do rozwiązania problemu i przekształcenia sytuacji w percepcji przy jednoczesnej ekspresji emocjonalnej. Wzorzec ten wybrało najwięcej badanych (51,5%). (2) Drugi sposób, nazwany *zadanie* (25,1% badanych), dotyczy podejmowania działań nakierowanych na rozwiązanie problemu przy wsparciu i pomocy innych ludzi oraz ekspresji swoich uczuć, jednak bez reinterpretacji poznawczej sytuacji zagrożenia. (3) Wzorzec następny, zaliczany do biernych, nazwany *ucieczkowym* (23,4% badanych) dotyczy pasywnej postawy wobec sytuacji trudnej, unikania myślenia o zdarzeniach traumatycznych przy tłumieniu uczuć z nimi związanych. (4) Ostatni wzorzec, częściowo również o biernym charakterze, to *oczekiwanie na odwet*, stosowany najczęściej, jak zauważa E. Gruszecka, w warunkach pokrzywdzenia przez przełożonego w miejscu pracy (19,3% badanych). Ofiary pokrzywdzone w miejscu pracy zachowując z jednej strony bierność wobec sprawcy, chcą dosłownie przed nim uciec i uniknąć bolesnej konfrontacji, z drugiej bierność może stanowić element strategii długofalowej, polegającej na wyczekaniu stosownego momentu, by powetować stratę (Gruszecka 1999; 2006). W badaniach M. Gamian-Wilk i B. Zimoń-Dubowik ofiary mobbingu w porównaniu z osobami doświadczającymi trudności w pracy incydentalnie częściej tłumaczyły się sprawcy lub ignorowały zdarzenie, niż atakowały sprawcę przemocy. Reagowały zatem w sposób przede wszystkim bierny: pośredni (tłumaczenie się) i bierny jednoznacznie (ignorowały problem), kilka osób decydowało się na atak, pozostałe uciekały od problemu, zgadzały się ze sprawcą lub obracały problem w żart (Gamian-Wilk, Zimoń-Dubowik 2008). Dodatkowo badania polskie ukazały, że osoby poddawane psychicznemu terrorowi regularnie i intensywnie były bardziej skłonne biernie oczekiwać, aż problem się sam rozwiąże, niż podejmować konkretne próby ich rozwiązania (Godlewska-Werner 2011).

Z perspektywy obrony przed manipulacją warto nawiązać do badań na temat utraty godności. Uzyskane rezultaty wskazują na cztery sposoby reakcji ofiary wobec

zdarzenia, podczas którego utraciła ona godność: (1) *aktywną obronę,* (2) *ignorowanie sprawcy i okoliczności zajścia*, (3) *tłumaczenie się* oraz (4) *brak reakcji*. Pierwsza forma jest aktywnym działaniem wobec przemocy, druga i ostatnia bierną formą przystosowania się i ucieczki przed sporem, trzecia formą pośrednią, polegającą na pozornie aktywnym działaniu, podejmowaniu dialogu, komunikacja ta jednak sugeruje sprawcy poczucie winy ofiary i jej samopotępienie (Zimoń 2004). Wszystkie cztery reakcje miały znaczenie dla podejmowanych przez ofiarę prób ratowania i odbudowy godności. Aktywna postawa ofiary w największym stopniu redukowała stopień utraty godności, następne w kolejności były *ignorowanie* i *tłumaczenie się*, natomiast *bierność* w stopniu najmniejszym. Najgorsze zatem, co można zrobić w warunkach zagrożenia godności, to nic nie robić, świadkowie bowiem uznają, że ofiara nie jest zainteresowana poprawą swojej sytuacji, być może wręcz czerpie korzyści ze swojego położenia. A to już krok do przypisania jej odpowiedzialności za zajście, a nawet winy, i tym samym zaniechania pomocy (Zimoń 2004).

W warunkach radzenia sobie z manipulacją społeczną warto wziąć pod uwagę szereg czynników: rodzaj relacji, jaka łączy ofiarę ze sprawcą, koszty poniesione w wyniku otwartej konfrontacji (ale i ucieczki), własną odporność i wrażliwość wobec stresora oraz przewidywaną odpowiedź sprawcy na reakcję ofiary. Uwzględnienie wszystkich elementów składających się na proces manipulacji społecznej wydaje się w danej sytuacji trudne, tym bardziej, im dłużej proces ten trwa i im więcej czynników weń jest uwikłanych.

Podsumowanie

W artykule zwrócono uwagę na dyspozycyjne uwarunkowania zachowań, które z jednej strony stanowią o odporności na manipulację, z drugiej podatności na nią. Twórcze myślenie, styl poznawczy, inteligencja emocjonalna, inteligencja społeczna, kompetencje społeczne pośredniczą w procesach reagowania na manipulację. Zaakcentowane zostało także znaczenie czynników o charakterze społecznym dla obrony przed manipulacją ze strony innych ludzi. Wiele sugestii na ten temat związanych jest z reakcjami ludzi na stres i krzywdę, które mogą naruszać poczucie podmiotowości, a nawet godność człowieka. Inteligencja emocjonalna, dzięki głównemu komponentowi – możliwościom regulowania emocji, zwiększa szanse adekwatnego reagowania na niejasne informacje, od których często manipulacja się rozpoczyna. Orientacja we własnych zasobach emocjonalnych pozwala zaufać sobie, zachować ostrożność i przede wszystkim nie angażować się w relację destrukcyjną. Brak wzajemności oddziaływań sprawcy i ofiary powoduje, że zasięg wzajemnego wpływu staje się ograniczony. Wgląd we własne emocje pozwala również poprawnie rozpoznawać stres. Stres wiąże się bowiem

ze sprzecznymi emocjami – zarówno lękiem, jak i pozytywnym pobudzeniem wynikającym z mobilizacji organizmu. Zaufanie do własnego odczuwania jest zatem punktem wyjścia w warunkach manipulacji.

Z perspektywy stylów poznawczych niezależność od pola, refleksyjność i abstrakcyjność pozwalają sytuację trudną opisać nie tylko z własnej perspektywy, umożliwiają stopniowe wyodrębnienie obrazu własnej osoby, ukształtowanie tożsamości własnej poprzez wyraźne oddzielenie siebie od innych ludzi. Poczucie optymalnej odrębności ułatwia rozumienie innych ludzi i – co najważniejsze – hamuje afektywne, czyli często automatyczne reakcje na manipulacje, jakimi są lęk, złość czy wstyd (por. Jarymowicz 2008). Istotna jest zdolność do reinterpretowania negatywnego znaczenia sytuacji trudnej w taki sposób, by nabrała ona znaczenia bardziej pozytywnego. Ponadto twórcze myślenie, poszukiwanie niestandardowych rozwiązań może stanowić początek przeciwdziałania manipulacji.

Bibliografia

Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa.

Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K., 1989, *Assessing coping strategies: A theoretically-based approach*, Journal of Personality and Social Psychology, 56, 267–283.

Ciechanowicz A., Jaworowska A., Matczak A., 2001, *Kwestionariusz inteligencji emocjonalnej INTE N.S. Schutte, J.M. Malouffa, L.E. Hall, D J. Haggerty'ego, J.T. Cooper, C.J. Goldena, L. Dornheim*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

Deutsch M., Coleman P., 2005, *Rozwiązywanie konfliktów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Fiske A.P., 1992, *The four elementary form of sociality: Framework for a unified theory of social relation*, Psychological Review, 99, 689–723.

Gamian-Wilk M., Zimoń-Dubowik B., 2008, *Bierność jako strategia radzenia sobie z mobbingiem w miejscu pracy*, [w]: A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna; studia interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, s. 315–329.

Godlewska-Werner, D., 2011, *Mobbing jako współczesny problem w miejscu pracy*, [w]: E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.

