

A young girl with dark hair, wearing a white ruffled shirt, is looking intently at a book she is holding. The background is dark and out of focus, showing other children in a classroom setting. The lighting is dramatic, highlighting the girl's face and the book.

KULTURA SPOŁECZEŃSTWO EDUKACJA

Nr 2 (14) 2018

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA

NR 2 (14) 2018



POZNAŃ 2018

KULTURA–SPOŁECZEŃSTWO–EDUKACJA

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wydawane w formie półrocznika

RADA REDAKCYJNA

Redaktor naczelny – Agnieszka Cybal-Michalska

Sekretarz redakcji – Jarema Drozdowicz

Sekretarze wspomagający numeru 2(14) 2018 – Maria Porzucek-Miśkiewicz, Maria Mucha

Członkowie – Agnieszka Gromkowska-Melosik, Małgorzata Grzywacz, Daria Hejwosz-Gromkowska, Witold Jakubowski, Barbara Jankowiak, Ewa Karmolińska-Jagodzik, Karolina Kuryś-Szyncel, Jerzy Luty, Agata Matysiak-Błaszczyk, Zbyszko Melosik, Pavel Mühlpachr, Janice Myck-Wayne, Joanna Ostrouch-Kamińska, Magdalena Piorunek, Isadora Saez Rosenkranz, Winfried Schubarth, Katarzyna Segiet, Waldemar Segiet, Andreas Seidel, Dorota Smetanová, Kristin K. Stang, Lidia Suchanek, Alena Valisova, Cristina Maria Coimbra Vieira, Katarzyna Waszyńska, Eva Zamojska

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogika młodzieży i kultury, socjologia edukacji)

Jarema Drozdowicz (antropologia edukacji, antropologia kultury)

Agnieszka Gromkowska-Melosik (edukacja wielokulturowa)

Magdalena Grzywacz (nauki o kulturze)

Daria Hejwosz-Gromkowska (pedagogika ogólna, pedagogika zdrowia)

Witold Jakubowski (pedagogika kultury i mediów, andragogika)

Barbara Jankowiak (pedagogika zdrowia, psychologia społeczna)

Ewa Karmolińska-Jagodzik (pedagogika ogólna, pedagogika młodzieży)

Karolina Kuryś-Szyncel (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Jerzy Luty (estetyka, filozofia sztuki)

Agata Matysiak-Błaszczyk (pedagogika społeczna)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji, pedagogika porównawcza)

Pavel Mühlpachr (pedagogika specjalna, pedagogika społeczna)

Janice Myck-Wayne (pedagogika specjalna)

Joanna Ostrouch-Kamińska (socjologia edukacji i rodziny, pedagogika społeczna)

Magdalena Piorunek (pedagogika pracy, pedagogika społeczna)

Winfried Schubarth (teoria wychowania i socjalizacji)

Katarzyna Segiet (pedagogika społeczna, pedagogika dziecka)

Waldemar Segiet (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Andreas Seidel (teoria wychowania i socjalizacji)

Dorota Smetanová (pedagogika resocjalizacyjna)

Kristin K. Stang (pedeutologia)

Lidia Suchanek (edukacja artystyczna)

Alena Valisova (pedagogika specjalna)

Cristina Maria Coimbra Vieira (psychologia edukacji, edukacja dorosłych)

Katarzyna Waszyńska (psychologia społeczna, pedagogika zdrowia)

Eva Zamojska (pedagogika ogólna, edukacja międzykulturowa)

REDAKTORZY JĘZYKOWI

Katarzyna Kabacińska-Luczak (Polish)

Marianna Waters (English)

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Mirosław Krzyśko

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 2300-0422

Spis treści

EUGENIUSZ PIOTROWSKI, <i>Potrzeba budowy teorii dydaktycznych jako wymóg rozwoju dydaktyki ogólnej</i>	7
ANNA SAJDAK-BURSKA, <i>Różnorodność paradygmatów dydaktyki akademickiej. O potrzebie komplementarności podejść</i>	25
KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK, <i>Cyfrowy uczeń – analogowa szkoła? Dylematy procesu kształcenia w przestrzeni medialnej</i>	39
ROBERT SARNECKI, MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, <i>Wokół kryzysu w myśleniu o dydaktyce normatywnej</i>	51
JACEK MOROZ, <i>Kilka uwag na temat uteoretyzowania podstawowych kategorii dydaktycznych w konstruktywistycznym modelu kształcenia</i>	63
OSKAR SZWABOWSKI, <i>Dydaktyka przeciwko dydaktyce</i>	73
MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, <i>Miejsce ucznia zdolnego w praktyce dydaktycznej</i>	87
KATARZYNA SMOTER, <i>O potrzebie wspierania rozwoju kompetencji międzykulturowych i medialnych w kształceniu nauczycieli – w poszukiwaniu rozwiązań</i>	99
MAGDALENA JAKUBCZAK-CHODŹKO, <i>Sytuacja dydaktyczna z perspektywy kompetencji komunikacyjnych nauczycieli akademickich</i>	111
MĄGORZATA TURCZYK, <i>Kategoria praw dziecka w refleksji dydaktyki akademickiej</i>	119
SYLWIA POLCYN, <i>Funkcja profilaktyczna edukacyjnych gier komputerowych</i>	127
INETTA NOWOSAD, <i>Społeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji edukacji na Tajwanie</i>	137
PIOTR TOMASZEWSKI, <i>Implanty ślimakowe – etyka a wybór</i>	155
WOJCIECH STAROŚCIAK, URSZULA DĘBSKA, HALINA GUŁA-KUBISZEWSKA, <i>Designing professional career by students–physical education teachers</i>	183
ANNA SZELIGA-DUCHNOWSKA, MIROŚLAWA SZEWCZYK, <i>Uniformed service officers’ age as a variable differentiating the perception of counterproductive work behaviors</i>	205
KAROLINA CYNK, <i>Stan inteligencji środowiskowej studentów z Polski, Słowacji, Czech i Ukrainy</i>	221
AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA, <i>Edukacyjne aspekty działalności agroturystycznej w Polsce</i>	245
JAROSŁAW MARZEC, <i>Ciało w procesie konstruowania tożsamości</i>	259
ORIT HALLER-HAYON, <i>In a world of changes: using a new visual research method for exploring employees’ attitudes towards the organizations they work in</i>	285
LILIA ROSENFELD, <i>Quality of life of the elderly</i>	297
Informacje o autorach	307
Informacje dla autorów	309
Editorial information	311
Procedura recenzowania	313
Lista recenzentów	315

Table of contents

EUGENIUSZ PIOTROWSKI, <i>The construction of didactic theories as a requirement for the development of general didactics</i>	7
ANNA SAJDAK-BURSKA, <i>The plurality of academic didactics paradigms. On the need for complementarity of approaches</i>	25
KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK, <i>Digital student – analogue school? Dilemmas of the educational process in the media space</i>	39
ROBERT SARNECKI, MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, <i>Around the crisis in thinking about normative didactics</i>	51
JACEK MOROZ, <i>A few remarks about the theoretization of basic didactic categories in a constructivist educational model</i>	63
OSKAR SZWABOWSKI, <i>Didactics against didactics</i>	73
MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, <i>The place of a gifted student in teaching practice</i>	87
KATARZYNA SMOTER, <i>On the need to support the development of intercultural and media competences in the education of teachers – in search of solutions</i>	99
MAGDALENA JAKUBCZAK-CHODŹKO, <i>The didactic situation from the perspective of academic teacher communication skills</i>	111
MAŁGORZATA TURCZYK, <i>The category of children's rights in the reflection of academic didactics</i>	119
SYLWIA POLCYN, <i>The prophylactic function of educational video games</i>	127
INETTA NOWOSAD, <i>Social and cultural preconditions for the process of democratization in Taiwanese education</i>	137
PIOTR TOMASZEWSKI, <i>Cochlear implants – ethics and choices</i>	155
WOJCIECH STAROŚCIAK, URSZULA DĘBSKA, HALINA GUŁA-KUBISZEWSKA, <i>Designing professional career by students–physical education teachers</i>	183
ANNA SZELIGA-DUCHNOWSKA, MIROŚLAWA SZEWCZYK, <i>Uniformed service officers' age as a variable differentiating the perception of counterproductive work behaviors</i>	205
KAROLINA CYNK, <i>State of environmental intelligence students from the Poland, Slovakia, the Czech Republic and Ukraine</i>	221
AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA, <i>Educational aspects of agritourism business in Poland</i>	245
JAROSŁAW MARZEC, <i>The body in the process of constructing identity</i>	259
ORIT HALLER-HAYON, <i>In a world of changes: using a new visual research method for exploring employees' attitudes towards the organizations they work in</i>	285
LILIA ROSENFELD, <i>Quality of life of the elderly</i>	297
Notes on authors	307
Informacje dla autorów	309
Editorial information	311
List of reviewers	315



Eugeniusz Piotrowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Potrzeba budowy teorii dydaktycznych jako wymóg rozwoju dydaktyki ogólnej

KEYWORDS

theory, subject of research, goals of cognition, researcher's awareness, model, axiological dilemmas

ABSTRACT

Piotrowski Eugeniusz, *Potrzeba budowy teorii dydaktycznych jako wymóg rozwoju dydaktyki ogólnej* [The construction of didactic theories as a requirement for the development of general didactics]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 7–23, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.1.

This paper's concern is the need to construct didactic theories in the aspect of the development of general didactics. The author performs an analysis of the various ways the term 'theory' is understood in the many field of scientific inquiry. What follows is a discussion of the problems of scientific cognition, researcher's methodological awareness, as well as the models of pedagogy: the scientist, hermeneutic and praxeological models. Finally, the author draws attention to the sources of researcher's expectations, axiological dilemmas in pedagogical research and potential conflicts of values.

Wstęp

Człowiek jest istotą społeczną. Jego cechą charakterystyczną jest życie psychiczne, tworzenie kultury, w której żyje i którą przekazuje następnym pokoleniom, zatem może i powinien być obiektem badań, w których wiedzę o nim i o jego rozwoju, pod wpływem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, buduje się na podstawie obserwacji i doświadczenia, możliwych do poddania wnioskowaniu indukcyjnemu. Jeśli tak, to niezbędne staje się uprawianie przez dydaktyków ba-

dań empirycznych, które korzystają z teorii naukowych i służą ich budowie. Treść opracowania dotyczy kwestii związanej z koniecznością budowy teorii dydaktycznych niezbędnych dla rozwoju dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej.

Sposób rozumienia pojęcia *teoria* w dyscyplinach naukowych

Pod pojęciem *teoria* rozumie się najczęściej uporządkowany i usystematyzowany zbiór twierdzeń odnoszący się do określonej dziedziny rzeczywistości, którego celem jest opisywanie, systematyzowanie i wyjaśnianie faktów oraz przewidywanie przyszłych zdarzeń. W naukach empirycznych przez teorię rozumie się ogół twierdzeń opisujących i określających określone stany rzeczy, zjawiska i procesy w sposób niesprzeczny i dający się zweryfikować. W literaturze metodologicznej spotyka się także określanie tym terminem pewnego systemu ogólnych twierdzeń wyjaśniających daną dziedzinę rzeczywistości, uporządkowanych w taki sposób, iż te o niższym szczeblu ogólności wyprowadzone są z twierdzeń o wyższym szczeblu ogólności (Malewski, 1963: 63). Tak rozumiana teoria, sprowadzona do funkcji eksplikacyjnej, nie może znaleźć zastosowania w pedagogice, a tym samym również w dydaktyce, gdyż wyjaśnianie zjawisk dotyczących określonej rzeczywistości nie stanowi wystarczającej podstawy teoretycznej do ich przekształcania. Jak zatem może być rozumiana teoria pedagogiczna? Jako zbiór twierdzeń odnoszących się do danego wycinka rzeczywistości, które charakteryzują się pewnym stopniem ogólności, to znaczy wyrażają sądy za pomocą terminów o ściśle wyznaczonych zakresach dotyczących całych klas rzeczy i zjawisk, dzięki czemu umożliwiają wysuwanie uzasadnionych oczekiwań oraz przewidywań, a także odznaczają się określonym poziomem logicznej spójności, co zabezpiecza przed wzajemnym wykluczeniem się (Muszyński, 1970: 56). W pedagogice wyróżnia się:

- teorię nauczania i uczenia się; jej przedmiot zainteresowań stanowią cele, treści, prawidłowości procesu nauczania i uczenia się, zasady nauczania, metody nauczania, formy organizacyjne i środki dydaktyczne;
- teorię wychowania, której przedmiotem zainteresowań są cele, treści, metody, formy organizacyjne, środki wychowania społeczno-moralnego, estetycznego, fizycznego oraz ich uwarunkowania i skutki.

Dydaktyka jako jeden z czterech filarów pedagogiki znajduje się od dość dawna w stadium dezintegracji. Świadczy o tym brak spójności jej twierdzeń, nierzadko ich sprzeczność. Naturalną tendencją każdej dyscypliny naukowej jest dążenie do integracji. Idealną sytuacją, nieosiągalną w dydaktyce ogólnej, byłaby taka, gdzie

jedna teoria wyjaśniałaby relacje, jakie zachodzą między wszystkimi elementami jej pola badawczego. Ze zrozumiałych względów, o czym już wspomniałem wcześniej, jest to niemożliwe.

Dążąc do przewyżczenia dezintegracji, dydaktyka ogólna może kroczyć dwoma drogami:

- 1) budowania tak zwanych teorii cząstkowych (niższego rzędu), czego przykład stanowią teorie: nauczania zespołowego, nauczania problemowego, nauczania programowanego, nauczania wychowującego. Pojawiają się tu szczególne utrudnienia w postaci wielości teorii cząstkowych odnoszących się do tego samego pola badawczego, jak również przy wykorzystywaniu psychologicznych teorii uczenia się w praktycznych przypisach postępowania dydaktycznego, przy rezygnacji z tworzenia własnych teorii. Jest oczywiste, że teorie tworzone przez inne dyscypliny i odnoszone do procesu dydaktycznego upraszczają w znaczący sposób rzeczywistość dydaktyczną.

Każda teoria spełniać powinna kilka warunków:

- dokładnie wyznaczyć przedmiot badań: zawierać dokładnie określoną zhierarchizowaną i niesprzeczną sieć pojęciową, a także zbiór uporządkowanych twierdzeń i hipotez oraz metod ich uzasadniania;
- umożliwiać wyjaśnianie zjawisk i prawidłowości związanych z przedmiotem badań oraz przewidywanie stanów rzeczy w przyszłości i stanowić podstawę do działalności praktycznej;
- określać swój stosunek do teorii nadrzędnych (wyższego szczebla).

Czy zatem dysponujemy w pedagogice, a w szczególności w dydaktyce, teoriami, które spełniałyby wyżej wymienione warunki? Wydaje się, że nie w pełni. Mamy tu raczej do czynienia z mniej lub bardziej rozbudowanymi koncepcjami o charakterze przedteoryjnym.

Tak więc trzeba postawić pytanie: czy należy rezygnować z prób budowy teorii dydaktycznych? Wydaje się, że nie, gdyż nie można tracić szansy na ich doskonalenie. Ponadto warto zwrócić uwagę na to, że każda z teorii cząstkowych wносиła nowe elementy do praktyki dydaktycznej. Na przykład teorie doboru treści kształcenia ukazały ich ewolucję, a ponadto umożliwiły ich doskonalenie i coraz lepsze dostosowanie do wymagań czasów współczesnych. Teoria nauczania zespołowego ukazała rolę procesów osobotwórczych funkcjonujących w grupie społecznej. Teoria nauczania problemowego przyczyniła się do rozwoju samodzielności poznawczej uczniów. Teoria nauczania programowanego przybliżyła wiedzę o psychologicznych mechanizmach uczenia się, a także zwróciła uwagę na konieczność dbałości o logi-

kę treści kształcenia. Teoria wielostronnego kształcenia ukazała możliwość stosowania różnych dróg uczenia się w zależności od realizowanych celów. Teoria nauczania wychowującego ukazała możliwość jednoczesnej realizacji celów nauczania i wychowania w procesie kształcenia;

- 2) dążąc do przewycięzania dezintegracji, dydaktyka dokonuje syntezy dotychczasowego dorobku. Warto podkreślić, że w swym rozwoju przechodzi ona przez fazy rozgałęzienia i syntezy. W każdym kolejnym cyklu rozgałęzienia są coraz liczniejsze, a tym samym syntezy stają się coraz trudniejsze (Kruszewski, 1987: 9). Każda synteza prowadzi do inspiracji twórczej zarówno teoretyków doskonalących jej istotę, jak i praktyków, którzy starają się jej idee wprowadzić w życie. Taką syntezę dydaktyki okresu dwudziestolecia międzywojennego zawarł Bogdan Nawroczyński w bardzo wartościowej pracy *Zasady nauczania*. Syntezę dydaktyki po II wojnie światowej znajdujemy w pracach Wincentego Okonia, zwłaszcza w kolejnych wydaniach *Zarysu dydaktyki ogólnej*, gdzie wyraźnie widać wpływ ideologii socjalistycznej na dydaktykę. Wincenty Okoń podjął także próbę dokonania syntezy dydaktyki lat sześćdziesiątych w pracy *Podstawy wykształcenia ogólnego*.