Gruszecka E., 1999, *Wzorce przeżywania poczucia krzywdy a sprawca krzywdy i wybaczenie*, Czasopismo Psychologiczne, 5, 4, 355–367.

Gruszecka E., 2003, *Strategie radzenia sobie z krzywdą: rodzaje, uwarunkowania, efektywność*, [w:] B. Wojciszke, Plopa, M. (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 227–251.

Gruszecka E., 2006, *Człowiek w obliczu krzywdy – zachowania ofiar, sprawców i obserwatorów*, [w:] E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Grzesiuk L., 2008, *Mobbing w miejscu pracy – czynniki ryzyka i konsekwencje*, [w:] J.M. Brzeziński, L. Cierpiałowska (red.), *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

HAIDT J., 2007, *Szczęście. Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

HIRIGOYEN M.-F., 2003, *Molestowanie w pracy*, Wydawnictwo W drodze, Poznań.

HOBFOLL S.E., 2006, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

JARYMOWICZ M., 2008, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

KOSSLYN S., ROSENBERG R., 2006, *Psychologia. Mózg. Człowiek. Świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

KOZIELECKI J., 1992, *Twórczość i rozwiązywanie problemów*, [w:] M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

LAZARUS L., FOLKMAN S., 1984, *Stress, Appraisal and Doping*, Springer, New York.

ŁUKASZESKI W., 1984, *Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.

MARUSZEWSKI T., 2000, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna)*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 165–182.

MATCZAK A., 1982, *Rozwojowe i temperamentalne uwarunkowania refleksyjności-impulsywności*, [w:] J. Strelau (red.), *Regulacyjne funkcje temperamentu,* Ossolineum, Wrocław, s. 121–140.

MATCZAK A., 2000, *Style poznawcze*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 761–782.

MATCZAK A., 2001, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

NAWRAT R., 1989, *Manipulacja społeczna. Przegląd technik i wybranych wyników badań*, Przegląd Psychologiczny, 32, s. 125–154.

NĘCKA E., 2003, *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

NĘCKA E., 2005, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

NĘCKA E., Orzechowski, J., Słabosz, A., Szymura, B., 2005, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

NOSAL C., 1990, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa.

OBUCHOWSKI K., 1985, *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.

REYKOWSKI J., 1999, *Konflikty polityczne*, [w:] K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna*, Zysk i S-ka, Poznań.

SCHAFFER H., R., 2006, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

SCHMIDT K. J., 2008, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

SĘDEK G., 1991, *Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady?*, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

SOŁOWIEJ J., 1995, *Środowiskowe uwarunkowania twórczości*, [w:] L. Niebrzydowski (red.), *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

STRELAU J., 2002, *Psychologia różnic indywidualnych.* Seria: Wykłady z psychologii, t. 10, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

STRZAŁECKI A., 1996, *Styl twórczego zachowania: model ogólny i jego zastosowania*. Studia z psychologii, t. 7, Wydawnictwa ATK, Warszawa.

THORNDIKE R.L., STEIN S.S., 1937, *An evaluation of the attempts to measure social intelligence*, Psychological Bulletin, 34(5), 275–285.

Turska D., 1994, *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Wojciszke B., 2002, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa.

Wojciszke B., 2003, *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej; samoocena jako cecha i jako motyw*, [w:] B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 15–47.

Wojciszke B., Stajniak B., 2001, *Psychologia godności. Zarys koncepcji teoretycznej,* [w:] D. Doliński, B. Weigl (red.), *Od myśli i uczuć do decyzji i działań*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Zimoń B., 2004, *Dynamika utraty i restytucji godności. Próba podejścia empirycznego.* Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.

Zimoń-Dubowik B., Cieślik A., 2010, *Hierarchia w pracy zawodowej – kulturowe i psychologiczne aspekty relacji między przełożonym i podwładnym*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2 (50), s. 97–110.

Defence against manipulation: In search of a psychological "immune system"

The article addresses people's coping with social manipulation and, from this perspective, outlines the relevance of individuals' dispositional and situational factors. Dispositional factors, such as social intelligence, emotional intelligence, cognitive styles and creative thinking, promote constructive coping with social manipulation which unsettles people's mental balance. The damage that manipulation does to subjectivity causes stress, a sense of wrong and, consequently, the loss of dignity. The cited research findings show how people can use active and passive strategies in coping with manipulative behaviours.

Keywords: *social manipulation*, *loss of dignity*, *stress*, *creative thinking*, *cognitive style*, *emotional intelligence*, *social intelligence*

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Tatiana Jewsiejewa

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: tatiana.jewsiejewa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1384-3846

Joanna Kruk-Lasocka

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: joanna.kruk-lasocka@dsw.edu.pl, ORCID 0000-0002-3859-8891

Trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych

Artykuł stanowi próbę wyjaśnienia trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym, w świetle teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego(1979).

W artykule krótko uzasadniamy wybór koncepcji teoretycznych, stanowiących podstawę podjętych badań oraz przedstawiamy poglądy wybranych badaczy, potwierdzające bądź zaprzeczające twierdzeniom o nieprzystosowaniu społecznym dzieci zdolnych. Prezentujemy dwa studia przypadków badanych dzieci, następnie podejmujemy dyskusję nad trudnościami w ich przystosowaniu społecznym jako pierwszymi objawami dezintegracji pozytywnej.

Słowa kluczowe: *dzieci zdolne*, *trudności społecznej adaptacji*, *dezintegracja pozytywna*

Wprowadzenie

Celem artykułu jest pokazanie: „Jak można rozumieć i wyjaśniać trudności społecznej adaptacji[1] dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym?”. Zamierzamy podbudować tezę, w oparciu o koncepcję teoretyczną K. Dąbrowskiego, że liczne formy nieprzystosowania i konflikty są przejawem wewnętrznych dynamizmów osobowości, silnego instynktu rozwojowego, który popycha jednostkę w kierunku wyższego poziomu integracji. Teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1979) uzasadnia

[1] Terminem adaptacja społeczna będziemy się posługiwać zamiennie z terminem przystosowanie społeczne (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009).

pogląd, iż dzieci twórcze, wysoko uzdolnione wykazują różnorodne formy nieprzystosowania, należy je jednak traktować jako nieprzystosowanie pozytywne, które jest niezbędne do osiągania wyższego poziomu integracji osobowości oraz budowania bogatego środowiska wewnętrznego. Jako podstawa teoretyczna, umożliwiająca ustalenie kryteriów wyboru dzieci zdolnych[2], został obrany Trójpierścieniowy Model Zdolności J. S. Renzullego (1978). W artykule zostały przedstawione wyniki badań pilotażowych 2 wybranych losowo spośród 10 przebadanych, zgłoszonych przez rodziców dzieci z powodu trudności w przystosowaniuspołecznym, o wysokich możliwościach intelektualnych (I.I. powyżej 130).

Uzasadnienie wybranych koncepcji teoretycznych

Teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego wprowadza znaczne zmiany do tradycyjnego rozumienia zdrowia i choroby. Autor podkreślał wagę kryzysów rozwojowych i symptomów pozytywnej dezintegracji. Według niego trudności w przystosowaniu dziecka są wręcz konieczne dla jego ewaluowania w kierunku wyższego poziomu integracji. Dotyczy to w pierwszej kolejności dzieci twórczych, uzdolnionych, u których wcześnie uaktywnia się instynkt rozwojowy i które, jak określał K. Dąbrowski, są poniekąd *skazane na rozwój*. Jego zdaniem, buntowniczość, brak akceptacji niekorzystnych wpływów otoczenia, nastawienie nonkonformistyczne, kwestionowanie autorytetów, jak również nadpobudliwość psychoruchowa i nadaktywność, które mogą przypominać objawy ADHD i ADD, są objawami nieprzystosowania pozytywnego i stanowią nieodłączny etap w budowie złożonego, bogatego środowiska wewnętrznego. Z tego powodu teoria dezintegracji pozytywnej ma szczególne znaczenie dla referowanych badań. Nie tylko bowiem uzasadnia tezę, iż dzieci twórcze, zdolne mają kłopoty z przystosowaniem społecznym, ale również pozwala przedstawić ich trudności rozwojowe, wychowawcze w pozytywnym świetle.

Najbardziej cenionym wśród badaczy modelem wybitnych zdolności jest Trójpierścieniowy Model Zdolności J.S. Renzullego (1978). Autor wyróżnia trzy najistotniejsze komponenty tego modelu: ponadprzeciętne zdolności, twórczość oraz zaangażowanie w działanie. Autor pod terminem „ponadprzeciętne zdolności" rozumie wysoki iloraz inteligencji i (lub) osiągnięcia w określonej dziedzinie wiedzy. Zdolności twórcze są definiowane przez autora jako zdolność myślenia dywergencyjnego (Guilford 1978). Trójpierścieniowy Model Zdolności J.S. Renzullego stał się punktem odniesienia do definiowania zdolności dziecka, był pomocny w ustaleniu kryteriów doboru dzieci do prowadzonych badań. Oprócz swojej praktycznej użyteczności (możliwości badań

[2] Za dziecko zdolne uznajemy osobę o II powyżej 130 oraz o ponadprzeciętnym poziomie twórczego myślenia (Urban, Jellen 2000).

uczniów w jednostkach edukacyjnych celem dostosowania metod nauczania do ich zdolności) stanowi on również uzasadnienie teoretyczne obranego kierunku poszukiwań. Jego trzeci element – zaangażowanie w działanie, który obejmuje m.in. odporność na krytykę, upór, konsekwencję w dążeniu do celu u osób wysoko uzdolnionych.

Poglądy wybranych badaczy na temat przystosowania społecznego uczniów zdolnych

Problem funkcjonowania społecznego dzieci zdolnych nie został do tej pory ostatecznie rozstrzygnięty (Wiechnik 2005). Przegląd literatury przedmiotu ukazuje konkurencyjne i często przeciwstawne stanowiska badaczy w tej dziedzinie. Przedstawiciele jednego nurtu teoretycznego utwierdzają w przekonaniu, że jednostki zdolne nie są przystosowane społecznie. Już J. Górniewicz (1992) zwracał uwagę na fakt, że zdolne dzieci sprawiają kłopoty wychowawcze oraz nie radzą sobie w trudnych sytuacjach z rówieśnikami. Z jednej strony problem tkwi w ich niepokornej naturze – braku akceptacji norm społecznych, nonkonformizmie, potrzebie niezależności. Z drugiej zaś do powstawania konfliktów przyczynia się samo środowisko, gdyż nie rozumie, a co gorsza, nie akceptuje jednostek, które pragną być indywidualistami. Przedstawiciele innego nurtu teoretycznego zaprzeczają temu. I tak np. K. Obuchowski (1982) określił relację osoby twórczej z otoczeniem adaptacją twórczą, najbardziej pożądaną i idealną formą uspołecznienia. Byłoby uproszczeniem rozpatrywanie związku pomiędzy zdolnościami dziecka a jego trudnościami społecznej adaptacji w kategoriach są *versus* nie występują. Sygnalizuje się bowiem, że ów związek jest także uwarunkowany sytuacją dziecka w rodzinie i postawami rodzicielskimi. Inna kwestia dotyczy podwójnej etykiety przypinanej dziecku zdolnemu, to znaczy dziecka zdolnego obarczonego specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z ADHD, niezgrabności ruchowej, Zespołu Aspergera (David 2016). Tak więc problem funkcjonowania emocjonalno-społecznego dzieci uzdolnionych wymaga podejmowania dalszych badań w tym zakresie.

W pierwszej kolejności przedstawiamy wyniki badań, które pokazują dobre przystosowanie emocjonalno-społeczne interesujących nas dzieci.

Badania A.F. Garland i E. Zigler (1999) są ciekawe z tego względu, że zaprzeczają twierdzeniom, że uzdolnione dzieci i młodzież są nieprzystosowane społecznie. A.F. Garland i E. Zigler przebadali wysoko uzdolnioną młodzież w wieku od 13 do 15 lat i stwierdzili, że ich wyniki na skali występowania problemów społecznych mieściły się w normie. Mało tego, najbardziej utalentowani z tej grupy dużo lepiej radzili sobie w sytuacjach społecznych niż ich średnio uzdolnieni koledzy. Badaczki Z. Shechtman i A. Silektor (2012) badały również młodzież zdolną, która uzyskała lepsze wyniki

na skali empatii, poczucia spełnienia, zaspokojenia własnych potrzeb oraz świadomości samego siebie. Wykazywała też niższe poczucie lęku emocjonalnego w porównaniu z mniej uzdolnionymi rówieśnikami. Do podobnych wniosków doszedł J.J. Gallagher (2015). W swoim badaniu próbował on odpowiedzieć na trzy pytania: 1. Czy wysoko uzdolnione dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej są społecznie akceptowane? 2. Jaki jest poziom intelektualny dzieci, które wybierają je na swoich przyjaciół? 3. Jaki jest poziom intelektualny dzieci, które stają się ich przyjaciółmi? Wyniki badań wskazywały, że wysoko uzdolnieni jako grupa byli bardzo lubiani wśród kolegów i koleżanek z klasy. W końcu to właśnie oni byli przeważnie inicjatorami ciekawych zabaw, pomysłodawcami nowych form aktywności, co z pewnością było atrakcyjne dla innych. Dzieci zdolne zawierały przyjaźnie ze wszystkimi, bez względu na ich możliwości intelektualne. Badacze J. Gubbels, E. Segers i L. Verhoeven (2018) potwierdzili na podstawie przeprowadzonych badań hipotezę, że zdolności intelektualne mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie dziecka. Badana grupa uczniów zdolnych (513 osób) uzyskała w zakresie funkcjonowania poznawczego, socjalno-emocjonalnego oraz szkolnego lepsze wyniki niż 152 uczniów przeciętnie się rozwijających.

Trudności adaptacji społecznej dzieci zdolnych pojawiają się w badaniach wielu autorów równie często, jak poglądy o dobrym przystosowaniu społecznym tych dzieci. S.A. Nugent (2000) zasugerował, że uzdolnione dzieci mogą być nadmiernie perfekcjonistyczne, co z kolei może wpływać na ich relacje z rodzinami i przyjaciółmi. S.I. Pfeiffer i V.B. Stocking (2000) sygnalizują, że niektóre uzdolnione dzieci wykazują wysoki poziom pobudliwości. Ta cecha może mieć niekorzystny wpływ na ich interakcje społeczne. M. Zeidner, G. Matthews (2017) piszą, że choć zdolne dzieci nie są na ogół dysfunkcjonalne, niektóre mogą zmagać się z wyzwaniami i trudnościami społeczno-emocjonalnymi. V. Pilarinos i C.R. Solomon (2017) prezentują przegląd badań nad przystosowaniem społecznym uczniów zdolnych od 1987 roku. Wyniki tego przeglądu potwierdzają tezę o występowaniu w tej grupie dzieci problemów ze społeczną adaptacją. Wymienia się: lęk, depresję, niższą samoocenę, trudności w relacjach z rówieśnikami, niższą akceptację społeczną. Referowane przez V. Pilarinos i C.R. Solomon badania odnosiły się do różnych respondentów. Autorzy przytaczają na przykład wyniki badań D.G. Cornell i I.W. Grossberga z 1987 roku, które dotyczyły opinii rodziców dzieci zdolnych. Rodzice sygnalizowali, że ich dzieci nie mają przyjaciół czy wręcz są odrzucone przez rówieśników. W badaniach uczniów zdolnych przeprowadzonych przez W.D. Parkera w 1996 roku (a cytowanych przez Pilarinos i Solomon 2017), odsetek dzieci zdolnych i niedostosowanych społecznie wynosił 11%.