Niewątpliwą zaletę takich opracowań stanowi to, że umożliwiają one asymilację wyników badań pochodzących z innych dyscyplin, nie zawsze zgodnych z podstawami syntezy. Kolejne syntezy przyczyniły się do tego, że polscy nauczyciele, mimo w przeszłości niesprzyjających sytuacji, potrafią się porozumiewać za pomocą języka dydaktyki z obszarami badawczymi, jak również obszarami dotyczącymi procesu lekcyjnego.

Znamienną cechą praktyki badawczej w pedagogice, jak również w dyscyplinach pokrewnych, psychologii i socjologii, staje się zacieranie różnic między sposobami dochodzenia przez badaczy do rezultatów badań a sposobami ich empirycznego uzasadniania. Coraz częściej można zaobserwować zwiększającą się przydatność naukowej wiedzy pedagogicznej dla praktyki edukacyjnej, co powoduje wzrost oczekiwań pod adresem pedagogiki. Efekty jej badań stają się niezbędne dla doskonalenia praktyki edukacyjnej. Badania pedagogiczne można charakteryzować według różnych kryteriów. Jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium celów, to wyodrębnia się: badania opisowe, diagnostyczne, eksperymentalne i wyjaśniające (eksplikacyjne i weryfikacyjne). Jeżeli za punkt wyjścia do kategoryzacji posłużą założenia poznawcze i metodologiczne przyjęte przez badacza, to podzielimy je na badania empiryczne ilościowe i jakościowe (istotnościowe). Biorąc pod uwagę kryterium czasu i przestrzeni, wyodrębnić można badania historyczne i porównawcze. Jeśli jednak przyjmiemy założenie, że pedagogika jest zarazem na-

uką teoretyczną i praktyczną, to wysoce zasadna wydaje się kategoryzacja badań pedagogicznych dokonana przez Stanisława Palkę, według którego układ problemów badawczych tworzy continuum na osi teoretyczność–praktyczność. Idąc tym tokiem myślenia, wyróżnia on badania:

1) metateoretyczne, metametodologiczne

Ten rodzaj badań wiąże się ze statusem pedagogiki jako dyscypliny naukowej, a więc jej terminologią, prawidłowościami, które formułuje, sposobami budowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, metodologią badań empirycznych, ilościowych i jakościowych. Tego typu badania wskazują na świadomość naukową pedagogów i służą diagnozowaniu stanu rozwoju pedagogiki, projektowaniu i prognozowaniu poszukiwań poznawczych;

2) teoretyczne

Dzięki nim możliwe staje się budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Obejmuje ona proces wychowania, kształcenia i samokształcenia jednostki w perspektywie całościowej. Jej podstawę stanowią uogólnienia będące efektem empirycznych badań ilościowych i jakościowych. Wyniki tych badań wskazują na stan rozwoju pedagogiki teoretycznej. Ten nurt jest charakterystyczny dla badaczy reprezentujących pedagogikę zorientowaną teoretycznie. Efekty ich prac z powodzeniem mogą być przetwarzane i wykorzystywane dla potrzeb praktyki pedagogicznej;

3) teoretyczno-praktyczne

Wyniki tych badań odgrywają podwójną rolę. Przeprowadzane są one zarówno ze względu na tworzenie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i na potrzeby praktyki wychowania, kształcenia oraz samokształcenia jednostki. Ten nurt badań jest podwójnie zapośredniczony w praktyce:

- badacze na podstawie doświadczeń zebranych w trakcie obserwacji i analizy praktyki formułują problemy badawcze o znacznym stopniu ogólności. Ich rozwiązania prowadzą do odkrywania i formułowania prawidłowości pedagogicznych,
- badacze dokonują weryfikacji lub falsyfikacji konstruktów teoretycznych, a także hipotez badawczych odnoszących się do konkretnej praktyki wychowawczej i dydaktycznej, wpływając w ten sposób na rozwój teoretycznej wiedzy pedagogicznej, tworząc przyczynki do zmian w zakresie praktyki;

4) ściśle praktyczne

Służą rozwiązywaniu problemów praktycznych i doskonaleniu bieżącej praktyki w zakresie zjawisk pozytywnych i negatywnych zarówno wychowawczych, jak i dydaktycznych. Tego typu badania mają zazwyczaj zasięg

lokalny. Ich wyniki przyjmują postać raportów i ekspertyz przygotowywanych na zamówienie administracji lokalnej. Nie oznacza to, że nie mogą one służyć do dokonywania analiz teoretycznych (Palka, 2006: 97–109).

Cele poznania naukowego

Nie każde poznanie można uznać za naukowe. Aby można je było za takie uznać, musi ono urzeczywistniać określone cele zewnętrzne i wewnętrzne. Te pierwsze wynikają z funkcji, jaką pełni nauka w społeczeństwie: realizacji określonych zadań teoretycznych lub praktycznych. Cele wewnętrzne to te, które stawia sobie uczony w swojej pracy badawczej; mają one charakter poznawczy. Rolą badacza jest poznanie prawdy, danie prawdziwego obrazu określonego wycinka rzeczywistości, tej, którą bada. Zatem celem poszukiwań poznawczych badacza jest taka prawda, która go interesuje. Ma ona następujące, ściśle powiązane i wzajemnie się warunkujące cechy: ogólność, ścisłość, wysoki poziom zawartości informatywnej, pewność, prostota. Przy czym trzeba zwrócić uwagę na to, że związki między poszczególnymi cechami mogą mieć charakter pośredni. Wśród pięciu wymienionych cech centralne miejsce zajmuje zawartość informatywna; to właśnie ona warunkuje bezpośrednio stopień sprawdzalności wiedzy. Podkreślenia wymaga fakt, że „im więcej dane twierdzenie (hipoteza badawcza) mówi o rzeczywistości, im bogatsze jest w treść, im wreszcie więcej można z niego wyprowadzić różnorodnych konsekwencji logicznych i doświadczalnych, tym łatwiej i dokładniej można je będzie sprawdzić (liczniejszy i bardziej różnorodny będzie materiał empiryczny, na którym twierdzenie będzie potwierdzone)” (Brzeziński, 2007: 225–226). Informatywna zawartość wiedzy warunkowana jest poziomem jej ogólności, wyrażającej się liczbą wniosków teoretycznych i empirycznych, które na jej gruncie da się wyprowadzić. Tworzenie nauki opiera się na określonej strategii. Badacze często stosują strategię „wyprzedzania rzeczywistości”. Odgrywa ona szczególną rolę w badaniach pedagogicznych, gdyż pedagogika, oprócz wielu innych, spełnia też funkcję przewidystyczną. Jej istota sprowadza się do tego, że analizując aktualne stany rzeczy, stara się określić ich przyszłość. Dlatego badacze w dziedzinie pedagogiki nie mogą koncentrować się wyłącznie na problemach bieżących, lecz formułują problemy o rozszerzonym zakresie pola badawczego, tworząc w ten sposób niejako rodzaj wiedzy „na zapas”. Wskutek tego liczba badanych problemów naukowych znacznie się zwiększa, prowadzi to jednak do uzyskiwania dodatkowych korzyści ze zgromadzonej wiedzy zapasowej.

Świadomość metodologiczna badacza

Świadomość metodologiczna pojmowana jest jako jeden z podstawowych regulatorów procesu badania naukowego (Brzeziński, 2007: 48–49). Mianem czynności naukowo-badawczych przyjęło się określać podejmowanie przez badacza lub grupę badaczy (posiadających kwalifikacje metodologiczne) czynności, których bezpośrednim lub pośrednim rezultatem jest urzeczywistnianie celów poznania naukowego. „Świadomość metodologiczną można zatem pojmować jako pewien system przekonań, które da się wyartykułować w postaci odpowiednich zdań normatywnych i deryktywalnych (prewidystycznych)” (Kmita, 1980: 31). „Przekonania konstytuujące świadomość metodologiczną mogą być zatem rozumiane jako istotny składnik paradygmatu teoretyczno-metodologicznego (w rozumieniu np. Kuhna) poznania naukowego w ogóle – bądź wybranej jego dyscypliny lub grupy dyscyplin – wyznaczającego podmiot(y) oraz cel(e) poznania naukowego i dopuszczalne sposoby jego (ich) osiągnięcia” (Pawłowski, 1988: 206). Czym jest zatem świadomość metodologiczna?

Świadomość metodologiczna jest systemem reguł ustalających uznane sposoby uprawiania badań w ramach danej dyscypliny naukowej. Reguły metodologiczne określają, jaki zbiór czynności musi się składać na praktykę naukowo-badawczą oraz w jaki sposób te czynności mają być wykonywane. Kierując się treścią reguł, Zbigniew Spindel proponuje następującą ich klasyfikację:

- 1) reguły wskazujące cele badawcze (normy metodologiczne):
 - wskazujące cele wiodące i ewentualnie pośrednie,
 - określające kryteria osiągnięcia celów,
 - określające standardową problematykę badawczą,
 - określające standardy czynności badawczych;
- 2) reguły określające sposoby realizacji czynności badawczych (dyrektywy metodologiczne):
 - formułowania celów operacyjnych,
 - projektowania sposobów osiągnięcia celów operacyjnych:
 - ♦ wytwarzania wyniku,
 - ♦ realizowania czynności przygotowawczych i pomocniczych;
 - kontroli (i ewentualnie korekty) przebiegu czynności badawczych,
 - oceny urzeczywistnienia celów operacyjnych (Spindel, 2005: 27).

Biorąc pod uwagę formalny punkt widzenia, dyrektywom metodologicznym można nadać postać procedur lub heurystyk. Procedury (a czasami algorytmy) szczegółowo określają kolejność wykonywania pewnej skończonej liczby czynności, prowadzących zazwyczaj do urzeczywistnienia celu (np. al-

gorytmy wnioskowania statystycznego). Przekładają się bezpośrednio na plan działania i mogą być przedstawione w postaci schematów postępowania w określonych sytuacjach. Heurystyki to ogólnie określone ramy (warunki brzegowe) i schematy możliwych do podjęcia działań, które wprawdzie nie zapewniają niezawodny sposób osiągnięcia celu, jednak ich wykonanie istotnie zwiększa prawdopodobieństwo jego urzeczywistnienia; heurystyki każdorazowo muszą być uszczegółowione, zanim staną się podstawą konkretnego działania (Spindel, 2005: 27).

Trzeba podkreślić, że w badaniu naukowym reguły heurystyczne odgrywają znacznie donioślejszą rolę niż reguły algorytmiczne. Świadomość metodologiczna badacza nie może się sprowadzać do gotowych przepisów, według których prowadzi on badania naukowe. Stanowi ona system narzędzi i środków, za pomocą których badacz będzie w stanie skonstruować spełniającą wymogi norm metodologicznych procedurę badawczą, umożliwiającą mu osiągnięcie założonych celów poznania naukowego (Brzeziński, 1996: 75).

Najczęściej spotykana konceptualizacja świadomości metodologicznej w psychologii oraz w pedagogice obejmuje trojaki rodzaj twierdzenia:

- 1) wyrażające podstawowe przekonanie na temat ontycznej struktury rzeczywistości, w uproszczeniu – przedstawiające ostateczne racje pozwalające postawić i zrozumieć pytanie „co jest przedmiotem poznania naukowego?”. Obejmują też niektóre przesłanki do udzielenia na nie odpowiedzi. Jest to tak zwana perspektywa ontologiczna;
- 2) wyrażające podstawowe przekonania na temat poznawania świata, a także przesłanki do wyboru najodpowiedniejszego języka do jego opisu, w uproszczeniu – takie twierdzenia, które przedstawiają podstawowe narzędzia epistemologiczne umożliwiające sformułowanie kryteriów oceny formalnej poprawności odpowiedzi udzielanej na postawione pytania. Jest to tak zwana perspektywa epistemologiczna. Zalicza się tu również zasady regulujące przebieg praktyki naukowo-badawczej, które są opisywane przez filozofię nauki w postaci teorii rozwoju poznania naukowego;
- 3) opisujące zasady posługiwania się różnymi technikami badawczymi i metodami analizy uzyskanych danych, w uproszczeniu – twierdzenia, które werbalizują przepisy na uzyskanie w badaniu uzasadnienia dla odpowiedzi udzielonej na pytanie badawcze. Stanowi je tak zwana wiedza o modelach badań.

Charakteryzując społeczną świadomość metodologiczną badacza, nie można pominąć perspektywy aksjologicznej uprawiania nauki. Mieści się ona w obrębie zbioru wartości, których realizacja wyznacza kierunki i metody badań. Tak więc

społeczna świadomość metodologiczna w rozumieniu Jerzego Brzezińskiego odznacza się hierarchiczną strukturą i obejmuje trzy poziomy: ontologiczny, epistemologiczny i metodologiczny.

Indywidualna świadomość metodologiczna w rozumieniu Brzezińskiego to pewna liczba akceptowanych przez danego badacza teorii metodologicznych, a mianowicie teorii:

- badanego obiektu;
- badania empirycznego;
- statystyki;
- interpretacji rezultatu badawczego.

Treści składające się na wyszczególnione wyżej poziomy 1 i 2 świadomości metodologicznej, rekonstruowane oraz werbalizowane na gruncie określonej koncepcji filozoficznej i oparte na odpowiednich przekonaniach ontologicznych i epistemologicznych, waloryzują konkretne cele poszczególnych czynności wykonywanych przez badaczy, wiążąc wartości (uchwytne praktycznie) z wartościami światopoglądowymi, czyli nieinstrumentalnymi wartościami nadrzędnymi (Kmita, 1982: 176).

Pogląd ten odnosi się do nauk o charakterze monoparadygmatycznym. U podstaw społecznej świadomości metodologicznej, rozumianej jako regulator działalności naukowo-badawczej, tkwi założenie, że istnieje jedyne optymalne czy poprawne rozwiązanie jakiegoś badanego problemu, który polega na podjęciu zbioru określonych decyzji metodologicznych stanowiących najwłaściwszą strategię działań umożliwiających jego rozwiązanie. Przy czym badacz może nie dostrzegać tej strategii w sytuacji, kiedy jego indywidualna świadomość metodologiczna znacznie odbiega od treści społecznej świadomości metodologicznej, bądź też wtedy, kiedy zadziałyły pozametodologiczne determinanty przebiegu poznania naukowego. Nie oznacza to jednak, że w subiektywnej indywidualno-przeżyciowej (psychologicznej) perspektywie konkretnego badacza jakkolwiek problem mógłby mu się jawić jako taki, który ma tylko jedno rozwiązanie.

Pedagogika jest dyscypliną wieloparadygmatyczną, zatem w grę muszą tu wchodzić alternatywne świadomości metodologiczne. W metodologicznej literaturze pedagogicznej spotykamy trzy modele jej uprawiania, a mianowicie: scjentyistyczny, hermeneutyczny i prakseologiczny.