Przytaczając wyniki badań nad adaptacją emocjonalno-społeczną dzieci zdolnych, nie sposób pominąć tych badań, których autorzy upatrują trudności w przystosowaniu społecznym uczniów zdolnych bądź braku takich trudności w specyfice oddziaływań środowiska rodzinnego, w jakim dzieci się wychowują. J. Freeman (2006) na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań, stwierdza, że te wyjątkowe dzieci są w stanie poradzić sobie w sytuacjach społecznych w takim samym stopniu, jak i ich przeciętnie

rozwijający się rówieśnicy. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Przyczynę tego stanu rzeczy J. Freeman upatruje w oczekiwaniach społecznych wobec utalentowanych dzieci, które powodują u nich duże obciążenia psychiczne. W wyniku badań doszła do wniosku, że spełnienie takich warunków, jak zaspokojenie specjalnych potrzeb emocjonalnych, dobra komunikacja z bliskimi osobami, kontakt z rówieśnikami o podobnych zdolnościach i zainteresowaniach, a przede wszystkim akceptacja i pamiętanie o tym, że są dziećmi, a nie dorosłymi, może znacząco poprawić funkcjonowanie uzdolnionych dzieci. A. Morawska i M.R. Sanders (2008) na podstawie badań 211 rodzin wychowujących dzieci zdolne wykazały, że badane dzieci borykały się z problemami emocjonalnymi, a także nie zawsze radziły sobie w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami. Najczęściej przejawianie trudności było powiązane z autorytarnym stylem wychowania preferowanym przez ich rodziców. Nie pobłażano im w domu, a na sygnalizowanie kłopotów reagowano zbyt impulsywnie. Z kolei V. Pilarinos i C.R. Solomon (2017) zbadali 48 dzieci w wieku 7–17 lat, I.I. powyżej 130. Prawie 40% było opisywanych przez rodziców jako osoby mające problemy w relacjach z rówieśnikami. Nie znaleziono powiązań pomiędzy stylami wychowania a problemami w interakcjach z innymi dziećmi. Badania V. Pilarinos i C.R. Solomon (2017) pokazują, że zgłaszany styl rodzicielski był taki sam dla rodziców utalentowanych dzieci, które miały trudności w relacjach z rówieśnikami, jak i rodziców dzieci zdolnych, których relacje z rówieśnikami były poprawne. Wcześniej prowadzone badania wykazały również, że uzdolnione dzieci mają różne zachowania prospołeczne (Perham 2013; Pontes de França-Freitas i in. 2014). Trudno więc wyjaśnić przyczyny problemów uczniów zdolnych w interakcjach z innymi dziećmi.

W Polsce rozważania na temat ucznia zdolnego prowadzą już od wielu lat m.in. A.E. Sękowski (2004, 2005), analizując uwarunkowania wybitnych zdolności oraz sposoby identyfikacji uczniów zdolnych, a także W. Limont (1994, 2010), ukazując psychologiczny kontekst funkcjonowania dziecka uzdolnionego oraz warunki edukacyjne sprzyjające budowaniu poczucia sukcesu.

Ciekawe wydaje się stwierdzenie, że stopień przystosowania społecznego i psychicznego do szkoły zależy od poziomu inteligencji uczniów zdolnych. E. Jakubiak-Zapalska (2009) podaje, że uczniowie o ilorazie inteligencji wynoszącym od 125 do 150 punktów są bardzo dobrze przystosowani. Natomiast uczniowie wybitnie uzdolnieni, uzyskujący w teście inteligencji wynik powyżej 150 punktów, napotykają trudności przystosowawcze. Zdaniem E. Jakubiak-Zapalskiej to właśnie ich wysoki poziom intelektualny utrudnia porozumienie z rówieśnikami. Oznacza to, że uzdolnione dzieci też muszą się uczyć zasad i reguł życia społecznego. W przeciwnym razie grozi im izolacja w grupie, konkluduje autorka (Jakubiak-Zapalska 2009, s. 225).

Metoda badań

Badania zostały przeprowadzone w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej: *Dezintegracja pozytywna i proces samorealizacji a manifestowanie trudności w przystosowaniu społecznym zdolnych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Rozprawa przygotowywana jest przez autorkę artykułu pod kierunkiem naukowym współautorki. W badaniach uczestniczyło 20 dzieci, a ostatecznie zostało wybranych 10, które odpowiadały przyjętym kryteriom. W artykule opisujemy wyniki badań dwojga dzieci, wybranych losowo spośród dziesięciorga. Analiza i interpretacja wyników badań została przeprowadzona zgodnie z podejściem w klinicznym studium przypadku (Denzin, Lincoln 2009).

Kryteria doboru uczniów

Dzieci, które zostały wybrane do badań, spełniały następujące kryteria: 1) zostały zgłoszone przez rodziców jako dzieci, z którymi rodzice przestali sobie radzić z powodu nasilających się trudności emocjonalno-społecznych, sygnalizowanych przez samo dziecko, nauczycieli, bądź występujących w relacjach dziecko – rodzic; trudności te zostały nazwane trudnościami społecznej adaptacji; 2) były w wieku 7. do 11. roku życia; 3) ich iloraz inteligencji był wysoki, powyżej 130; 4) manifestowały zdolności twórcze.

Uzasadnienie wyboru wykorzystanych narzędzi i krótkie ich omówienie

Do przeprowadzenia badań zostały wybrane narzędzia, które mogły pomóc w wykreowaniu obrazu dziecka, nie zamykając go w „sztywnych ramach norm i wyników" lecz pozwalając zobaczyć jego świat wewnętrzny, postrzeganie siebie, innych, lęki ale też marzenia. Jak pisze J. Rembowski (1978), metoda projekcyjna umożliwia wgląd w psychikę dziecka, aby wydobyć treści pokazujące stosunek do siebie i otaczającego świata. Stąd wybrane narzędzia.

Iloraz inteligencji był badany za pomocą Skali Inteligencji D. Wechslera dla Dzieci – WISC-R (Matczak, Piotrowska, Ciarkowska 2012).

Zdolności twórcze oceniano na podstawie Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena (1996). Rysunki wykonane przez badanych podlegają ocenie według 14 kryteriów (Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000).

Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) bada przede wszystkim przystosowanie szkolne dziecka (Rembowski 1978). Kwestionariusz zawiera 60 cech zachowania się ucznia w szkole.

Skala Poczucia Kontroli u Dzieci SPK-DP B. Szmigielskiej (1996) służy do pomiaru poczucia kontroli. Składa się z 18 pytań opisujących różne sytuacje z życia dziecka.

W celu dostosowania pytań i odpowiedzi do dzieci w młodszym wieku szkolnym wprowadzono nieznaczną modyfikację testu. I tak np. zostały zmienione niektóre określenia: zamiast „zepsułeś zabawkę" użyto „zepsułeś rower", zamiast „rozlałeś kompot" – „rozlałeś sok", zamiast „nie pamiętałeś, o czy była bajka" – „nie pamiętałeś, o czym był komiks" itd.

Test „Zaczarowana Rodzina" M. Kos i G. Biermanna (2002) należy do narzędzi diagnostycznych umożliwiających ocenę przystosowania dziecka w rodzinie. Test pozwala zobaczyć, jak dziecko postrzega swoje miejsce w rodzinie oraz innych jej członków (Kruk-Lasocka 2012).