Model scjentyistyczny pedagogiki zwraca uwagę na ścisłość pojęć pedagogicznych. Jego zwolennicy zmierzają do nadania pojęciom pedagogicznym wyraźnych empirycznych kryteriów stosowalności. Starają się, by pojęcia operacyjne czy behawioralne mogły być poddane obserwacji i pomiarowi. W tej perspektywie metodologicznej zwraca się uwagę na badanie zachowań jednostek i grup spo-

łecznych zarówno w naturalnych, jak i specjalnie organizowanych sytuacjach edukacyjnych. Badane zjawiska pedagogiczne są tu sprowadzane do obserwowanych faktów naukowych. Scjentyistyczny punkt widzenia postuluje usunięcie z języka pedagogiki zdań oceniających. „Obecność ocen może utrudniać zajęcie wobec badanych zjawisk obiektywnej, bezstronnej postawy”, a także – na skutek skażenia subiektywną domieszką – uniemożliwić „precyzyjny opis uzyskanych wyników badań” (Pawłowski, 1988: 206).

Dzięki pomiarowi możliwe staje się badanie siły wzajemnego oddziaływania zjawisk pedagogicznych. Scjentyzm, jak twierdzi Jerzy Kmita, opiera się na trzech następujących założeniach:

- 1) między sądem dotyczącym danego stanu rzeczy a tymże stanem rzeczy może zachodzić dwójaki stosunek: albo sąd jest zgodny z owym stanem rzeczy (jest prawdziwy), albo jest z nim niezgodny (jest fałszywy);
- 2) uzyskanie sądów prawdziwych jest jedyną możliwą formą poznania;
- 3) poznanie pojęciowe jest wartością podstawową (Kmita, 1982: 141).

W ścisłym związku ze scjentyistycznym modelem pedagogiki pozostaje behawioryzm. Ujmuje on człowieka jako jednostkę zdeterminowaną przez środowisko zewnętrzne i traktuje go w sposób zewnątrzsterowny i nieautonomiczny.

Model hermeneutyczny pedagogiki za punkt wyjścia przyjmuje doświadczenie wewnętrzne jednostki, a więc jej motyw, postawę, przekonania, cele, wartości i możliwości, które kierują jej zachowaniem w różnych sytuacjach edukacyjnych. Metodologiczną konsekwencją tak rozumianej pedagogiki jest próba badania przejawów doświadczenia wewnętrznego za pomocą takich metod jak: introspekcja, autobiografia, interpretacja humanistyczna. Zjawiska pedagogiczne zostają tu sprowadzone do doświadczenia wewnętrznego jednostki. Istota badania sprowadza się do zrozumienia czyichś intencji, celów i dążeń. Temu modelowi obca jest matematyzacja, gdyż, jak twierdzi Janusz Gnitecki, prowadzi ona do utraty wartościowej wiedzy o jednostce i grupie społecznej, zwłaszcza tej, która nie da się ująć w prawa ilościowe (Gnitecki, 2006: 71). Rozumienie rzeczywistości wychowawczej przebiega na płaszczyźnie kilku perspektyw:

- 1) rozumienia wychowanka przez wychowawcę;
- 2) rozumienia przez pedagoga procesu uczenia się dziecka i jego rozwoju osobowego;
- 3) rozumienia postawy wychowawcy z perspektywy wychowanka, samego wychowawcy i perspektywy obiektywno-idealnej;
- 4) rozumienia szerokiego spektrum instytucji kształcąco-wychowujących jako części rzeczywistości wychowawczej;

- 5) rozumienia pozytywnych i negatywnych zjawisk pedagogicznych z punktu widzenia środowisk pozawychowawczych i ich interesów: społecznych, ekonomicznych i kulturowych;
- 6) hermeneutycznej interpretacji wzajemności praktyki i teorii, jako związku o charakterze kołowym, a nie sprzężenia zwrotnego (Ablewicz, 1998: 34–35).

Model prakseologiczny pedagogiki bierze pod uwagę dążenie do podkreślenia skuteczności działań pedagogicznych. Staje się to możliwe, jak twierdzi Janusz Gnitecki, w warunkach zwiększenia stopnia określoności trzech podstawowych kategorii pedagogiki praktycznie zorientowanej, a mianowicie celów, działań i warunków. Pedagogika praktyczna obejmuje trzy rodzaje refleksji: nad teleologią edukacyjną, nad działalnością edukacyjną, nad warunkami skuteczności działań pedagogicznych (Gnitecki, 2006: 72). Pedagogika praktyczna zmierza w kierunku opracowania dyrektyw, wskazówek dla praktyki edukacyjnej. Wymienione trzy modele rozumienia pedagogiki są bardzo często sobie przeciwstawiane, co prowadzi do ujawniania się kontrastów w ujmowaniu istoty nauk pedagogicznych, a także do zróżnicowanego ujmowania zmiany jako kategorii badawczej w pedagogice. Celem pedagogiki empirycznej jest wyjaśnienie zmiany w jednostce, celem pedagogiki hermeneutycznej – interpretowanie zmiany z punktu widzenia wartości nadających sens ludzkiemu życiu, a pedagogiki prakseologicznej – poszukiwanie sposobów dokonywania zmiany w jednostce.

Opowiedzenie się badacza za określonym sposobem rozumienia pedagogiki jako nauki wiąże się z przyjęciem odmiennego nastawienia percepcyjnego, czyli wstępnego przygotowania umysłu badacza do odbioru określonej informacji. Warto podkreślić, że siła nastawienia może być tak duża, iż spostrzeżenie będzie nieadekwatne do rzeczywistości (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006: 296–297), ponieważ utrudnia kategoryzację badanych obiektów i przyczynia się do popełniania błędów. Nastawienie wynikające z głęboko utrwalonych struktur wiedzy, stereotypów i uprzedzeń może w znacznym stopniu zakłócać proces badawczy i prowadzić do zbyt subiektywnego spojrzenia na badane zjawisko.

Ważnym czynnikiem w badaniach pedagogicznych są oczekiwania badacza. Czynnikiem ten jest źródłem samospełniającego się proroctwa, efektu pozytywnych oczekiwań bądź stronnictwo eksperymentu.

Źródła oczekiwań badacza

W literaturze przedmiotu wymienia się najczęściej trzy rodzaje źródeł: źródło osobowościowe, wiedzę badacza oraz dane o osobach badanych uzyskane przed rozpoczęciem badań.

Do źródeł osobowościowych należy zaliczyć postawy badacza, jego przekonania, uznawane przez niego wartości. Badania porównawcze przeprowadzone wśród badaczy o wysokim i niskim poziomie oczekiwań badawczych pozwoliły, jak twierdzi Brzeziński, na stworzenie ich sylwetek psychologicznych. Główną cechą sylwetki badacza o wysokim poziomie oczekiwań jest autorytaryzm i duża doza dogmatyzmu w stylu myślenia, brak tolerancji na odmiennosc poglądów, sztywność myślenia, poszukiwanie aprobaty społecznej, duży opór w przyjmowaniu informacji niepotwierdzających oczekiwań badacza (Brzeziński, 1996: 90).

Drugim źródłem jest, jak wspomniano, wiedza badacza (znajomość aktualnych teorii pedagogicznych, aktualnych wyników badań, metodologii pedagogiki, a także jego kompetencje jako badacza).

Trzecie źródło tkwi poza badaczem. Stanowią je dane o badanych osobach i innych obiektach uzyskane przed rozpoczęciem badania. Te dane mają dwójaki charakter: obiektywny i subiektywny. **Danymi obiektywnymi** są na przykład: stan zdrowia badanych uczniów, ich pochodzenie społeczne i dotychczasowe wyniki nauczania; **danymi subiektywnymi** – charakterystyki badanych wynikające z ich przynależności do określonych organizacji, grup społecznych, mniejszości narodowych, wspólnot wyznaniowych itd.

Warto podkreślić, że te same wyniki badań będą inaczej interpretowane w zależności od tego, jakie miejsce na skali autorytaryzmu i dogmatyzmu zajmuje badacz. „Będzie on osoby badane, z grupy spodziewanych zachowań potwierdzających hipotezę badawczą, traktował odmiennie od osób badanych z grupy spodziewanych zachowań hipotezy badawczej niepotwierdzających” (Brzeziński, 1996: 90). Dość częstym zjawiskiem występującym u badaczy jest ich nastawienie na potwierdzanie hipotez roboczych za wszelką cenę.

W refleksji nad uprawianiem pedagogiki ważna jest świadomość etyczna badacza. Składają się na nią przekonania odnoszące się do podejmowanych przez niego czynności, które podlegają kwalifikacji moralnej. Na strukturę treściową świadomości etycznej składają się trzy rodzaje przekonań:

- 1) przekonania odnoszące się do tego, co stanowi wartość moralną. Jakie stany rzeczy i według jakich zasad będą kwalifikowane jako moralnie dobre, a jakie jako moralnie złe. Tego typu przekonania decydują o katalogu wartości moralnych stanowiących powinność badacza i realizowanych przez niego;
- 2) przekonania odnoszące się do sposobów realizacji obowiązku moralnego, jaki wynika z akceptacji pewnych przekonań ewaluatywnych. Mają one charakter regulatywny i decydują o warunkach i sposobie podejmowania czynności będących wyrazem aprobaty danych wartości moralnych. Wskazują one również na to, jakie czynności są niedozwolone;

3) metaprzekonania – odpowiadają za ustalenie hierarchii wartości moralnych oraz ich stosunek do wartości poznawczych (Spendel, 2005: 51).

Wróćmy zatem do problemu świadomości metodologicznej badacza w procesie badawczym. Podkreślić trzeba, że badacz dość często staje przed wyborem orientacji metodologicznej, dokonuje wyboru pewnego modelu świata, na przykład determinizmu versus indeterminizmu. Decydując się na określoną teorię badanego obiektu, przesądza, jaka będzie treść formułowanych pytań badawczych. Zmuszony jest dokonać wyboru między konkurencyjnymi i uzupełniającymi się modelami badań. Podjęte przez badacza decyzje mogą się stać przedmiotem oceny bądź samooceny, a zatem mamy tu do czynienia z wyborem pomiędzy akceptacją a odrzuceniem lub pomiędzy różnymi stopniami akceptacji. Zarówno dokonywanie wyborów, jak i wydawanie określonych ocen z punktu widzenia determinantów powodujących, na gruncie posiadanej wiedzy, trudne są do określenia.

„Kryteria słuszności decyzji i ocen, poza wymogiem wewnętrznej spójności, konsekwencji w ich podejmowaniu i wydawaniu, nie są do końca jasne” (Brzeziński, 1996: 74–79). Brzeziński twierdzi, że to właśnie akceptowane przez badacza teorie metodologiczne wyznaczają owe decyzje metodologiczne (Brzeziński, 1996: 79). Stanowisko to podaje w wątpliwość Zbigniew Spendel. Twierdzi on mianowicie, że:

- 1) nie jest tak, że badacz dysponuje (w sensie znajomości stosowanych twierdzeń) zawsze tylko jedną teorią metodologiczną;
- 2) przedkładanie danej teorii metodologicznej nad teorię do niej alternatywną nie daje się sprowadzić do „otrzymania w spadku” tych poglądów po swoich mistrzach, zwłaszcza w świecie globalnego przepływu informacji;
- 3) teorie metodologiczne nie są jakoś dane, przedstawione (wykluczałoby to wszelki rozwój warsztatu naukowo-badawczego), przeciwnie, ktoś musi je formułować (jako jedną z wielu możliwości) (Spendel, 2005: 39).

Wątpliwości te odnieść trzeba przede wszystkim do dyscyplin wieloparadigmatycznych.

We wszelkich badaniach naukowych, w tym także pedagogicznych, ważną rolę odgrywa intuicja badacza. Sam termin „poznanie intuicyjne” odnosi się do szerokiej kategorii zjawisk dotyczących nabywania wiedzy, uczenia się, pamięci, a także rozwiązywania problemów. Istota poznania intuicyjnego sprowadza się do tego, że badacz wykonuje złożone czynności poznawcze w trakcie rozwiązywania problemów, zupełnie nie uświadamiając sobie istotnych elementów tego procesu, nierzadko mając w swoim repertuarze określone sprawności poznawcze lub wiedzę niezbędną do rozwiązywania tych problemów. Cechą charakterystyczną intuicji jest zdolność umysłu badacza do działania w warunkach braku pełnego

uświadomienia przyczyn bądź mechanizmów tego działania. Intuicyjny charakter mają niektóre z wydawanych sądów. Badacz jest wtedy przekonany, że coś wie, lecz nie wie, skąd wie.

Ma zatem subiektywne poczucie nagłości, oczywistości i aprioryczności swojego sądu. Sąd intuicyjny jest nagły, bo w doświadczeniu wewnętrznym nie stanowi końcowego ogniwa dłuższego ciągu rozumowania. Jest oczywisty, gdyż nie wymaga uzasadnień, jego prawdziwość nie budzi wątpliwości. Jest aprioryczny, bo nie wydaje się badaczowi, że powstał na podstawie doświadczenia i wiedzy, lecz w wyniku tajemniczego olśnienia. (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006: 564)

Można więc powiedzieć, że intuicja to umiejętność dostrzegania sensu, którego nie da się wyrazić w sposób werbalny. Psychologowie o orientacji kognitywnej starają się określić mechanizm powstawania sądu intuicyjnego, a także nieuświadomione przesłanki, na podstawie których powstaje. Samo pojęcie sądu intuicyjnego, jak twierdzą Edward Nęcka, Jarosław Orzechowski i Błażej Szymura, odnosi się do trzech kategorii zjawisk. Są to, po pierwsze, sądy, których badacz nie potrafi uzasadnić. Opierają się one na przeczuciach i są przeciwieństwem sądów o charakterze racjonalnym. W drugim znaczeniu sąd intuicyjny traktowany jest jako naiwny, wynikający z doświadczenia potocznego, a nie ze zweryfikowanych empirycznie procedur. Poznanie takie może wynikać z niedokładnych i jednostkowych obserwacji, a także ze skłonności do pochopnego uogólniania. „Nauka też nie ma monopolu na prawdę – można zaryzykować twierdzenie, że jej rozwój polega na nieustannym zastępowaniu naiwnych, niesprawdzonych i błędnych teorii modelami lepiej dopasowanymi do wyników badań” (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006: 569). Z całą odpowiedzialnością można powiedzieć, że wiele twierdzeń naukowych opiera się na przesądach, bezkrytycznie przyjmowanych i powtarzanych przez pokolenia uczonych. Wiedza prawdziwie naukowa, czyli sprawdzona, cechuje się tym, że nader często godzi w powszechnie przyjęte przekonania i naturalne intuicje.

W trzecim znaczeniu sąd intuicyjny to sąd wykraczający poza logikę, będący wynikiem przyjęcia przez badacza uproszczonej heurystyki. Efektem takiego poznania może być poprawny sąd, natomiast fałszywy wybór problemów badawczych, metod czy też tendencyjnych sądów jest spowodowany brakiem logicznej odwracalności. Kwestię tę można wyjaśnić na gruncie teorii operacji umysłowych autorstwa Jeana Piageta. W umyśle badacza problem pojawia się wtedy, kiedy nie potrafi on bezpośrednio wyjaśnić, na gruncie posiadanej wiedzy, biegu określonych zdarzeń. Wyrażając ten stan rzeczy w języku psychologii, powiedzielibyśmy, że umysł badacza znajduje się w stanie konfliktu poznawczego. W tym momencie aktywność badacza zmierza w kierunku sformułowania nowego programu działania, które umożliwi mu znalezienie rozwiązania dostrzeżonego problemu. Na

tym etapie ważną rolę odgrywa myślenie symboliczne. Konflikty poznawcze poprzedzają problemy, one z kolei poprzedzane są przez sprzeczności i rozbieżności informacyjne. Subiektywne przejawy konfliktu odnoszą się do ciągu działań umysłowych, takich jak wieloznaczność, niejasność, złożoność, zaciekawienie itp. Nie stanowią one jednorodnych doznań umysłowych, ponieważ zawarte są w nich reakcje emocjonalne, oceny poznawcze i postawa badacza. Odkrycie problemu jest zatem spowodowane samodzielną czynnością umysłu badacza.

Dylematy aksjologiczne w badaniach pedagogicznych

W pedagogicznych badaniach naukowych, a w szczególności w ich przebiegu, uwiadcza się ich aspekt etyczny. Podczas badań pedagogicznych badacze są narażeni na konflikty i dylematy moralne. Konflikty aksjologiczne mogą się pojawiać w różnorodnych sytuacjach badawczych. Pragnę zwrócić uwagę na dwa rodzaje konfliktów: konflikt wartości typu „prawda – dobro”, przejawiający się w postaci „prawda – dobro” osób badanych i „prawda – dobro” badacza, oraz konflikt wartości typu „dobro – dobro” – odnoszący się do dobra osób badanych, dobra badaczy i odbiorców wiedzy (Spendel, 2005: 58–59). Pod pojęciem konfliktów aksjologicznych rozumie się zazwyczaj takie sytuacje, w których zachodzi niezgodność pomiędzy normami należącymi do różnych typów świadomości indywidualnej, bądź, jak twierdzi Spendel, pomiędzy normami należącymi do różnych typów świadomości (indywidualnej lub społecznej). Osobliwy przypadek stanowią takie sytuacje badawcze, w których zachodzi konflikt wartości przejawiający się wtedy, kiedy badacz podejmuje takie czynności badawcze, których efekty stanowią zarazem wyraz aprobaty dla uzyskanych w trakcie badań wartości poznawczych, jak i wyraz negacji wartości moralnych. Możliwa jest także sytuacja odwrotna. Warto podkreślić istnienie w praktyce badawczej również takich sytuacji, w których podjęcie czynności badawczych wyklucza jednoczesną aprobatę wartości cennych dla badacza i osób badanych. Podniesione względy upoważniają do stwierdzenia, że w praktyce badawczej mogą zachodzić konflikty „prawda – dobro” oraz „dobro – dobro”.

Konflikt wartości typu „prawda – dobro (osób badanych)”

W badaniach empirycznych z udziałem ludzi mogą się ujawniać ograniczenia etyczne w warsztacie badawczym. Na przykład nie zawsze jest możliwe rygorystyczne przestrzeganie obowiązujących zasad w badaniach eksperymentalnych. Istnieje

w nich niebezpieczeństwo naruszenia granic moralnych eksperymentu. Podobne niebezpieczeństwa mogą się pojawić przy zastosowaniu obserwacji lub innych metod. Badaczowi trudno jest na przykład przeprowadzić obserwację bez jakiegokolwiek ingerencji wtedy, kiedy osoby badane znajdują się w szczególnie trudnej dla siebie sytuacji. Badacz w tym momencie może przeżywać dylemat moralny. Konflikt ten może również mieć miejsce przy zastosowaniu modelu badań *ex post facto*, czy też ankiety lub wywiadu w takiej sytuacji, w której badacz będzie się odwoływał na przykład do momentów z przeszłości bardzo przykrych dla badanych.

Konflikt wartości typu „prawda – dobro (badacza)”

Charakter związku metodologii z etyką jest w tym przypadku dość kontrowersyjny, złożony i niejednoznaczny (Spendel, 2005: 60). Trudności, jakie napotyka badacz w wywiązywaniu się z obowiązku spełnienia przewidzianych przez metodologię standardów badawczych, jak również dysponowanie wysoce profesjonalnym warształem badawczym, mogą go skłaniać do niedoceniań czy wręcz ignorowania problemów etycznych związanych z badaniami, co w konsekwencji prowadzi do przyjęcia przez badacza postawy egocentrycznej, a w efekcie może naruszyć dobro osób badanych i zamknąć całkowicie lub częściowo drogę do prawdy w imię przyziemnych interesów własnych. Jeżeli badacz raz sprzeniewierzy się obowiązującym w metodologii badań pedagogicznych wartościom i ujdzie mu to bezkarnie, to może tak uczynić powtórnie, a nawet często postępować w ten sposób.

Konflikt wartości typu „dobro (osób badanych) – dobro (badaczy i użytkowników – odbiorców wiedzy)”

Między interesem badacza i osób badanych może zachodzić sprzeczność. Na przykład w ramach refleksji nad wychowaniem może się pojawić pytanie o moralny sens daleko idącej ingerencji wychowawcy w osobowość wychowanka. Chodzi tu w szczególności o moralną ocenę tej ingerencji i jej roli w życiu ucznia (Spendel, 2005: 61).

Wymienione i pokrótce omówione dylematy nie wyczerpują całej listy dylematów, jakie stają przed badaczami prowadzącymi badania pedagogiczne, mogą jedynie uwrażliwiać na groźące niebezpieczeństwa. Z pewnością nie podważają jednak sensu badań pedagogicznych.

Uwagi końcowe

Budowa teorii w danej dyscyplinie ułatwia aktywność poznawczą, dostarczając spójnego pojęciowo i metodologicznie systemu twierdzeń opisującego określoną klasę zjawisk tym, którzy daną dyscypliną się zajmują. Dydaktyka opisuje pewną część rzeczywistości pedagogicznej, stawiając pytania wyjaśniające, a w szczególności pytania dotyczące tego, jak proces kształcenia przebiega i jakich zmian należy w nim dokonać, by w uczniu mogły zachodzić zakładane wcześniej zmiany.

Literatura

- Ablewicz K. (1998). *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. [W:] S. Palka (red.). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. (1997). Warszawa.
- Brzeziński J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa.
- Brzeziński J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa.
- Delors J. (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.
- Gnitecki J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1. *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań.
- Kmita J. (1980). *Szkice z epistemologii historycznej*. Warszawa.
- Kmita J. (1982). *Scjentyzm i antyscjentyzm*. [W:] Z. Cackowski (red.). *Poznanie, umysł, kultura*. Lublin.
- Kruszewski K. (1987). *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Malewski A. (1963). *Szczeble ogólności teorii a proces wyjaśniania*. „*Studia Socjologiczne*” nr 2, s. 62–63.
- Muszyński H. (1970). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Palka S. (red.). (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
- Pawłowski T. (1988). *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*. Warszawa.
- Piotrowski E. (2010). *Psychologiczne uwarunkowania badań pedagogicznych*. [W:] S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk.
- Spendel Z. (2005). *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice.



Anna Sajdak-Burska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Różnorodność paradygmatów dydaktyki akademickiej. O potrzebie komplementarności podejść

KEYWORDS

academic didactics, teaching paradigms, teaching strategies, teaching effects

ABSTRACT

Sajdak-Burska Anna, *Różnorodność paradygmatów dydaktyki akademickiej. O potrzebie komplementarności podejść* [The plurality of academic didactics paradigms. On the need for complementarity of approaches]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 25–38, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.2.

This paper concerns itself with the interdisciplinary nature of academic didactics as a field of social sciences that uses knowledge and results derived from educational sciences, psychology, philosophy, sociology and didactics specific to particular subjects. It was pointed out that considerations on teaching practices in all scientific disciplines constitute another source of knowledge for the field of academic didactics. The diversity of theoretical and methodological approaches is determined by science-specific and discipline-specific research methodology paradigms, diversified teaching cultures dependent on environmental conditions as well as diversified teaching class patterns for students that are often specific to an educational profile. The issue addressed in this paper is whether a single didactic paradigm exists that would unify approaches so different in terms of theory and practice. The paper provides a map of academic didactics paradigms, a description of difficulties related to paradigmatic translations as well as the lack of consent to the multiparadigm approach and issues with interferences and shifts between paradigms. Despite the existing difficulties, the suggestion is made to promote the complementary attitude to various approaches. It is supported by the concept of relations between the assumed academic didactics effects and teaching strategies that lead thereto, which are constituted by different teaching and learning patterns.

Wprowadzenie

Analiza rynku wydawniczego ostatnich dwóch dekad oraz lektura tekstów poświęconych dydaktyce akademickiej ujawnia ogromną różnorodność podejść teoretycznych i praktycznych w tej dziedzinie wiedzy. Dzieje się tak z pewnością dlatego, że refleksją nad procesem kształcenia w uczelni wyższej zajmują się nie tylko pedagodzy, w tym przede wszystkim specjaliści osadzeni subdyscyplinarnie w dydaktyce ogólnej i pedagogice szkoły wyższej, nie tylko dydaktycy przedmiotowi, zajmujący się dydaktyką szczegółową danej dyscypliny naukowej, ale także psychologowie, filozofowie, politolodzy, ekonomiści, specjaliści od zarządzania, nowoczesnych technologii, dziennikarze, muzykoterapeuci... i wszyscy, którzy mają jakikolwiek kontakt ze studentami. Publikacje z zakresu dydaktyki akademickiej stanowią swoisty tygiel teoretycznych i praktycznych splątań. Promowanie tak zwanych dobrych praktyk bywa zawieszane w próżni teoretycznej, tak jak gdyby autor chciał nam powiedzieć: „to działa, choć nie wiem dlaczego”, czasem natomiast jest podbudowane niespójnymi hasłami, kategoriami wyprowadzonymi z różnych koncepcji teoretycznych. Niektóre pozycje wydawnicze odnoszące się wprost do dydaktyki szkoły wyższej mogą być nie tylko mocno kontrowersyjne, ale niekiedy wywoływać ostry sprzeciw. Tak wyłania się bardzo zróżnicowany obraz akademickiej refleksji nad kształceniem w murach uniwersytetów i szkołach wyższych. W naturalny sposób pojawia się pytanie: czy taka różnorodność (poza absolutnie błędnymi, dziwnymi hybrydami teoretyczno-praktycznymi) jest pożądana i dobra, czy też powinniśmy wypracować jeden wzorzec i promować go jako związany z najnowszymi osiągnięciami z zakresu pedagogiki (dydaktyki) oraz psychologii kształcenia? To w istocie pytanie o to (a raczej seria pytań), czy dydaktyka akademicka jest nauką interdyscyplinarną oraz czy istnieje przyzwolenie na jej heterogeniczność i wieloparadygmatyczność (Kuhn, 2001; Krause, 2010), zróżnicowanie teoretyczne i praktyczne.

O interdyscyplinarności dydaktyki akademickiej

Pedagodzy, dostrzegając związki z dydaktyką ogólną oraz pedagogiką szkoły wyższej, w znakomitej większości odpowiedzą, że dydaktyka akademicka jest subdyscypliną pedagogiczną (Sajdak, 2016). Kanoniczne, pedagogiczne ujęcia dyscyplinarne opisują dydaktykę szkoły wyższej wręcz jako dział dydaktyki ogólnej, nabierający stopniowo cech samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej. Zdaniem Wincentego Okonia (1993: 137) jej przedmiotem badań są cele i zadania, treści

kształcenia i wychowania, metody, środki i formy organizacji procesu kształcenia w szkole wyższej, a także ustrój szkolnictwa wyższego oraz polityka oświatowo-naukowa. Podobnych źródeł dydaktyki akademickiej doszukuje się Teresa Bauman (2006: 170–171). Według niej dydaktyka szkoły wyższej w wyniku historycznego rozwoju stała się przekształconą wersją dydaktyki ogólnej, odnoszącą się do szkolnictwa na szczeblu wyższym, przedmiotem badań tej dyscypliny są zatem zagadnienia związane z funkcjonowaniem edukacji na szczeblu wyższym, czyli celami, zadaniami i funkcjami szkół wyższych, oraz z procesem akademickiego kształcenia, jego przebiegiem i ewaluacją. Na miejsce dydaktyki akademickiej pośród innych nauk pedagogicznych wskazuje także Stanisław Palka (2004: 31–36). Zdaniem tegoż autora dydaktyka szkoły wyższej ma najmocniejsze więzi z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi – pedagogiką szkoły wyższej oraz dydaktyką ogólną. Więzy te wyznacza pole poznawcze subdyscypliny, bowiem przedmiotem badań dydaktyki akademickiej są procesy nauczania i wychowania intelektualnego. Autor pisze: „dydaktyka akademicka jest więc nauką o nauczaniu i wychowywaniu intelektualnym na uczelniach akademickich; jej uprawianie służy budowie teoretycznej wiedzy w powyższym zakresie oraz kształtowaniu podstaw praktycznej działalności na uczelniach akademickich” (Palka, 2004: 32). Pytając o autonomię dydaktyki akademickiej wśród innych współdziałających z nią nauk, takich jak filozofia, psychologia, socjologia, kulturoznawstwo, politologia, ekonomia, medycyna i inne, wskazuje na zależności, które mają charakter obustronnych inspiracji poznawczych i metodologicznych. Jeśli przyjmiemy, że dydaktyka akademicka jest tylko subdyscypliną pedagogiczną, to pojawią się zaraz bardziej kłopotliwe pytania. Jak bowiem zaklasyfikować obszary dydaktyki akademickiej, immanentnie związane bardziej z dyscyplinami macierzystymi, której praktyki dotyczą, niż z pedagogiką? Co zatem na przykład z dydaktyką medycyny, którą z powodzeniem uprawiają na całkiem dobrym poziomie osoby bez wykształcenia pedagogicznego? Czy dydaktyka medycyny nie wchodzi w zakres dydaktyki akademickiej? Ależ oczywiście, że wchodzi, a nawet stanowi mocny jej trzon. Można bowiem popatrzeć na dydaktykę akademicką nie tylko jako na teoretyczną dyscyplinę czy też subdyscyplinę naukową, ale także na praktykę kształcenia we wszystkich obszarach kształcenia. Przypomnijmy, iż na potrzeby wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wyróżniono osiem obszarów kształcenia: studiów humanistycznych, studiów społecznych, studiów w naukach ścisłych, studiów przyrodniczych, studiów technicznych, studiów medycznych, studiów rolniczych, leśnych, weterynaryjnych oraz studiów poświęconych sztuce. Każdy z nich może budować wiedzę teoretyczną dotyczącą procesu kształcenia studentów. Nie sposób nie docenić bowiem waloru refleksji uprawianej przez nauczycieli wszyst-

kich obszarów kształcenia i poszczególnych dyscyplin nauki nad własną praktyką. Kształcenie studentów w poszczególnych obszarach studiów nie może być jednak z racji specyfiki studiów ujednoczone i jednoparadygmatyczne. Inaczej kształceni są studenci kierunków humanistycznych, inaczej kierunków matematycznych, inaczej przyrodniczych, a jeszcze inaczej kierunków poświęconych sztuce. Owo zróżnicowanie poszczególnych ścieżek dydaktycznych może wynikać z przynajmniej czterech powodów:

- 1) dominującego w danej dyscyplinie naukowej paradygmatu metodologicznego;
- 2) specyficznych dla poszczególnych kierunków kształcenia form i metod zajęć dydaktycznych;
- 3) kultury kształcenia w danym uniwersytecie, jednostce, katedrze;
- 4) specyfiki dydaktyki przedmiotowej danej dyscypliny (jeśli dyscyplina taką posiada).