Próba zdań niedokończonych została skonstruowana na podstawie Testu Niedokończonych Zdań J.B. Rottera – wersji dla dzieci (uczniów starszych klas szkoły podstawowej) (Jaworowska, Matczak 1998). Test pozwala na uzyskanie wglądu w psychikę dziecka i wydobycie z niej różnorodnych treści odzwierciedlających stosunek do siebie i otaczającego świata.

Organizacja badań

Badania przebiegały w dwóch etapach. Celem pierwszego było wyłonienie dzieci spełniających podane kryteria. 20 zgłoszonych przez rodziców do stowarzyszenia, przebadano indywidualnie testem – WISC-R oraz TCT-DP K. Następnie wybrano 10 dzieci i poddano je dalszym badaniom. (Wszystkie zgłoszone dzieci otrzymały wsparcie psychologiczne).

Nawiązanie pierwszego kontaktu z wybranymi dziećmi miało miejsce w ich domach rodzinnych. Każda rodzina potrzebowała dwóch spotkań w domu, a jedno odbywało się w szkole. Badane dzieci pochodziły z różnych miejscowości w Polsce.

Rozumienie i wyjaśnianie trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym na podstawie studiów przypadków badanych dzieci

Kamil

1. Trudności adaptacji społecznej Kamila.

Kamil, 11 lat, uczeń 4. klasy szkoły podstawowej, od 3. klasy ma nauczanie domowe. Wychowuje się w rodzinie pełnej, ma młodszego brata. Rodzice mają wykształcenie wyższe. Mieszkają na wsi. Chłopiec był ciągle atakowany w szkole przez kolegów,

a nawet koleżanki. Nie odpowiadał na zaczepki, za co ponosił karę – był wyzywany i bity. Stąd rodzice zdecydowali się zabrać syna ze szkoły i nauczać go w domu. W celu nauki samoobrony wysłali go na kurs sztuki walki, gdzie dobrze sobie radzi. Chłopiec jest silny, sprawny fizycznie, a jednocześnie wrażliwy i delikatny. Wypowiedzi Kamila w Teście Zdań Niedokończonych świadczą o jego dużym poziomie świadomości i dojrzałości. Zaskakująca jak na tak młody wiek jest odpowiedź na pytanie: Gdybyś złowił złotą rybkę, o co byś ją poprosił? – *O dobro na świecie i oświecenie ludzi*. Nie mniej wyjątkowe jest dokończenie zdania: W życiu najważniejsze jest… – *miłość*. Trudności adaptacji społecznej osiągnęły punkt kulminacyjny, gdy chłopiec odmówił chodzenia do szkoły, rodzina przeprowadziła się na wieś i rodzice podjęli się nauczania domowego.

2. Poziom inteligencji i zdolności twórcze.

Na Skali Inteligencji Wechslera Kamil uzyskał 144 punkty, co świadczy o bardzo wysokim ilorazie inteligencji. W Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia TCT-DP badany chłopiec też otrzymał bardzo wysokie wyniki, co pozwala zakwalifikować go do osób posiadających zdolności twórcze. Zarówno w rysunku A, jak i B Kamil wykorzystał zawarte w nich elementy w taki sposób, by stały się częścią większej całości. Na rysunku A widać chłopca, który z góry z uśmiechem spogląda na swój świat. Rysunek B przedstawia jedną z czynności, w której prawdopodobnie chłopiec brał już udział, jaką jest naprawa samochodu. Do pięciu z sześciu zawartych na rysunkach elementów Kamil dodał nową jakość, np. z półkola powstała buzia chłopca, a z jednej kropki – tęcza. Obydwa rysunki badanego chłopca mają wiodącą treść, która pozwala zidentyfikować temat przewodni. Wskutek tego tworzą one wypracowaną całość kompozycyjną. Należy zaznaczyć, że rysunki Kamila zostały wykonane z dużym poczuciem humoru, co jest dodatkowym atutem przy ocenie testu.

3. Trudności w przystosowaniu społecznym w opinii nauczyciela.

W opinii nauczycieli Kamil jest taktownym, skoncentrowanym, wytrwałym chłopcem, życzliwie nastawionym do innych, Świadczą o tym m. in. takie itemy, jak *Niechętnie odchodzi od rozpoczętej pracy, Gdy zabawka lub czynność go interesuje – bez reszty skupia na nich uwagę* oraz *Pracuje przy rozwiązywaniu łamigłówek, układaniu zabawek konstrukcyjnych itp., tak długo aż daną czynność doprowadzi do końca*. W skali czterostopniowej owe cechy zostały ocenione najwyżej. Z drugiej strony nauczyciel postrzega chłopca jako mało towarzyskiego, o tendencji do odsuwania się od innych, nieśmiałego. Jako całkowicie niezgodne z zachowaniem się dziecka zaznaczono m. in. takie twierdzenie, jak *Nie czeka aż inni zbliżą się do niego, lecz pierwszy czyni przyjacielski krok,* zaś całkowicie zgodne – *Zwykle pracuje samotnie* oraz *Kiedy występuje przed grupą, ma cichy i niepewny głos*.

4. Umiejscowienie poczucia kontroli.

Wyniki testu SPK-DP świadczą o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Oznacza to, że zarówno sukcesy, jak i porażki chłopiec postrzega jako następstwa własnych zachowań.

5. Miejsce dziecka w rodzinie.

Test Zaczarowana Rodzina, tak jak i wcześniejsze rysunki badanego chłopca, jest wykonany bardzo starannie i ładnie. Wszystkie postaci znajdują się obok siebie i są zwrócone do przodu. Jako pierwszego Kamil narysował ojca, w postaci silnego i dużego lwa, matkę natomiast jako ostatnią w kolejności, w postaci czarnej pantery. Na tej podstawie można uznać, że w tej chwili dla badanego chłopca to nie matka jest największym obiektem miłości i modelem dziecięcej identyfikacji, tylko ojciec. Narysowanie siebie obok ojca na drugim miejscu – w postaci małpki, bawiącej się na drzewie – potwierdza to założenie. Umieszczenie siebie w centrum kartki według Kos wskazuje, że dziecko jest obdarzane uwagą i miłością przez rodziców. Dowodzą tego wypowiedzi Kamila w Teście Zdań Niedokończonych. Obraz domu rodzinnego jawi się jako przytulne, miłe miejsce, do którego chętnie się wraca, gdzie chłopiec lubi, jak się go przytula, gdzie mama jest miła, a tata fajny, oboje rodzice przychodzą z pomocą, gdy pojawia się problem.

Karolina

1. Trudności adaptacji społecznej Karoliny.

Karolina, 10 lat, uczennica IV klasy szkoły podstawowej. Wychowuje się w rodzinie pełnej, ma starszą siostrę i młodszego brata. Rodzice mają wykształcenie wyższe. Ojciec jest rolnikiem i dlatego cała rodzina mieszka na wsi. Karolina nie ma koleżanek. Jej buntowniczy charakter, nieustępliwa postawa często prowadzą do konfliktów nie tylko z rodzeństwem i rodzicami, ale także z nauczycielami, kolegami i koleżankami w szkole. Dziewczynka kilkakrotnie była przenoszona z jednej szkoły do drugiej. Rodzice muszą dowozić córkę do pobliskiego miasta, gdyż na wsi jest tylko jedna szkoła podstawowa. Karolina dobrze sobie radzi z nauką, należy do grona najlepszych uczniów w klasie, co jednak nie wpływa na polepszenie relacji z innymi. Badana dziewczynka otwarcie przyznaje się, że nie lubi swoich rówieśników. Bywa gwałtowna, bezkompromisowa i wybuchowa. W Teście Zdań Niedokończonych Karolina określa ojca jako hipokrytę. Wspomina także, że nie lubi młodszego brata, że ma ochotę uciec, gdy brat jest nieznośny, że jest jej smutno, gdy jej dokucza, oraz wskazuje właśnie brata jako osobę, która najbardziej ją złości. Trudności adaptacji społecznej Karoliny osiągnęły apogeum, gdy dziewczynkę usunięto z kolejnej szkoły i rodzice zwrócili się o pomoc do psychologa.