Proces kształcenia studentów od czasów Wilhelma von Humboldta został nierozzerwalnie powiązany z prowadzeniem przez nauczyciela akademickiego badań naukowych, u podstaw których leżała zawsze określona metodologia. Jedność nauki i kształcenia wyrażała się między innymi w powinnościach nauczyciela akademickiego jako tego, który, prowadząc proces badawczy, upowszechniał, głosił w trakcie wykładów w murach uniwersytetu wyniki swoich badań. Taki sposób patrzenia na dydaktykę akademicką widoczny jest także w pracach Sergiusza Hessena, który na początku XX wieku podkreślał, iż uniwersytet nie jest zakładem nauczania, lecz wyższą szkołą naukową, w której nauczyciel nie naucza swojego przedmiotu, lecz wypowiada publicznie swoje poglądy naukowe oraz prowadzi poprzez swoje badania naukowe nigdy niekończące się nauczanie (Hessen, 1997: 377). Nic więc dziwnego, że największy wpływ na kształt procesu kształcenia studentów miały aktualne teorie, koncepcje oraz stosowane w danej dyscyplinie nauki modele prowadzenia badań naukowych. Z tak wyznaczoną ścieżką spuścizny modelu uniwersytetu humboldtowskiego mamy dziś do czynienia. Jeśli w danej dyscyplinie nauki dominujący paradygmat metodologiczny opiera się na eksperymentach, pomiarach i pracy w laboratorium, to oczywiście ten właśnie sposób prowadzenia badań znajdzie swoje odzwierciedlenie zarówno w preferowanych formach pracy ze studentem, jak i w patrzeniu na człowieka i proces jego kształcenia przez pryzmat metodologii nauk przyrodniczych (można by rzec, iż metodologia nauk przyrodniczych odbija swoją matrycę na podejściu do procesów społecznych). Nikogo też nie dziwi, że inaczej kształci się na kierunkach, w których zarówno praca badawcza, jak i zajęcia ze studentami związane są z analizą tekstów i rozważaniem kontekstów kulturowych, umożliwiającymi dojście do oryginalnych

interpretacji. Nie bez znaczenia jest też to, jaka jest tak zwana „kultura kształcenia” w danym uniwersytecie, na danym wydziale czy w katedrze. Tu z kolei działają mechanizmy socjalizacji, wrastania młodego nauczyciela akademickiego we wzorce promowane przez Mistrza i kierownika katedry (także we wzorce dydaktyczne) i odtwarzania ich jako związanych ze specyfiką kształcenia w danym środowisku. Sytuację różnorodności w dydaktyce akademickiej dodatkowo wzmocniają dydaktyki przedmiotowe (lub ich brak). Dydaktycy przedmiotowi, pracujący w uczelniach wyższych, zajmujący się kształceniem przyszłych nauczycieli w obszarze dydaktyki danego przedmiotu, często przenoszą wzory kształcenia preferowane w szkolnictwie niższego szczebla w obszar szkolnictwa wyższego. Będąc pod silnym wpływem matrycy metodologicznej danej dyscypliny naukowej, nierzadko nie dostrzegają złożoności różnych koncepcji kształcenia, nie podejmują dyskusji o kształcie dydaktyki w odmiennych paradygmatach (Suska-Wróbel, 2009: 198–199). Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, pytanie o to, czy można dydaktykę akademicką potraktować tylko jako (sub)dyscyplinę pedagogiczną, czy też jako naukę przekraczającą granice dyscyplinarne, ma głęboki sens. Moim zdaniem wyznaczanie ostrych granic dyscyplinarnych jest obarczone dużym ryzykiem. Wielu badaczy wskazuje zatem na konieczność płynnego do nich podejścia. Interdyscyplinarność wywołuje jednak także wiele niepewności i powoduje najczęściej utratę względnego poczucia bezpieczeństwa poruszania się po znanych polach. Współdziałanie badaczy wielu dyscyplin niesie z sobą ryzyko na przykład niemożności porozumienia się na poziomie używanego języka i stosowanych do interpretacji teorii, jest jednak szansą na życiодajne impulsy dla nowego, szerszego spojrzenia na przedmiot badań i w rezultacie rozwoju każdej z dyscyplin.

Paradygmaty dydaktyczne w przestrzeni akademickiego kształcenia

Jednoczesna pedagogiczność i interdyscyplinarność dydaktyki akademickiej jest niewątpliwie jej zaletą, ale też i sporym utrudnieniem w teoretycznym porządkowaniu opisywanych praktyk. W przestrzeni wielu dyskusji nad szkolnictwem wyższym oraz w wielu dokumentach na jego temat raz po raz podkreśla się konieczność zmiany paradygmatycznej w podejściu do kształcenia, którą to obrazuje przejście od modelu skoncentrowanego na treściach, standardach, osobie nauczyciela i dyrektywnym nauczaniu do modelu skoncentrowanego na osobie studenta, procesie jego studiowania i efektach kształcenia. Początków takich postulatów należy upatrywać w pracach George’a Browna, Madelaine

Atkins (1988) oraz Roberta Barra i Johna Tagga (2000: 198–200). Zwłaszcza ci ostatni autorzy przyczynili się upowszechnienia przewrotu dydaktycznego znanego pod nazwą „the shift from teaching to learning” (zmiana od nauczania do uczenia się), opisującego przejście z paradygmatu nauczania kierowanego do paradygmatu uczenia się. W polskiej pedagogice pojawiło się również szereg prac, w których autorzy kreślą mapy paradygmatyczne odnoszące się wprost do dydaktyki. W obszarze kształcenia osób dorosłych Mieczysław Malewski (2010), nawiązując wprawdzie do prac Robina S. Ushera, wyróżnił cztery paradygmaty: pozytywistyczny, hermeneutyczny, krytyczny i postmodernistyczny, jednak w odniesieniu do refleksji nad edukacją dorosłych nakreślił trzy typy dydaktyk: technologiczną, humanistyczną i krytyczną. Moim zdaniem jednak bardziej użyteczna dla porządkowania teorii i praktyk kształcenia w uniwersytetach i szkołach wyższych jest mapa paradygmatów dydaktycznych proponowana przez Dorotę Klus-Stańską (2002; 2009; 2010). Autorka wprawdzie podkreśla, iż nie rości sobie prawa do budowania struktury dydaktyki, lecz próbuje uporządkować i ujawnić pewne stany rzeczy, rekonstruując paradygmaty na skrzyżowaniu dwóch kryteriów: teoretycznego (epistemologicznego i aksjologicznego) oraz pragmatycznego. Jej zdaniem we współczesnej polskiej dydaktyce można wyróżnić paradygmaty: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny oraz krytyczno-emancypacyjny. Twórczą adaptacją propozycji D. Klus-Stańskiej jest mapa paradygmatów kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich przedstawiona w pracy Anny Sajdak (2013), która redukuje liczbę paradygmatów do czterech: behawiorystycznego, humanistycznego, konstruktywistycznego oraz krytyczno-emancypacyjnego. Każdy paradygmat wyznacza odmienna antropologia, epistemologia, aksjologia, psychologiczna teoria procesu uczenia się, które to w bezpośredni sposób przekładają się na pedagogiczne teorie nauczania-uczenia się, odmienne stanowienie celów kształcenia, określanie treści nauczania-uczenia się, metody kształcenia, rodzaje sprawowanej kontroli czy sposoby oceniania, wreszcie na odmienny typ relacji współdziałania nauczyciela i osoby uczącej się. Rekonstrukcja choćby głównych założeń poszczególnych paradygmatów czy dyskusji zogniskowanej wokół różnic w prezentowanych stanowiskach przekraczałaby znacząco ramy niniejszego artykułu. Jest zresztą zbędna, gdyż celem artykułu nie jest wskazanie konkretnego paradygmatu jako pożądanego czy dominującego, lecz teza o potrzebie komplementarności podejść w procesie kształcenia studentów, rozpatrywana nie z perspektywy danego paradygmatu czy dyscypliny naukowej, ale z perspektywy ogółu procesów akademickiego kształcenia. Zanim jednak zostaną podane argu-

menty przemawiające za komplementarnością podejść, warto zwrócić uwagę na trudności, jakie mogą pojawić się w związku ze specyfiką funkcjonowania paradygmatów w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Pamiętać należy, iż u źródeł opisanego struktury rewolucji naukowych przez Thomasa S. Kuhna leżały badania i obserwacje poczynione w obszarze nauk przyrodniczych, w których można było opisać zastępowanie jednej struktury przez nową na drodze rewolucji. Wkrótce po wprowadzeniu do obiegu naukowego kategorii paradygmatu sam autor zaczął się zastanawiać, czy jego spostrzeżenia są adekwatne dla nauk humanistycznych lub społecznych, gdzie różnorodne poglądy metodologiczne i style myślenia funkcjonują równolegle, nierzadko konkurując ze sobą. To może rodzić szereg trudności, do których należą przede wszystkim: zagrożenie fundamentalizmem, ostrą rywalizacją i niezgodą na wieloparadygmatyczność, trudności w przekładach paradygmatycznych oraz paradygmatyczne splątania, przesunięcia. Zjawiska te dają się stosunkowo łatwo zaobserwować w przestrzeni wielu publicznych dyskusji nad kształtem procesu kształcenia w szkole wyższej i jego jakością. W trakcie debat naukowych pojawiają się spory, u źródeł których leżą rozbieżności ocen, niezgoda sądów, nieprzystawalność opinii, wynikających wprost z przyjęcia przez poszczególnych autorów odmiennych podstaw teoretycznych czy metodologicznych. Dyskusje takie przynależą nauce i wręcz służą jej rozwojowi, czasem jednak pojawia się pewnego rodzaju wrogość, która doprowadza do zarzucenia podstaw racjonalnego dyskursu. Uczestnicząc w wielu spotkaniach różnych grup zaangażowanych w zapewnienie i podnoszenie jakości kształcenia w uniwersytecie, często jestem świadkiem właśnie takich sporów natury fundamentalistycznej. Obszary napięć wyznaczają odmienne odpowiedzi na przykładowe pytania:

- Czy edukacja na poziomie wyższym ma mieć charakter transmisyjny i selekcyjny, czy też może być przestrzenią poszukiwania przez młodych ludzi własnych ścieżek rozwojowych i profesjonalnych?
- Czy kształcenie ma przybierać postać realizacji z góry przewidzianych sztywnym programem studiów obowiązkowych laboratoriów, warsztatów, ćwiczeń, wykładów i praktyk, czy też program kształcenia może być na tyle elastyczny, by pozostawać w obszarze wolności i autonomii współdziałających w ramach tutoriali podmiotów?
- Czy lepiej stosować testy i zadbać o jak najbardziej obiektywny pomiar wiedzy i umiejętności studentów, czy też można powrócić do egzaminów ustnych i niepoddających się klasycznej standaryzacji prac pisemnych?

Fanaticzni zwolennicy jednego stanowiska, patrząc przez pryzmat własnej dyscypliny i obszaru kształcenia, nie tylko nie rozumieją stanowisk przeciwnych, ale

często je także wręcz deprecjonują i odmawiają im prawa równoprawnego współistnienia. Spory dotyczą nie tylko przedstawicieli różnych obszarów nauk, ale też często toczone są „na własnym podwórku”. Bogusław Śliwerski trafnie spostrzega, iż

fundamentalizm w humanistyce, a w pedagogice w szczególności, jest groźny, kiedy to głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciw innym – uważa, iż nie ma potrzeby dopuszczania do głosu innych szkół naukowych, a jego tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbiera tym samym prawo do ich własnych generalizacji wiedzy czy teorii, nie dopuszcza nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamuje rozwój nauki. (Śliwerski, 2007: 448)

Kolejnym ważnym problemem są przesunięcia, przemieszczenia paradygmatyczne, miksowanie paradygmatów i tworzenie wewnętrznie sprzecznych hybryd. Badania Doroty Klus-Stańskiej (2010) pokazały, iż w obszarze teorii i praktyki dydaktycznej mamy do czynienia z szeregiem różnego rodzaju deformacji paradygmatycznych, splątań teoretycznych oraz wyprowadzanych aplikacji praktycznych. Kategorią użyteczną dla opisu rzeczywistości dydaktycznej stał się dla autorki „chaos” i jednostka chorobowa zwana „tańcem św. Wita”. D. Klus-Stańska przeprowadzała badania w szkole na poziomie edukacji wczesnoszkolnej i podstawowej. Czy przeprowadzenie analogicznych badań w uniwersytetach i szkołach wyższych doprowadziłoby do analogicznych konstatacji? Za wcześniej o tym wyrokować. Pojawiają się jednak już pewne przesłanki, które zdają się potwierdzać wspomnianą analogię. Prowadząc aktywną działalność na rzecz budowania i doskonalenia kompetencji dydaktycznych doktorantów i nauczycieli akademickich w Uniwersytecie Jagiellońskim, w latach 2012–2015 zgromadziłam 248 esejów pisanych przez uczestników różnorodnych kursów podnoszących ich wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki akademickiej na temat: „Oceń przydatność wybranej strategii motywowania studentów do uczenia się we własnym warsztacie dydaktycznym”. Warto nadmienić, że grupa była bardzo zróżnicowana i autorami esejów są zarówno osoby związane z biotechnologią, matematyką, medycyną, jak i filozofią, historią sztuki czy filologiami. Ponadto przeprowadziłam 43 obserwacje zajęć ze studentami (tym razem jedynie na zajęciach z pedagogiki), które poddałam starannej analizie od strony dydaktycznej oraz rozpoznawania oznak tego, co D. Klus-Stańska nazywa „uczeniem się po śladzie”. To jedynie badania wstępne, eksplorujące teren badawczy, ale analiza tak drobnej próbki badawczej już pozwala podzielić się pewnymi konstatacjami:

- Praktycznie nieobecne (lub śladowe) wśród doktorantów i nauczycieli akademickich jest podejście, które lokowałoby się w paradygmacie humanistycznym. Z analizy esejów wynika, iż znacząca część osób postrzega ten paradygmat jako utopijny, nierealistyczny, niezgodny z wymaganiami uniwersytetu. Dopuszcza wprawdzie istnienie tak zwanych dobrych praktyk

w postaci tutoringingu akademickiego, ale też tylko w formie tutoringingu naukowego, a nie rozwojowego. Pojawiają się za to stwierdzenia typu: „ja nie jestem od tego, aby studentowi było miło”, „przy takiej ilości studentów nie ma możliwości jakiegokolwiek indywidualizacji”, „atmosfera bezpieczeństwa i zaufania to na terapii, a nie na zajęciach”. Paradygmat humanistyczny jawi się nauczycielom akademickim jako „kwiatek do kożucha”.

- Paradygmat konstruktywistyczny w postaci różnych postulatów dotyczących procesu nauczania-uczenia się jest obecny przede wszystkim we wszystkich zapisach i dokumentach dotyczących jakości kształcenia. Sami nauczyciele akademicy utożsamiają go najczęściej z metodami i formami pracy, w tym przede wszystkim z metodami aktywizującymi oraz pracą grupową, jednak na zajęciach nie pozostawiają studentom wystarczającej ilości czasu na poszukanie, wytworzenia rozwiązania i wkraczają w tok pracy ze swoją interwencją dydaktyczną. Preferują przy tym wytwory, pomysły i prace studenckie, które wpisują się w ich tok myślenia i podawane przez nich ścieżki rozwiązań. Nie widzą też najczęściej związku pomiędzy umożliwianiem studentom eksplorowania różnych dróg kształcenia a sposobem oceny wykonanych przez nich prac. Kontrola i ocena mają najczęściej funkcję rozliczającą, a nie diagnostyczną, wspierającą czy motywacyjną.
- Pomimo różnego typu szkoleń na rzecz promowania dydaktyki konstruktywistycznej wciąż najmocniej obecny jest paradygmat behawiorystyczny z typowym uczeniem po śladzie. Warto także zwrócić uwagę na najczęściej wymieniane w esejach narzędzia motywowania studenta, które nauczyciele i doktoranci polecają. Należą do nich:
 - pełna kontrola nauczyciela nad wszystkimi elementami procesu kształcenia, niemal zerowy obszar wolności studenta („muszę wiedzieć, co student robi i kiedy”),
 - stałe monitorowanie i rozliczanie pracy studenta na przykład w postaci list obecności, odnotowywania wszelkich aktywności i jej braku oraz częstych kolokwiiów – „wejściówek” lub „wyjściówek” („muszę przecież studenta sprawdzić”),
 - nagrody w postaci dodatkowych punktów podwyższających ocenę końcową („to ich skłania do czytania tekstów i udzielania się na zajęciach”),
 - kary za błędne wykonanie lub brak aktywności w postaci punktów ujemnych prowadzących do obniżenia oceny, czasem nawet obniżenia oceny z egzaminu końcowego („to ich jeszcze bardziej motywuje do uczenia się”),
 - wprowadzanie mechanizmów rywalizacyjnych najczęściej w postaci konkursów typu „zwycięzca (lub trzech najlepszych) bierze wszystko”.

Czy jednak mamy dążyć do tego, by promując na przykład konstruktywizm, wyeliminować wszelkie formy „behawioralnego sterowania”? Moim zdaniem zdecydowanie nie. Podejście behawiorystyczne ma głęboki sens, ale ten sens zależy od tego, jakiego rodzaju efekty kształcenia chcemy osiągnąć.

W obronie komplementarności podejść

Stosunkowo łatwo jest ulec pokusie i promować tylko jeden paradygmat – konstruktywistyczny, który jako najbardziej zróżnicowany i pojemny mieści w sobie zarówno uzasadnienia neurobiologiczne ludzkiego myślenia, jak i wątki interpretacyjne, społeczno-kulturowe (Sajdak, 2013: 387 i następne). W najszerszym swym nurcie konstruktywizm przybiera postać odwołującą się do prac Jeana Piageta oraz Jerome’a S. Brunera. W literaturze pedagogicznej z kręgu niemieckiego i anglojęzycznego widać wyraźny prymat tego podejścia. W odniesieniu do dydaktyki szkolnej można mówić nawet – jak podkreśla Bogusława Dorota Gołębnik – „o nowej modzie czy nawet religii edukacyjnej” (Gołębnik, 2002: 20). W dydaktyce akademickiej paradygmat ten bynajmniej nie jest religią, jest natomiast mocno promowany i widoczny w zapisach dotyczących jakości procesu kształcenia. W praktyce kształcenia studentów znajduje on zastosowanie przede wszystkim poprzez wykorzystywanie metod problemowych, aktywizujących oraz różnorodnych form pracy grupowej. Niezależnie od faktu, czy w istocie kształcenie studentów wykorzystuje ścieżki podpowiadane przez konstruktywizm psychologiczny lub społeczno-kulturowy, czy ów konstruktywizm pozostaje głównie na poziomie życzeń i deklaracji, niemal wszyscy są zgodni, iż stanowi on rdzeń pożądaney, nowoczesnej dydaktyki akademickiej. Nie trzeba zatem stawać w jego obronie. Moim zdaniem należy raczej dostarczyć argumentów za zasadnością ścieżek wywiedzionych z paradygmatu humanistycznego i behawiorystycznego.

Uważam, iż argumentów za uznaniem zasadności i komplementarności różnych podejść do procesu kształcenia wywiedzionych z różnych podejść paradygmatycznych dostarcza analiza efektów kształcenia. Wraz z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji zmieniliśmy opis celów akademickiego kształcenia, które od tamtej pory opisujemy językiem efektów kształcenia, układając je w trzy kategorie: wiedzy, umiejętności (mentalnych i/lub praktycznych) oraz kompetencji społecznych. Zależność pomiędzy efektami kształcenia a możliwymi drogami do nich prowadzącymi, czyli strategiami kształcenia, przedstawia poniższy schemat:



Ryc. 1. Strategie kształcenia a efekty kształcenia

Źródło: opracowanie własne

Typologia strategii kształcenia przyjęta została pośrednio za Bogusławą Dorotą Gołębniak, która głównym kryterium doboru uczyniła rozpoznane we współczesnej psychologii następujące wzory uczenia się (Gołębniak, 2007: 172–173):

- pod wpływem wzmocnień zewnętrznych, uzyskiwanych informacji zwrotnych (strategie behawiorystyczne);
- aktywne przyswajanie, przetwarzanie i produkowanie informacji (strategie przetwarzania informacji);
- oparte na wzorach społecznego uczenia się (strategie społeczne);
- całościowe, osobowościowe (strategie humanistyczne).

Propozycja Bogusławy Doroty Gołębniak bezpośrednio nawiązuje do prac Bruce'a Joyce'a, Emily Calhoun oraz Davida Hopkinsa (1999), którzy to wskazali cztery grupy modeli nauczania – przetwarzania informacji, społeczne, behawioralne i rozwoju osobowości. Autorka rezygnuje jednak z używania kategorii „model” jako wywodzącej się z behawioralnego, tradycyjnego myślenia o edukacji. Uważam, że, nie wdając się w niepotrzebne spory co do definiowania kategorii model, strategia, metoda czy technika kształcenia, można z powodzeniem przyjąć kategorię „strategia” jako szerokiej, obejmującej całe zespoły zaplanowanych czynności nauczyciela oraz uczącej się osoby. W tym też względzie chciałabym wskazać zasadność i konieczność wykorzystywania wszystkich strategii kształcenia prowadzących do różnych, a pożądanym przez nas efektów. Proces studiowania, niezależnie od kierunku kształcenia, zawsze opiera się na zdobywaniu przez studenta wiedzy ze wskazanego obszaru oraz kształtowaniu szeregu umiejętności

kognitywnych. W tym celu proponujemy studentom udział w wykładach, ćwiczeniach, konwersatoriach, lektoriach, laboratoriach, warsztatach i innego typu klasycznych formach zajęć. Spór o kształt procesu kształcenia może toczyć się wokół pytania: czy kształcenie ma mieć bardziej charakter transmisyjny w postaci podawania studentowi gotowej do przyswojenia wiedzy, czy też studiowanie ma być dla osoby uczącej się swego rodzaju „siłownią umysłową”? Może, ale nie musi. Wszak niższe poziomy taksonomiczne efektów kształcenia wskazują dokładnie, jaką wiedzę student ma przyswoić, nauczyć się niemal „na pamięć”. W każdym obszarze kształcenia możemy wskazać całe pokłady wiedzy w miarę pewnej, kanonicznej, której opanowanie stanowi podstawę do dalszego studiowania i możliwego stawiania pytań o prawomocność tej wiedzy. Często także jej opanowanie jest wręcz warunkiem dalszego studiowania. W celu osiągnięcia tak zdefiniowanych efektów stosujemy w toku procesu kształcenia najczęściej wykład i pracę z tekstem, które to metody pomagają studentowi gromadzić, przetwarzać, strukturyzować i zapamiętać informacje gotowe. I wtedy transmisyjne oraz selekcyjne działania wywiedzione z paradygmatu behawiorystycznego mogą być przydatne. Osiąganie efektów kształcenia wpisujących się w wyższe poziomy taksonomiczne (np. w taksonomii poznawczej Benjamina Blooma) za pomocą wykładu wydaje się już niemal niemożliwe. Dlatego też najczęściej sięgamy do działań uprawomocnionych przez paradygmat konstruktywistyczny i metod wspierających samodzielne konstruowanie przez studenta wiedzy. Do najbardziej znanych należą: Problem Based Learning (PBL) – nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemu, metoda projektu, metoda przypadku, metody aktywizujące z technikami w postaci: gier dydaktycznych, rybiego szkieletu, analizy SWOT, drzewka decyzyjnego, metaplanu i innych. Proces studiowania ma doprowadzić studenta nie tylko do osiągnięcia założonych efektów opisanych w postaci wiedzy i umiejętności, ale także wspierać rozwój kompetencji społecznych. Analizując zapisy w programach kształcenia, można wyróżnić co najmniej dwie kategorie kompetencji społecznych, które odnoszą się do sfery interpersonalnej oraz intrapersonalnej. Do tej pierwszej zaliczyłabym wskazania odnoszące się do umiejętności związanych z komunikacją interpersonalną („student posiada umiejętność dyskusowania, uczestniczenia w debacie, prezentowania wyników, wiedzy, opinii, stanowisk, posiada gotowość do dzielenia się doświadczeniami”) oraz do umiejętności pracy w grupie i z grupą („student potrafi pracować indywidualnie i w zespole, planować pracę własną i zespołową, posiada gotowość do współdziałania”). Jak osiągnąć tak zaplanowane efekty kształcenia? Na przykład poprzez korzystanie ze ścieżek podpowiadanych przez strategię społeczne w postaci warsztatów pracy w grupie, Team Based Learning, dramę, modele badania wartości, debatę oksfordzką, dyskusję sokratejską i innych,

ukierunkowanych na wykorzystywanie społecznych wzorów uczenia się, a wypracowanych w obszarze paradygmatu konstruktywistyczno-społecznego (społeczno-kulturowego). Drugi rodzaj formułowania efektów w kategorii kompetencje społeczne odnosi się do kompetencji intrapersonalnych, a znajduje swój wyraz w opisach kompetencji ukierunkowanych na rozwój własny, na stałe uczenie się, na podnoszenie swych kompetencji profesjonalnych („student potrafi planować własne uczenie się, rozwój zawodowy, posiada gotowość do przejścia odpowiedzialności za własne przygotowanie zawodowe, posiada nastawienie na rozwój zawodowy i stałe podnoszenie swych kwalifikacji”). Jak osiągnąć tak sformułowane efekty kształcenia? Moim zdaniem na drodze stosowania strategii lub elementów strategii humanistycznych, wspierających rozwój osobowy osoby uczącej się i jej nastawienie na rozwój zawodowy. Tu pomocny jest tutoring akademicki w różnych odmianach i wymiarach. Wiele kierunków kształcenia zakłada także nabycie przez studentów określonych umiejętności praktycznych, w tym algorytmicznych. Idealnym rozwiązaniem jest stosowanie metod kształcenia opartych na uczeniu się przez symulację, w laboratorium, przez praktykę i w miejscu praktyk. I tu pomocny jest paradygmat behawiorystyczny w nowoczesnym wydaniu. U podstaw konstruowania strategii kształcenia leży założenie, iż człowiek stanowi samokorygujący się system komunikowania. Dzięki otrzymywanym w trakcie wykonywania danego zadania informacjom zwrotnym dotyczącym zgodności z prezentowanym uprzednio wzorem danej czynności może korygować swoje zachowania aż do stanu uznawanego standardu. Zatem nawet tak krytykowane podejście tradycyjne, oparte na behawioralnym sterowaniu, ma moim zdaniem głęboki sens pod warunkiem, iż popatrzymy na całość różnych ścieżek nauczania – uczenia się oraz zrezygnujemy z pierwotnego skinnerowskiego rozumienia behawioryzmu.

Literatura

- Barr R.B., Tagg J. (2000). *From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education*. [W:] D. DeZure (ed.). *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazine 1969–1999*, London, s. 198–200.
- Bauman T. (2006). *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*. [W:] A. Szerląg (red.). *Problemy edukacji w szkole wyższej*. Kraków.
- Brown G., Atkins M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. New York.
- Gołębniak B.D. (2002). *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*. [W:] B.D. Gołębniak (red.). *Uczenie się metodą projektów*. Warszawa.
- Gołębniak B.D. (2007). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Hessen S. (1997 [1923]). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa.

- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (2009). *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. [W:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków.
- Kuhn T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromecka, J. Nowotniak. Warszawa.
- Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Okoń W. (1993). *Dydaktyka szkoły wyższej*. [W:] W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Palka S. (2004). *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*. [W:] D. Skulicz (red.). *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków, s. 31–36.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Sajdak A. (2016). *Interdyscyplinarność dydaktyki akademickiej*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” nr LXIX, s. 5–16.
- Suska-Wróbel R. (2009). *Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyków biologii*. [W:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, s. 190–200.
- Śliwerski B. (2007). *Jaki paradygmat?*. [W:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja, moralność – sfera publiczna*. Lublin.



Katarzyna Borawska-Kalbarczyk
Uniwersytet w Białymstoku

Cyfrowy uczeń – analogowa szkoła? Dylematy procesu kształcenia w przestrzeni medialnej

KEYWORDS

network generation, digital technologies, technological immersion, teaching of the digital era

ABSTRACT

Borawska-Kalbarczyk Katarzyna, *Cyfrowy uczeń – analogowa szkoła? Dylematy procesu kształcenia w przestrzeni medialnej* [*Digital student – analogue school? Dilemmas of the educational process in the media space*]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 39–50, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.3.

The article assesses the quality of the educational process carried out in the dimension of the use of new media. The author argues that the modern school still uses too many analog methods, offering education not adapted to the expectations of students who are part of the digital native generation. Theoretical analysis is supplemented by the results of studies from national and international reports on the level of teachers' media competence. The text proposes solutions that reinforce the idea of digital teaching and some of the benefits resulting from its implementation.

Wprowadzenie – cyfrowy wymiar rzeczywistości

Dominujące we współczesnym świecie technologie informacyjne mają niezaprzeczalnie znaczący wpływ na przemiany niemal wszystkich sfer naszego życia. Wciąż udoskonalane techniki generowania, transformowania i dystrybuowania informacji, a co za tym idzie – sterowania procesami produkcyjnymi, badaniami naukowymi, zarządzaniem, procesem kształcenia i wieloma innymi obszarami ludzkiej aktywności, przyczyniają się do stałego rozwoju społeczeństwa informacyjnego.

Nowa era w dziedzinie komunikowania się, pracy, edukacji, rozrywki, gospodarki i innych płaszczyzn istnienia człowieka rozpoczęła się wraz z rozpowszechnieniem się Internetu. Jak zauważają Alexander Bard i Jan Söderqvist

Internet jest czymś zupełnie nowym – to medium, w którym każdy, wydając stosunkowo niewielką kwotę na środki techniczne i wykonując kilka prostych czynności, może stać się zarówno producentem, jak i konsumentem tekstu, obrazu i dźwięku. Trudno wyobrazić sobie coś bardziej inspirującego – w sieci wszyscy jesteśmy autorami, wydawcami i producentami, nasza wolność ekspresji nie ma ograniczeń, a potencjalna widownia jest nieograniczona. Oceany wszystkich możliwych informacji dostępne są za pomocą jednego kliknięcia myszy. Rozwoju tego nowego medium nie da się porównać z niczym innym. (Bard, Söderqvist, 2008: 35)

Dla członków społeczeństwa informacyjnego komputer, Internet i wszelkie techniki cyfrowe stają się niezmiernie ważnymi aspektami życia i pracy. Świat nowych mediów (Lister, Dovey, Giddings, Grant, Kelly, 2009) tworzy odmienną od znanej dotychczas rzeczywistość społeczną, w której kontakty między ludźmi odbywają się za pośrednictwem mediów tworzących swoistą przestrzeń wirtualną i medialną kulturę; infrastruktura medialna jest fundamentem obiegu informacyjnego o różnym nasileniu i zasięgu we wszystkich sferach życia, a wszelkie ludzkie działania są wspomagane przez formy medialno-teleinformacyjne (Goban-Klas, 2005: 106). Należy uznać, że Internet swoim zakresem, rozmiarami i charakterem przekroczył ramy wszelkich dotychczasowych systemów informacyjnych i nadal się rozwija w sposób dynamiczny. Co więcej, jego ważną cechą jest swego rodzaju „oddolny” rozwój i kształtowanie się niekontrolowane, czy wręcz spontaniczne. Derrick de Kerckhove twierdzi, że stanowi on coś w rodzaju podświadomej zbiorowej inteligencji, co może wynikać z tego, że jego użytkownikami nie są jedynie bierni konsumenci informacji, ale i jej aktywni prosumenci (Kerckhove, 1996: 68, 72).

Tonino Catelmi, włoski badacz uzależnień od Internetu i wpływu technologii na ludzki umysł, na określenie obserwowanych zjawisk współczesnej rzeczywistości medialnej używa pojęcia „technopłynność”.

Technopłynne społeczeństwo to społeczeństwo cały czas aktywne, „nieustannie w ruchu”, które traci zdolność wyłączenia się. (...) Technopłynne społeczeństwo jest przede wszystkim społeczeństwem, które zniosło sztywne granice. Cyfrowy świat przyciąga, rozrasta się w niepojęty sposób, wywołuje entuzjazm i ekscytację. (Catelmi, 2015: 31–32)

Członkowie technopłynnej rzeczywistości stoją w obliczu wielorakich wyzwań, którym muszą sprostać – można tu zasygnalizować niepokojące zjawiska zorientowane wokół tak zwanej kultury teraźniejszości, przemian temporalnych,

informacyjnego nadmiaru i nieumiejętności konsumpcji informacji oraz procesu neuronalnych przeobrażeń młodych umysłów zanurzonych w sieć. W kulturze teraźniejszości unika się kontynuacji, zakotwiczenia, zachowania tradycji, wytyczania perspektywy celów dalekosiężnych, dominuje maksymalizowanie chwili obecnej, z naciskiem na indywidualne przyjemne doznania (Gleick, 2003; Gleick, 2012; Ledzińska, 2009; Szlendak, 2009; Eriksen, 2003; Krauze-Sikorska, Klichowski, 2013). Rewolucja cyfrowa, której jesteśmy obserwatorami i aktorami, uruchamia nowe wymiary poznawania rzeczywistości, kształtuje nową kulturę i zupełnie odmiennie od poprzednich sposoby doświadczania relacji ze światem, innymi i sobą samym. Przeobrażenia dotyczące współczesną cywilizację zmuszają do przewartościowania wielu systemów zachowań, schematów myślenia, kształtowania umiejętności i postaw. Jednym z istotnych obszarów dotkniętych koniecznością gruntownego przekształcenia dotychczasowych algorytmów działań jest sfera edukacji. Nowe kulturowo media, jakimi są Internet i związane z nim technologie cyfrowe, skłaniają osoby zainteresowane jakością procesu kształcenia do podjęcia dyskursu na temat sposobów funkcjonowania szkoły w odmiennych od wcześniejszych lat warunkach.