2. Poziom inteligencji i zdolności twórcze.

W Skali Inteligencji Karolina uzyskała bardzo wysoki wynik – 147 punktów, co wyraźnie świadczy o jej wysokim intelekcie. W teście TCT-DP Karolina zmieściła się w obszarze nieco powyżej normy. Aczkolwiek warto zaznaczyć, że takie kryterium, jak niestereotypowość, wyraźnie wyróżnia prace dziewczynki na tle jej grupy wiekowej. Na rysunku w wersji A Karolina zastosowała połączenia figuralno-symboliczne, wprowadzając takie znaki symboliczne, jak litery. Jednocześnie wykroczyła poza ramę oraz szybko wykonała rysunek, za co uzyskała dodatkowe punkty. Na arkuszu

B dziewczynka wykorzystała podane elementy w sposób niespotykany, co także może wskazywać na posiadanie przez nią predyspozycji twórczych. Karolina przedłużyła i połączyła pięć z sześciu podanych fragmentów figur, zastosowała połączenia liniowe, jak również szybko wykonała rysunek, otrzymując za to dodatkowych pięć punktów (na sześć możliwych).

3. Trudności w przystosowaniu społecznym w opinii nauczyciela.

W teście CBI badana dziewczynka otrzymała ujemny wynik ogólny, który świadczy o jej niskim stopniu przystosowania. Oznacza to, że dziecko może popadać w liczne konflikty z otoczeniem, co znajduje potwierdzenie w życiu badanej dziewczynki. Z jednej strony analiza poszczególnych itemów ukazuje Karolinę w oczach nauczyciela jako skoncentrowaną, towarzyską i taktowną dziewczynkę. Świadczą o tym m. in. takie twierdzenia: *Dobiera kolegów i organizuje z nimi wspólne zabawy*, *Nie zabiera dzieciom zabawek czy przedmiotów, gdy te się nimi bawią* oraz *Otwiera innym drzwi i stara się nie stać w przejściu*. Na skali czterostopniowej przyznano im największą ilość punktów. Z drugiej zaś strony zdaniem nauczycieli Karolina jest roztargniona, zawzięta, nerwowa, o tendencji do odsuwania się od innych. Stwierdzono to m. in. na podstawie następujących, najwyżej ocenionych itemów: *Rozczarowuje się z powodu drobnych* (*błahych*) *spraw, Gdy ktoś jej dokuczy lub się z kimś posprzecza – ma ochotę bić i kopać* oraz *Każde najdrobniejsze zakłócenie z zewnątrz* (*krzyk, hałas*) *odrywa jej uwagę*.

4. Umiejscowienie poczucia kontroli.

Wyniki w teście SPK-DP wskazują na znaczną przewagę u badanej dziewczynki wewnętrznego poczucia kontroli. Można sądzić, że każdą sytuację, zarówno pozytywną, jak i negatywną, Karolina będzie traktowała jako skutek własnych zachowań. Oznacza to, że w przypadku porażek i nieudanych relacji z innymi, mogą pojawić się kryzysy polegające na nadmiernym krytykowaniu czy obwinianiu siebie samej B. Szmigielska (1996)

5. Miejsce dziecka w rodzinie.

Rysunek w teście Zaczarowana Rodzina jest umieszczony po prawej stronie kartki, co według J. Rembowskiego oznacza wybieganie w przyszłość i rzutowanie wyobraźni na rzeczy nowe. W pierwszej kolejności Karolina rysuje rodzeństwo – siostrę i brata. Siostra jest przedstawiona jako duży, ładny koń, który jest jednak pozbawiony kolorów. Dziewczynka pragnie we wszystkim naśladować starszą siostrę, ale jest przez nią odtrącana. Młodszego brata dziewczynka rysuje w postaci małej, kolorowej osy. Ma to swój wyraźny powód. Z opowieści Karoliny brat bez pozwolenia ciągle wchodzi do jej pokoju i bawi się jej zabawkami, co ją denerwuje. Jako trzecią badana rysuje matkę w postaci małego pasterskiego psa, a po niej ojca – jako małego borsuka. Pomniejszone i też pozbawione kolorów postaci rodziców wyraźnie wskazują na obszar problemowy. Ojciec Karoliny jest odnoszącym sukcesy przedsiębiorcą, który utrzymuje całą rodzinę. Jednak dzieci wychowuje w stylu autorytarnym, stosuje wiele zakazów, co budzi sprzeciw dziewczynki. Dlatego nazywa go w Teście Zdań Niedokończonych

hipokrytą. Mama z kolei jest *super, ale ciągle zajęta*. Stąd bierze się pragnienie, *aby miała więcej czasu dla mnie*. Siebie Karolina narysowała na ostatnim miejscu jako największą postać, wyróżniającą się na tle innych – kolorowego smoka, który ma rozłożone skrzydła. Być może konflikty i brak porozumienia z innymi członkami rodziny wzmacniają w dziewczynce przekonanie, że nie pasuje do reszty, oraz rodzą w niej chęć ucieczki i wyzwolenia. Te przypuszczenia potwierdzają dane Testu Zdań Niedokończonych. I choć w domu rodzinnym jest miło i badana się cieszy, gdy jest z bliskimi, to jednak myśląc o przyszłości, wyobraża sobie swój własny dom. Założenia J. Rembowskiego dotyczące wybiegania w przyszłość przy umieszczaniu rysunku po prawej stronie w teście Zaczarowana Rodzina są w tym przypadku słuszne. To samo dotyczy dużego kolorowego smoka, postaci, którą Karolina wybrała, rysując siebie. Wypowiedzi uzyskane w Teście Zdań Niedokończonych, a także rozłożone szeroko skrzydła smoka w Zaczarowanej Rodzinie mogą potwierdzać chęć opuszczenia rodzinnego gniazda przez badaną.

Trudności w przystosowaniu społecznym jako wyraz pierwszych objawów dezintegracji pozytywnej – dyskusja

U badanych dzieci trudności adaptacji społecznej wiązały się z wysokimi możliwościami intelektualnymi oraz zdolnościami twórczymi. Każde z nich było opisywane przez rodziców jako dziecko manifestujące zachowania nieprzystosowawcze, takie jak nerwowość, kłótliwość, nieustępliwość, rozdrażnienie, lęk, brak akceptacji ze strony rówieśników, występowanie długotrwałych stanów przygnębienia. Nauczyciele postrzegali dzieci jako bardzo inteligentne, twórcze, taktowne, a jednocześnie roszczeniowe, zawzięte, buntownicze, bezkompromisowe, nerwowe, mające tendencję do odsuwania się od innych. Badane dzieci opisywały siebie jako świadome, wrażliwe, pomysłowe, a także jako samotne, zamknięte w sobie, niespokojne, sfrustrowane, narzekały na brak dobrych kolegów i koleżanek oraz brak zrozumienia ze strony rodziców i nauczycieli. Na podstawie wyżej wymienionych cech trudno byłoby usytuować dzieci na pierwszym poziomie dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, który autor nazwał integracją pierwotną. Charakterystyczne dla niego są m.in. brak konfliktów wewnętrznych i dążenie do zaspokojenia własnych potrzeb.