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu model kształcenia, oferowany przez współczesną szkołę, wychodzi naprzeciw zmieniającym się warunkom życia w stechnologizowanym świecie, a przede wszystkim – w jakim stopniu edukacja jest w stanie sprostać oczekiwaniom jej najważniejszych (i wymagających adresatów) – uczniów pokolenia sieci.

Pokolenie sieci w szkolnej ławce

Dzisiejsi uczniowie wszystkich szczebli kształcenia, wraz ze studentami, należą do pokolenia wychowanego w obecności mediów cyfrowych, kształtujących ich styl życia i silnie determinujących sposób poznawania świata oraz uczenie się. Pokolenie, zwane już powszechnie *digital natives*, żyje w sieci, czerpie wiele z zasobów Internetu, prowadzi w mediach społecznościowych równoległe życie. Będąc w permanentnym kontakcie z innymi członkami swojej społeczności, dzięki mobilnym urządzeniom staje się pokoleniem „wireless” (bezprowadowym) (Hejwosz-Gromkowska, 2015: 180), zanurzonym w wyimaginowanym, wygenerowanym przez technologię 3D świecie wirtualnym. Michał Ostrowicki, opisując zjawisko intensywnego zanurzenia jednostki w cyberprzestrzeń, posługuje się pojęciem immersja, którą definiuje jako „proces wciągania, pochłaniania lub zanurzenia człowieka w środowisku elektronicznym, w wyniku czego aktywizuje on

tam działanie, przy czym mamy na myśli głównie zaangażowanie duchowe, np. emocjonalno-uczuciowe” (Ostrowicki, 2007: 539–540). Immersja w świat cyfrowy młodych ludzi z pokolenia C kreuje ich określony wizerunek, także cyfrowy, na który składają się ślady odcisnięte przez ich własną, codzienną bytność w sieci, jak również efekty narcystycznej i ekshibicjonistycznych skłonności własnej (i rodziców), realizowanych w ramach stylizowania własnej facebookowej tożsamości (Melosik, 2013; Szpunar, 2016). Antoni Zając formułuje w tym kontekście tezę, iż „człowiek stworzył technologię cyfrową, ta wytworzyła kulturę, z kolei technologia i kultura tworzą nowego człowieka” (Zając, 2011: 113). Pokolenie sieci ma zupełnie odmienne nawyki medialne niż ich rodzice w tym samym wieku – dominacja pasywnego odbioru przekazu telewizyjnego i radiowego ustąpiła miejsca aktywnemu użytkowaniu wirtualnej cyberprzestrzeni. Przeciętny polski nastolatek prawie 20 godzin tygodniowo jest online – dwukrotnie dłużej niż pokolenie rodziców i ponadtrzykrotnie dłużej niż pokolenie dziadków.

Czas, jaki przeznaczamy na użytkowanie różnych rodzajów mediów, powiększa się nieustannie. W świetle przeprowadzanych cyklicznie badań, dostępnych na portalu *We Are Social* (raport „Mobile i digital w Polsce i na świecie w 2016 r.”) średni dzienny czas, jaki Polacy, bez podziału na grupy wiekowe, spędzają, korzystając z poszczególnych mediów, przedstawia się następująco: 4 godz. 25 min – Internet (komputer lub tablet); 1 godz. 17 min – Internet mobilny i smartfon; 1 godz. 17 min – sieci społecznościowe na różnych urządzeniach; 2 godz. 28 min – czas spędzany podczas oglądania telewizji (dok. elektr. *Digital in 2016*, 2016).

Technologie przenikające codzienność młodych

zapośredniczają bycie razem oraz bycie sobą. W tym sensie wpisują się w formowanie własnej tożsamości. Są przez młodych wykorzystywane do odnajdowania się i oznaczania odnalezionego miejsca w świecie. W ten sposób stają się oni wobec siebie samych przedmiotami zarządzania, planowania, selekcjonowania, tworzenia. (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny, 2010: 65)

Wygenerowana przez zasoby technologiczne przestrzeń wirtualna jest dla młodych ludzi tak samo istotna (a może bardziej) jak realna. Świat, w którym mieszkają, kontaktują się z innymi, bawią się czy uczą, będący połączeniem dwóch wymiarów: realnego i wirtualnego, zatem trudno im jest wyobrazić sobie rzeczywistość skurczoną do jednego z nich – realnie namacalnego (Jaskuła, 2015).

W opisie stylu funkcjonowania pokolenia sieci zwraca uwagę niesłabnące poczucie trudności wyobrażenia sobie życia bez dostępu do Internetu oraz większe umiejętności i wiedza młodzieży w zakresie użytkowania nowych mediów od pokolenia rodziców. Ta ostatnia cecha kieruje uwagę na przynależność współ-

czesnej młodzieży do pokolenia prefiguratywnego, używając określenia Margaret Mead (Mead, 2000). Prowadzi to do podziału, zwerbalizowanego przez Marka Prensky'ego, na cyfrowych tubylców, prowadzących w świecie wirtualnym równoległe życie, i cyfrowych imigrantów, traktujących nowe media z dystansem lub wręcz bojaźnią (Prensky, 2012). Badacz dostrzegł, że zmiany pokoleniowe, zaistniałe na skutek oddziaływania technologii cyfrowej, mogą stanowić poważną barierę utrudniającą skuteczne porozumienie między wymienionymi pokoleniami. Rozziew ten, zaobserwowany w stratyfikacji społeczno-kulturowej autora, rzutuje także na funkcjonowanie ucznia i nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej. Blokada porozumienia międzypokoleniowego rozciąga się zatem na sferę edukacji.

Wypracowane dotychczas metody kształcenia okazują się nie do końca wystarczająco skuteczne w odniesieniu do pokolenia cyfrowych tubylców. Trafnie podkreśla to Tomasz Goban-Klas, zauważając, iż „w nowej sytuacji znalazła się też szkoła, ponieważ narodził się nowy uczeń: «medialny i mobilny»” (Goban-Klas, 2002: 45). Współczesna przestrzeń informacyjna, w której zanurzony jest uczeń, wymaga nowego podejścia do kształcenia i wychowania: winno ono czerpać inspirację z możliwości oferowanych przez świat cyfrowych technologii.

Szkoła w wymiarze analogowym

Obserwując i analizując dydaktyczną działalność szkoły w kontekście unowocześnienia procesu kształcenia i wyjścia naprzeciw oczekiwaniom młodego pokolenia, należy, niestety, zauważyć, że należy ona do najbardziej konserwatywnych instytucji społecznych. „Wolno reaguje na zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości, ignoruje fakt, że dzisiejszy uczeń pochodzi z innego, cyfrowego świata” (Morbiter, 2010). Wielokrotnie nie sposób ulec wrażeniu, że świat *digital natives* (uczniowie) i edukacyjna przestrzeń kreowana przez *digital immigrants* (nauczyciele) to dwie odrębne płaszczyzny, określane przez diametralnie odmienne zestawy celów, motywy działania czy środki realizacji. Mariusz Przybyła w próbie odpowiedzi na to pytanie sprowadza obraz szkoły do wizji „zachowawczego żandarma, który na wszelki wypadek próbuje «zamknąć Internet», ograniczyć dostęp do innowacyjnych rozwiązań” (Przybyła, 2012: 205). Edukatorzy i nauczyciele deklarujący idee wzmocnienia indywidualnego podejścia do ucznia, kształtowania jego pasji i zainteresowań, zamykając się na możliwości edukacyjne cyfrowych technologii, zaprzeczają samym sobie, przyczyniając się do wzmocnienia analogowego wizerunku szkoły. Paradoksalnie, najnowsze technologie w szkole pojawiły się masowo w... regulaminach i statutach, w dziale... „zabrania się używania”. Zakaz używania telefonów

komórkowych, fotografowania, filmowania i nagrywania zajęć jest powszechny. Za wyznacznik nowoczesności uchodzą tablice interaktywne, chociaż, jak dowodzi Lechosław Hojnacki, nie są same w sobie żadną innowacją, że już raczej pomagają konserwować tradycyjną dydaktykę (wyświetlanie prezentacji, zastępowanie rzutnika) (Hojnacki, 2013: 43). Unikanie włączenia nowych technologii we wszystkie płaszczyzny procesu kształcenia wzmacnia istniejącą w szkołach kulturę pozoru, dotykającą omawianą tu perspektywę dydaktyki cyfrowej. Trening zakorzeniania uczniów w kulturze pozoru wzmacnianej nieadekwatnością kulturową szkoły (Klus-Stańska, 2005) uniemożliwia przełamanie dysonansu między wielowymiarowym zaangażowaniem uczniów w nurt oddziaływań medialnych a jednostronnym, tradycyjnym przekazem treści edukacyjnych i tym samym wzmacnia indolencję szkoły na płaszczyźnie realizacji celów edukacji medialnej. Eliminowanie nowych mediów ze szkoły lub ich ignorowanie równoznaczne jest ze swoistym odcięciem się od uczniów oraz od elementu ich codzienności. Realizacja procesu kształcenia z pominięciem wykorzystania nowoczesnych mediów ma niewielki związek z tym, co uczeń robi poza szkołą i w domu. Immersja w świat mediów cyfrowych sprawiła, że uczeń odczuwa w efekcie duży dysonans pomiędzy atrakcyjnością i tempem tego, co robi w swoim czasie wolnym, a powolnością i jednostajnością tego, czym każą mu się zajmować w czasie nauki w szkole, w dodatku pozbawionej nierzadko możliwości korzystania z nowych technologii informacyjnych (Borawska-Kalbarczyk, 2015). Współczesna szkoła tworzy więc środowisko edukacyjne, niestety, tylko częściowo atrakcyjne i częściowo (lub wcale nie) pociągające uczniów intelektualnie, nie stwarzając tym samym zróżnicowanych możliwości emocjonalnego i poznawczego zaangażowania się w odkrywanie świata. Przekłada się to na słabą motywację uczniów do szkolnego wysiłku, gdyż edukacja jest daleka od ich codziennych zainteresowań. Skutkować to może powstaniem pewnych barier, trudnych do pokonania, jeśli nie zostaną w odpowiedni sposób przełamane.

Przedstawiony tutaj obraz szkoły potwierdzają wyniki dostępnych badań. W świetle projektu realizowanego przez Polskie Bractwo Kawalerów Gutenberga we współpracy z Instytutem Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego znaczna większość kadry nauczycielskiej deklaruje, że cyfrowe narzędzia powinny być wykorzystywane do nauki zarówno podczas lekcji, jak i w domu, chociaż wielu nauczycieli wolałoby, żeby technologie były wykorzystywane głównie poza szkołą (Jasiewicz, Batorski, Kisilowska, Mierzecka-Szczepeńska, Luterek, 2013).

W efekcie badań przeprowadzonych przez Martę Wrońską zauważa się niską atrakcyjność zajęć medialnych oferowanych uczniom przez polskich nauczycieli pracujących w szkołach różnych szczebli, jak również ich niesamodzielność

w funkcjonowaniu w wielowymiarowej przestrzeni cyfrowej. W toku badania elementów kultury medialnej, to znaczy w zakresie wiedzy o mediach, umiejętności stosowania mediów oraz postaw wobec mediów, okazało się, że nauczyciele sytuują się na niższym poziomie niż ich uczniowie, czego konsekwencją może być niechętny stosunek do włączania mediów cyfrowych w tok kształcenia. Marta Wrońska konkluduje:

nauczyciele, którzy mają medialnie edukować uczniów, posiadają spore braki w tym obszarze, w porównaniu ze swoimi wychowankami, mimo że w standardach kształcenia nauczycieli jest przepis dotyczący przygotowania nauczycieli do nabycia kompetencji w zakresie informacyjno-medialnym, a w grupie przedmiotów do realizacji jest technologia informacyjna. (Wrońska, 2015: 44)

Potwierdzają ten fakt wnioski płynące z „Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się”, z których wynika, że w Polsce tylko jedna trzecia nauczycieli często korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych (Hernik, 2015), oraz analiza danych z „Międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych”. W świetle tych ostatnich wykorzystanie nowych mediów przez nauczycieli w Polsce na tle innych krajów lokuje się na poziomie niskim – w polskich gimnazjach tylko 41% nauczycieli (najniższy odsetek wśród badanych krajów) co najmniej raz w tygodniu wykorzystuje komputer do nauczania (np. w Australii odsetek ten wynosi 90%, a w Rosji i Korei Południowej – 76%) (Sijko, 2014).

Tymczasem, w świetle dokumentu „Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie”, zakłada się, że IC mają pozytywny wpływ na edukację, a korzyści płynące z zastosowania technologii informacyjnych wykraczają poza samo stosowanie komputerów i Internetu, uwzględniając inne technologie, jak kamery cyfrowe i telefony komórkowe, które mogą wspierać nauczanie i osobisty rozwój uczniów. Większość państw europejskich wymienianych w raporcie zaleca używanie przez nauczycieli różnego rodzaju sprzętu: komputerów, projektorów lub rzutników, DVD, wideo, telewizji, kamer, tablic i wirtualnych środowisk dydaktycznych, które obejmują infrastrukturę ICT, co umożliwia tworzenie spersonalizowanej internetowej przestrzeni dydaktycznej (*Kluczowe dane o kształceniu...*, 2011). Innym przykładem są edukacyjne działania Austrian Institute for Applied Telecommunication (OIAT): w opracowanym poradniku przedstawia nauczycielom i rodzicom sposoby pokonywania zagrożeń związanych z komórkami, a także wskazuje szanse ich pozytywnego użycia (*Korzystanie z telefonu komórkowego...*, 2013).

Eksperti alarmują, że polskie szkoły są nadal niedoinwestowane, a znajdujący się w nich sprzęt informatyczny wymaga ciągłej modernizacji. Z obserwacji bada-

czy wynika, że mobilnych urządzeń cyfrowych właściwie nie posiadają, a uczniom zabrania się używania własnego sprzętu. Laptopy są rzadkością zarówno w obecnym wyposażeniu, jak i w planach zakupowych. Stacjonarne komputery szkolne w zdecydowanej większości nie są multimedialne, ich konfiguracja najczęściej utrudnia lub uniemożliwia instalowanie i korzystanie z niestandardowego oprogramowania (Hojnacki, 2013: 46).