Na poziomie drugim zaczyna się proces jednopoziomowej dezintegracji. Przyjrzyjmy się jej, analizując trudności adaptacyjne opisywanych dzieci. K. Dąbrowski podaje jako istotną dla tego poziomu – zmienność nastrojów z przewagą smutku i przygnębienia. Niektóre zachowania Karoliny z pewnością mogą być uznane za przejaw tego stanu. Otóż jej matka kilkakrotnie zaznaczała w rozmowie, że córka często kaprysi i płacze, że łatwo ją wytrącić z równowagi, a gdy do tego dochodzi, silnie reaguje. Zdaniem

nauczycieli zaś badana jest bardzo nerwowa i zawzięta. K. Dąbrowski wymienia także jako charakterystyczne dla tego poziomu – silne uwrażliwienie, któremu towarzyszy drażliwość. Ową cechę posiada przede wszystkim Kamil. Nauczyciele podkreślali, iż badany nie zabiera dzieciom zabawek czy przedmiotów, gdy te się nimi bawią, a także stara się nie zakłócać spokoju innym, ale mimo to nie przyłącza się chętnie do grona bawiących się i zwykle pracuje samotnie. Na poziomie drugim zaczynają się pojawiać konflikty wewnętrzne, mające charakter przypadkowy. Napięcie i brak porozumienia z innymi u badanych dzieci – Kamila i Karoliny – mają jednak swój wyraźny powód, co dowodzi, że ich rozwój znajduje się lub zmierza w kierunku III poziomu dezintegracji pozytywnej.

Poziom trzeci, określany przez K. Dąbrowskiego jako dezintegracja wielopoziomowa ze spontanicznością, cechuje brak akceptacji tego, co jest, natomiast w zamian pojawia się silne dążenie do tego, co powinno być, któremu towarzyszą konflikty moralne, refleksyjność oraz egzystencjalny niepokój. Tak więc, jeśli chodzi o Karolinę, to otwarcie przyznaje się ona, że nie lubi swoich koleżanek i kolegów z klasy, jak również niektórych nauczycieli, z tego prostego powodu, że są głupsi od niej, że jej nie rozumieją. To budzi w niej duże zniecierpliwienie, frustrację i niechęć do podtrzymywania i pogłębiania więzi. W domu rodzinnym dziewczynka również pozostaje wierna swoim ideałom. Ma dużo odwagi, żeby otwarcie sprzeciwiać się ojcu, jego autorytarnemu stylowi wychowania. Jako jedyny żywiciel rodziny powinien być dla córki autorytetem, a jednak jest jedynie *hipokrytą* (jedna z wypowiedzi z Testu Zdań Niedokończonych) oraz *małym, szarym borsukiem* (w teście Zaczarowana rodzina).

Natomiast Kamil jako kierujący swoją uwagę do wewnątrz introwertyk (ujemny wynik w wymiarze ekstrawersja-introwersja w CBI), krytycznie oceniający własne motywy i cele postępowania, traktujący zarówno porażki, jak i sukcesy jako następstwa własnych zachowań (wewnętrzne umiejscowienie kontroli), indywidualista i nonkonformista – nie jest rozumiany i akceptowany przez środowisko, w którym się wychowuje. Jego niepokorna natura przejawia się w zdecydowanym potępieniu wszelkich przejawów agresji. Kamil nie boi się też ponosić za to konsekwencji – być odrzuconym przez rówieśników. Stąd bierze się jego poczucie osamotnienia, które pogłębia się z uwagi na fakt, że chłopiec bardzo pragnie kontaktów z innymi (wysokie, dodatnie wyniki w wymiarach pozytywne–wrogie zachowanie oraz pozytywne–wrogie ustosunkowanie w CBI). W swoim małym wiejskim środowisku doświadcza tylko przemocy i agresji oraz biernej postawy, przyzwolenia na to ze strony dorosłych (nauczycieli), co wynika z rozmowy z rodzicami. Może dlatego pragnieniem chłopca, gdyby złowił złotą rybkę, jest, *żeby na świecie zapanowało dobro*.

Należy podkreślić, że dwójka opisywanych dzieci wykazywała liczne formy wzmożonej pobudliwości psychicznej. Wśród nich występują takie objawy, jak wytrwałość w dążeniu do celu, bujna wyobraźnia, wrażliwość, twórczość, samoświadomość, smutek, lęk, poczucie osamotnienia, duża potrzeba wolności, odporność na wpływy otoczenia. Na podstawie analizowanych przypadków dzieci można przypuszczać, że kieruje

nimi nie instynkt adaptacyjny (inaczej nie dochodziłoby do tak licznych konfliktów z otoczeniem: rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami), lecz instynkt rozwojowy, który przekształca strukturę psychiczną w kierunku wyższego poziomu. Według K. Dąbrowskiego ten proces odbywa się poprzez dezintegrację, czyli rozluźnienie lub całkowitą utratę wewnętrznej spoistości, co rzeczywiście się potwierdza w przypadku dwojga analizowanych dzieci.

Badania, których egzemplifikacja znajduje się w prezentowanym tekście, wpisują się w dyskurs nad edukacją (także włączającą) oraz nad percepcją innego przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wśród objętych badaniami 10 uczniów, aż 4 korzysta z nauczania domowego, a pozostali są zagrożeni wydaleniem ze szkoły. Jak rozwiązać problem dziecka zdolnego z trudnościami społecznej adaptacji, aby działo się to z korzyścią dla rozwoju jego potencjału? Jak pomóc w rozwiązywaniu konfliktów bez konieczności uciekania się do środków radykalnych (ekskluzja)? Jak podejście do trudności adaptacyjnych dziecka zdolnego w świetle teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego może wnieść nowe spojrzenie do badań nad uczniem zdolnym? Na te pytania próbujemy odpowiedzieć w sygnalizowanej rozprawie.

Bibliografia

Cornell D.G., Grossberg I.W., 1987, *Family environment and personality adjustment in gifted program children*, Gifted Child Quarterly, 31(2), 59–64.

Dąbrowski K., 1979, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

David H., 2016, *A Double Label: Learning Disabilities and Emotional Problems among Gifted Children*, International Letters of Social and Humanistic Sciences, V 75, 22-31.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), 2009, *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Freeman J., 2006, *The Emotional Development of Gifted and Talented Children*, Journal Gifted and Talented International, 21 (2),

Gallagher J.J., 2015, *Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School*, Journal for the Education of the Gifted, 38 (1), 51–57.

Gardner H., 1993, *Creating minds*, Plenum Press, New York.

Garland A.F., Zigler E., 1999, *Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth*, Roeper Review, Vol. 22 (1).

Górniewicz J., 1992, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Praksis, Warszawa-Toruń.

Gubbels J., Segers E., Verhoeven L., 2018, *How children's intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional and academic functioning*, Journal High Ability Studies, published online: 17 Aug. 2018.

Guilford J.P., 1978, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska i in., PWN, Warszawa.

Jakubiak-Zapalska E., 2009, *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, [w:] B. Niemierko i in. (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kielce.

Jaworowska A., Matczak A., 1998, *Test Niedokończonych Zdań Rottera* (*RISB*) – *podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Kos M., Biermann G., 2002, *Die verzauberte Familie. Ein tiefenpsychologischer Zechentest*, E. Reinhardt Verlag, München/Basel.

Kruk-Lasocka J., 2012, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Limont W., 1994, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń.

Limont W., 2010, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot.

Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J., 2000, *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Matczak A., Piotrowska A., Ciarkowska W., 2012, *Skala Inteligencji D. Wechslera dla dzieci – wersja zmodyfikowana* (*WISC-R*), Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Morawska A., Sanders M.R., 2008, *Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues?*, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 42 (9).

Nugent S.A., 2000, *Perfectionism: Its Manifestations and Classroom-Based Interventions*, DOI: 10.4219/jsge-2000-630.

Obuchowski K., 1985, *Adaptacja twórcza*, GWP, Gdańsk.

Pfeiffer S.I., Stocking V.B., 2000,*Vulnerabilities of Academically Gifted Students*, Journal of Applied School Psychology, 16, 83–93.

Pilarinos, V., Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. Gifted Child Quarterly, 61(1), 87-98.

Rembowski J., 1978, *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Renzulli J.S., 1978, *What makes giftedness? Reexamining a definition*, Chronical Guidance Publication Inc., Moravia.

Sękowski A.E., 2004, *Porozmawiajmy o uczniach zdolnych*, „Psychologia w Szkole" nr 31/2004, s. 73–81.

Sękowski A.E., 2005, *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, [w:] A. E. Sękowski (red. nauk.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Shechtman Z., Silektor A., 2012, *Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers*, Journal Roeper Review, 34 (1),

Siekańska M., 2005, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] A. E. Sękowski (red. nauk.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Szmigielska B., 1996, *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.

Trzebiński J., 1976, *Osobowościowe warunki twórczości*, [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Urban K.K., Jellen H.G., 1996, *Test for Creative Thinking – Drawing Production* (*TCT-DP*), Swets & Zeitlinger, Lisse, the Netherlands.

Wiechnik R., 2005, *Popularność dzieci twórczych w grupie rówieśniczej*, [w:] A.E. Sękowski (red. nauk.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Zeidner M., Matthews G., (2017), Emotional intelligence in gifted students, Gifted Education International, Vol. 33(2) 163–182.

Difficulties in the social adaptation of talented children

The article relies on K. Dąbrowski's theory of positive disintegration (1979) to explain the difficulties which talented early school-age children face in social adaptation. We briefly explain the choice of theoretical concepts underpinning our research study and outline selected researchers' views which corroborate or reject the claim that talented children are socially maladapted. We discuss two case studies of talented children and address their difficulties in social adaptation as the first symptoms of positive disintegration.

Keywords: *talented children, difficulties in social adaptation, positive disintegration*

IV. Zapowiedzi wydawnicze

Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja

Tom 21, numer specjalny ISSN 1505-8808 2018

Robert Kwaśnica, *Język, wzorce krytyczności, przedrozumienie. W poszukiwaniu możliwości krytyki pedagogicznego rozumu,* Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2019

W 2015 roku, w trakcie prac nad książkami *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksji hermeneutycznej* oraz *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*, prof. Robert Kwaśnica uznał za zasadne ponowne opracowanie swoich tekstów, które opublikował w latach 1989–1995. Jego zamiarem było odczytanie tych artykułów na nowo, dopisanie niezbędnych wyjaśnień oraz zastanowienie się nad aktualnością zaprezentowanych ponad 20 lat wcześniej tez, a także zweryfikowanie postawionych hipotez w kontekście współczesnego rozumienia pedagogiki i zadań, jakie przed nią są obecnie stawiane. Książkę, którą planował wydać, zatytułował *Język, wzorce krytyczności, przedrozumienie. W poszukiwaniu możliwości krytyki pedagogicznego rozumu.*

Niestety, nie udało mu się wykonać tego zadania. Niemniej nakładem Wydawnictwa Naukowego DSW jesienią 2019 roku ukaże się pamiątkowa publikacja pod tym właśnie tytułem, która zawierać będzie przedruki sześciu artykułów Profesora Roberta Kwaśnicy.

Książka, zgodnie z tytułowym wskazaniem, podzielona zostanie na trzy części. W części pierwszej, *Język*, zamieszony będzie jeden tekst *Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości* (1991), w którym Profesor podjął się zilustrowania rozumienia obiektywności oraz przybliżenia koncepcji bytotwórczej roli języka.

W części drugiej, *Wzorce krytyczności*, znajdą się przedruki dwóch artykułów: *Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny". Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogik* (1989), *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza* (1990). W pierwszym z nich Profesor wyjaśnił znaczenie apelu o bycie krytycznym, posługując się językiem trzech krytyk: adaptacyjnej, emancypacyjnej oraz hermeneutycznej, natomiast w drugim tekście kontynuował poszukiwania wiedzy, niechętnie przez te krytyki ujawnianej, oraz źródeł metafizycznego

oraz egzystencjalnego zapytywania o przedrozumienie.

W części trzeciej – *Przedrozumienie* – zawarte zostaną trzy artykuły: *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu* (1992), *Ku dialogowi w pedagogice* (1995), *Teraźniejszość jako czas metafizyki* (1995). W pierwszym z tekstów tej części Profesor przeanalizował proces pojawiania się pytania o przedrozumienie, o jego dwie wersje, zaproponowane przez dwa odmienne dyskursy, mianowicie krytykę metafizyczną oraz krytykę egzystencjalną. W kolejnym tekście już na wstępie pytał o obecność i konieczność dialogu w pedagogice, o jego rodzaje oraz o dialogowy sens różnic w porządku czynu, które – jego zdaniem – dawały początek zarówno sporowi, jak i rozmowie. W ostatnim natomiast, *Teraźniejszość jako czas metafizyki*, Profesor Kwaśnica rozważał pojęcie metafizyki w duchu Heideggerowskiej tradycji refleksyjnego stosunku do rzeczywistości. Odpowiadał na pytania o przedrozumienie w perspektywie teraźniejszości rozumianej jako czas metafizyki właśnie oraz o zadania pedagogiki i pedagogów w kontekście poszukiwania samowiedzy teraźniejszości.

Wydanie poprzedzone zostanie wstępem napisanym przez prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, co niewątpliwie wzbogaci wiedzę na temat prac Profesora Roberta Kwaśnicy.

Zebrane artykuły pozwalają na dokonanie oglądu podejścia Profesora Roberta Kwaśnicy do pedagogiki i zadań pedagogów, inspirują również do zadawania pytań o sens podejmowanych działań, nie tylko wychowawczych, o rolę krytycznego namysłu nad otaczającą nas rzeczywistością oraz zachęcają do szukania „wspólnoty sensu".

Publikacja Wydawnictwa Naukowego DSW, choć – jak wspomniałam na wstępie – ma charakter pamiątkowy i nie zostanie uzupełniona o zapiski Profesora, należy jednak do kategorii książek, które powinny się znaleźć w biblioteczce nie tylko tych, którzy z tekstami Profesora nie mieli dotychczas przyjemności obcowania, ale także doświadczonych pedagogów, którzy prace Profesora doskonale znają.

Joanna Chmielewska

WYMOGI DOTYCZĄCE TEKSTÓW OFEROWANYCH DO DRUKU W KWARTALNIKU *TERAŹNIEJSZOŚĆ – CZŁOWIEK – EDUKACJA*

1. Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w programie MS Word i przesłany drogą elektroniczną na adres: **redakcja.tce@dsw.edu.pl**. Wydruk na papierze i zapis na płycie CD nie są konieczne.
2. Tekst powinien być zapisany czcionką Times New Roman o następujących parametrach:
   – imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja, czcionka 12;
   – tytuł opracowania wyśrodkowany, czcionka 14, pogrubiona;
   – śródtytuły wyśrodkowane, czcionka 12, bez numeracji;
   – tekst podstawowy, czcionka 12, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm;
   – cytaty zapisane kursywą, bez cudzysłowu, dłuższe cytaty powinny być wydzielone z tekstu, odstęp między wierszami 1.0;
3. Tabele i rysunki powinny być ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:
   – rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, np. tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
   – rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość – elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).
4. Przypisy należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach (np. Giddens 2010, s. 38). Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.
5. Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.
6. Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach kwartalnika.
7. Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku polskim. Streszczenie w języku angielskim (wraz z tytułem) mile widziane.
8. Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi ok. 6 miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.
9. Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Wydawca kwartalnika *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN 1505-88-08).

Wydawnictwo Naukowe DSW korzysta z **programu antyplagiatowego**. Zgodnie z Uchwałą Senatu Dolnośląskiej Szkoły Wyższej z 2018 o przyjęciu Kodeksu Etyki Publikacyjnej Wydawnictwa Naukowego DSW, **Wydawnictwo w działalności publikacyjnej kieruje się wytycznymi The Committee on Publication Ethics (COPE)**.