Tymczasem młodzi ludzie, dorastający w cyfrowym świecie, „chcą, aby nauczanie przystawało do rzeczywistego świata (...), chcą, żeby nauka była ciekawa, była dobrą zabawą” (Tapscott, 2010: 255), a w rzeczywistości obserwuje się głęboki rozdział między potrzebami uczniów a pozorowanymi działaniami dydaktycznymi nauczycieli w sferze medialnej. Przepaść między tym, jak uczniowie (z pokolenia sieci) myślą, a jak nauczają nauczyciele, uwidacznia się najwyraźniej w odniesieniu do spojrzenia na oferowane przez edukację metody kształcenia. Jak twierdzi Don Tapscott (a są powody, by uznać, że nie dotyka to jedynie amerykańskiego systemu oświaty), pokolenie współczesnej młodzieży nie zadowolilo się biernym uczestnictwem i wysłuchiwaniami wykładów wygłaszanych przez nauczycieli (Tapscott, 2010: 225). Pozbawiony złudzeń co do jakości obraz edukacji, ale jakże prawdziwy zarysowuje Aleksander Nalaskowski. Pisze on, iż

edukację czynią ci, którzy językiem współczesnym kultury posługują się jako obcym, nabytym późno, pogardzanym (...). Jej odbiorcami, przymuszonymi do tej rytualnej konsumpcji uczestnikami, są młodzi, którzy z najwyższym trudem opanowują język wykładowy, czyli starą kulturę (...). Symboliczny nauczyciel ukorzeniony w świecie minionym przedstawia obraz świata współczesnego, którego nie traktuje ani serio, ani jako swój. (Nalaskowski, 2009: 64–65)

Nadzieją na niwelację zarysowanej tu technologicznej luki, zwłaszcza w sferze mentalnej, jest transformacja postaw nauczycieli, gdyż zdaniem Stanisława Dylaka

wielkim wyzwaniem dla szkoły jest właśnie stwarzanie uczniom okazji do podejmowania zadań szkolnych w przyjaznym im środowisku cyfrowym, a mądrego korzystania z tegoż można się skutecznie nauczyć tylko przez mądrze kierowane praktykowanie. (Dylak, 2013: 67)

W podobnym duchu formułuje uwagę Don Tapscott, pisząc

skoncentrujcie się na zmianach w metodach nauczania, a nie na rozwiązaniach technicznych. Nauka polega na radykalnej zmianie stosunków między nauczycielem a uczniami w procesie nauczania. Zrozumcie to dobrze i używajcie technologii do stworzenia takich warunków nauki, w których na pierwszym miejscu stawia się ucznia, dopasowuje się metody nauczania do jego potrzeb i pozwala na podejmowanie współpracy. (Tapscott, 2010: 258)

Zakończenie: dydaktyka epoki cyfrowej – wybrane egzemplifikacje

Podsumowując wcześniejsze rozważania, należy stwierdzić, że współczesne pokolenie jest „stałe podłączone”, żyjąc w schemacie 24/7/52/12, za pośrednictwem mobilnych urządzeń, które mają ze sobą wszędzie. Maciej M. Sysło trafnie zauważa, że „uczniów nie można odłączyć, bo połączenie jest nie tylko medium, a stanem świadomości” (Sysło, 2014b). Oczywiście te narzędzia muszą być stosowane także w edukacji, która nie może walczyć z digitalizacją młodzieży. Jest to proces nieuchronny, postępujący, rozwijający się w nieznanym kierunku, który nauczyciele powinni dostrzec i zaakceptować, a następnie włączyć w nurt własnych dydaktycznych oddziaływań, aby wzmocnić edukacyjną atrakcyjność procesu kształcenia, a przede wszystkim wychowywać uczniów do mądrego i rozsądnego korzystania z mediów.

Umiejętne włączenie w nurt edukacyjny nowych technologii może przyczynić się do stworzenia przyjaznego dla ucznia, zróżnicowanego środowiska uczenia się, których kilka, wybranych egzemplifikacji wskazanych będzie poniżej.

Wykorzystywanie technologii cyfrowych w edukacji uruchamia wiele pozytywnych płaszczyzn oddziaływania na ucznia. Jedną z nich jest wspieranie kreatywności i innowacyjności. Portal Innowacji, prowadzony przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości w ramach Narodowego Programu Przedsiębiorczości, uznał, że ostatecznym celem innowacyjności edukacyjnej jest angażowanie młodego człowieka w świat innowacyjnych technologii, przygotowywanie i motywowanie do walki konkurencyjnej na rynku pracy w kontekście zglobalizowanego świata. Szczegółowa lista działań określonych jako innowacyjne obejmuje między innymi: edukację uczestniczącą, multimedialne prezentacje edukacyjne, gry edukacyjne, „mobilną szkołę”, wprowadzenie „najnowocześniejszych technologii do nauczania”, „spersonalizowany Internet” w nauczaniu (Konopczyński, 2014). Nauczanie wspomagane komputerowo nie osądza i motywuje, umożliwia częste i szybkie przekazywanie informacji zwrotnej, indywidualizuje proces uczenia się poprzez dostosowanie do potrzeb uczniów, pozwala uczniom na większą samodzielność, zapewnia multisensoryczne środowisko uczenia się (obrazy, dźwięki i symbole) (Pitler, Hubbell, Kuhn, 2015). Jedną z dróg wzmocnienia tradycyjnych strategii dydaktycznych z wykorzystaniem technologicznego zaplecza zasobów ucznia i jego umiejętności jest aktywowanie mobilnej edukacji, omówione w raporcie „Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie w edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020” (Sysło, 2014a). Jej składowymi są urządzenia mobilne, dostęp do Internetu, wirtualne środowisko kształcenia i dostosowania organizacyjne.

Jak czytamy w raporcie, warunkiem tego, aby

mobilne urządzenia mogły stanowić pomoc dydaktyczną, powinny być częścią rozwiązania, które określamy mianem edukacyjnej technologii mobilnej (...), która służy do realizacji kształcenia mobilnego, czyli takiego, które może przebiegać w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu, w którym uczniowie i nauczyciele chcieliby kontynuować kształcenie. (Sysło, 2014a: 11)

Wykorzystanie mobilnych technologii cyfrowych w procesie kształcenia redefiniuje znany wszystkim proces kształcenia w kierunku nowej kultury uczenia się, dzięki której:

- następuje przeniesienie nacisku z nauczania na uczenie się (przejście od modelu *teacher centered* do *learner centered*);
- możliwa jest personalizacja, przejawiająca się możliwością tworzenia indywidualnych środowisk i ścieżek kształcenia;
- przyczynia się do realizacji idei *learning anytime* i *anywhere*, czyli uczenia się w dowolnym czasie i miejscu;
- uczący się gromadzi swoje indywidualne zasoby w osobistym archiwum i może stworzyć na ich podstawie e-portfolia, będące materiałem do refleksji nad własnym kształceniem i rozwojem oraz współczesną wersją wizytówki uczącego się;
- proces kształcenia może mieć charakter asynchroniczny (nie wszyscy uczą się jednocześnie tego samego) i rozproszony (przebiega w różnych miejscach i w różnym czasie);
- system kształcenia jest oparty na ideach konstruktywistycznych, czyli budowania i rozwoju wiedzy przez uczniów w rzeczywistym środowisku ich przebywania i rozwoju (Sysło, 2014a: 12).

W aspekcie tematu podjętego w niniejszym artykule niezwykle ważna staje się opinia wypowiedziana przez Heliodora Muszyńskiego, który, zauważając nieadekwatność współczesnego modelu edukacji do warunków, w jakich instytucja ta się znalazła, stwierdza:

Dla szkoły oznacza to konieczność stanięcia wobec alternatywy, której nie da się ani zlekceważyć, ani ominąć: albo szkoła wyjdzie tym zmianom naprzeciw i dostosuje swoją działalność do warunków życia oraz funkcjonowania w społeczeństwie medialnym, albo stanie się instytucją o coraz mniejszym znaczeniu w zapewnianiu kulturowej ciągłości życia społecznego, ale także rozwoju i postępu społecznego. Zarazem przestanie być instytucją ułatwiającą dorastającym jednostkom bezkolizyjne uczestnictwo społeczne, osobisty rozwój i pomyślną samorealizację. (Muszyński, 2011–2012: 44)

Nie sposób sobie wyobrazić zatem współczesnej szkoły niewykorzystującej nowoczesnych rozwiązań technologicznych, ale w tym miejscu należy mieć na względzie, że każde narzędzie może być zarówno użyte, jak i nadużyte. Działania nauczycieli włączających media cyfrowe w proces kształcenia muszą się więc ogniskować na tym, by minimalizować „możliwość nadużyć i maksymalizować korzyści płynące z racjonalnego i odpowiedzialnego wykorzystywania narzędzi” (Morbitzer, 2010: 8). Zapewnienie wielu możliwości kontaktu z cyfrowymi narzędziami i dostarczenie młodym ludziom bodźców i inspiracji ze strony nauczycieli w roli cyfrowych przewodników wychodzi naprzeciw przeciwdziałaniu indolencji szkoły w sferze wykorzystania nowych mediów i pozwala mieć nadzieję, że w rezultacie podjętych działań zostaną ukształtowane pożądane postawy uczniów, sprzyjające prawidłowemu funkcjonowaniu w wielowymiarowej przestrzeni cyfrowej.

Literatura

- Bard A., Söderqvist J. (2008). *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. Warszawa.
- Borawska-Kalbarczyk K. (2015). *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*. Warszawa.
- Cantelmi T. (2015). *Technopłynność. Człowiek w epoce internetu: technopłynny umysł*. Kraków.
- Digital in 2016* (2016). <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016>, dostęp 12.01.2017.
- Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa.
- Eriksen T.H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Warszawa.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną*. Warszawa.
- Gleick J. (2003). *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. Poznań.
- Gleick J. (2012). *Informacja, bit, wszechświat, rewolucja*. Kraków.
- Goban-Klas T. (2002). *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*. [W:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.). *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań.
- Goban-Klas T. (2005). *Społeczeństwo masowe, informacyjne, sieciowe czy medialne?* „Ethos” nr 1–2 (69–70), s. 100–114.
- Hejwosz-Gromkowska D. (2015). *Młodzież, Facebook a problem partycypacji społecznej*. „Studia Edukacyjne” nr 35, s. 179–188.
- Hernik K. (red.). (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym badaniu nauczania i uczenia się TALIS 2013*. Warszawa.
- Hojnacki L. (2013). *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*. [W:] P. Plichta, J. Pyżalski (red.). *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź.
- Jasiewicz J., Batorski D., Kisilowska M., Mierzecka-Szczepańska A., Luterek M. (2013), *Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym – diagnoza*, <http://pobierzwiedze.pl/wp-content/uploads/2013/11/Nowe-media-w-polskiej-szkole-wyniki-bada%C5%84.pdf>, dostęp: 14.03.2016.

- Jaskuła S. (2015). *Pedagogika przestrzeni informacyjnej*. [W:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.). *Cyberprzestrzeń, człowiek, edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Kraków.
- Kerckhove D. de (1996). *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*. Warszawa.
- Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie* (2011). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Klus-Stańska D. (2005). *Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*. „Forum Oświatowe” nr 1, s. 23–46.
- Konopczyński F. (2014). *Komentarz: Edukacja dla innowacyjnej gospodarki. Studium Polskie*. <http://kalecki.org/komentarz-edukacja-dla-innowacyjnej-gospodarki-w-polsce>, dostęp: 12.01.2017.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (2013). *Świat digital natives, Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań.
- Ledzińska M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K. (2009). *Nowe media*. Kraków.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa.
- Melosik Z. (2013). *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*. „Studia Edukacyjne” nr 26, s. 99–118.
- Morbitzer J. (2010). *Szkoła w pułapce Internetu*. <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2010/morbitz.pdf>, dostęp: 23.03.2012.
- Muszyński H. (2011–2012), *Nauczyciel w świecie medialnym*, „Neodidagmata” nr 33–34, s. 39–47.
- Nalaskowski A. (2009). *Edukacja w otoczeniu burzliwym, czyli jaka burza, taka edukacja*. [W:] Z. Kwieciński, R. Borowicz (red.). *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*. Toruń.
- Ostrowski M. (2007). *Człowiek w rzeczywistości elektronicznej realis. Zanurzenie*. [W:] K. Wilkoszewska (red.). *Wielka Księga Estetyki w Polsce*. Kraków.
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M. (2015). *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*. Warszawa.
- Prensky M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom. Hopeful Essays for 21st Century Learning*. London.
- Przybyła M. (2012). *Digital natives vs. digital immigrants? – szkoła a kreatywność on-line*. „Studia Edukacyjne” nr 23, s. 203–216.
- Sijko K. (2014). *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z Międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*. Warszawa.
- Syśło M.M. (2014a). *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie w edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020*. Wrocław, Toruń, Warszawa.
- Syśło M.M. (2014b). *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji uczniów zdolnych ze szczególnym zwróceniem uwagi na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4984>, dostęp: 15.01.2017.
- Szlendak T. (2009). *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*. [W:] M. Bogunia-Borowska (red.). *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa.
- Szpunar M. (2016), *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Kraków.
- Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa.
- Wrońska M. (2015). *Edukacja szkolna a kultura medialna adolescentów*. [W:] R. Czerski, R. Wawer (red.). *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*. Lublin.
- Zając A. (2011). *Uczenie się w sieci przez zapping*, „Neodidagmata” nr 31/32, s. 109–126.



Robert Sarnecki, Maria Porzucek-Miśkiewicz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wokół kryzysu w myśleniu o dydaktyce normatywnej

KEYWORDS

didactics, paradigm, education

ABSTRACT

Sarnecki Robert, Porzucek-Miśkiewicz Maria, *Wokół kryzysu w myśleniu o dydaktyce normatywnej* [Around the crisis in thinking about normative didactics]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 51–61, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.4.

The learning process is subject to change. The direction of changes is not unambiguous and results from different paradigms. Didactics must be subject to changes resulting from psychological processes. They take into account the universal regularities of thinking, memory, perception, emotions and motivation. Learning and teaching are complicated process that should not take into account only one paradigm.

W ostatnich latach, po okresie stagnacji, dydaktyka stała się dyscypliną, wokół której toczą się dyskusje nad kierunkami jej dalszego rozwoju. Przyczyną tego są między innymi badania neurobiologów i pogłębiona refleksja nad procesami poznawczymi z perspektywy psychologicznej i kognitywnej. Myślenie (różne jego rodzaje), pamięć, spostrzeganie czy uwaga są procesami zidentyfikowanymi, ale ciągle niedostatecznie rozpoznanymi. Proces kształcenia zbliża się do optymalnych warunków jego przebiegu, jednak nadal ich nie osiąga. Prowadzone badania generują teorie z zakresu psychologii poznawczej i kognitywistyki (Bremer, 2005; Mainzer, 2007; Szwabe, 2008; Urbański, 2009; Wiener, 2009; Michalak 2016). Wskazują na nowe źródła i przebieg procesów uczenia się. Nie są to jednak teo-

rie i systemy wiedzy o przełomowym charakterze względem dostępnych źródeł. Wynika to z faktu, iż procesy umysłowe nie podlegają tak dynamicznej ewolucji i przemianom, jak choćby współczesna myśl technologiczna. Dynamika zmian umysłowych i struktur poznawczych ma względnie stały i mało poznany charakter.

Niemalý wpływ na dyskusję wokół dydaktyki i kierunków jej dalszego rozwoju mają paradygmaty, wśród których (w odniesieniu do dydaktyki akademickiej) wymienia się: behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny i krytyczno-emancypacyjny (Sajdak, 2013). W propozycji Doroty Klus-Stańskiej wyróżnione zostały następujące paradygmaty współczesnej dydaktyki: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny (Hurło, Klus-Stańska, Łujko, 2009). Dyskusja wokół paradygmatyczności dydaktyki skłania do namysłu nad stylem kształcenia, a w konsekwencji jest próbą zbliżenia się do odpowiedzi na pytanie: według jakich prawidłowości ma być ono realizowane?

Dydaktyka w perspektywie paradygmatu funkcjonalistyczno-behawioralnego w szczególności eksponuje rolę nauczającego, który bliski jest pełnieniu funkcji mistrza. Jego zadanie w szczególności polega na (prze)prowadzeniu ucznia przez proces kształcenia i osiągnięciu zamierzonego efektu. Paradygmat ten nie uwzględnia potencjału ucznia. Perspektywa tego paradygmatu jest o tyle trudna, że zjawisko odwróconej socjalizacji sprawia, iż szkoła dawno przestała być świątynią wiedzy, nauczyciel stracił w niej pozycję mistrza, a podręcznik szkolny to nie jedyne źródło wiedzy. Współcześnie uczeń doświadcza polinauczania, a uczenie się nie przebiega (nie musi przebiegać w warstwie umysłowej) linearnie, lecz wielowątkowo i opiera się na pozyskiwaniu informacji z rozproszonych źródeł (Bush, 1945). Wśród dyskusji nad prawidłowościami procesu kształcenia istnieją różne paradygmaty. Są to często odmienne i skrajne strategie rozumienia tego, jak proces uczenia się i nauczania ma skutecznie przebiegać.

Paradygmat humanistyczno-adaptacyjny osadzony jest w naturalistycznym myśleniu o wychowaniu. Swoimi ideami sięga koncepcji Jeana Jacques'a Rousseau. Zakłada dążenie jednostki do samorealizacji na drodze indywidualnego i niczym nieskrępowanego doświadczenia siebie w relacjach z innymi. Jest to paradygmat szczególnie obecny w nurcie edukacji przedszkolnej.

W perspektywie paradygmatu konstruktywistyczno-psychologicznego wyraźnie widać odniesienia do Jeana Piageta oraz inspiracje, które sięgają do amerykańskiego reformatora procesu kształcenia, Johna Deweya. W tej koncepcji odnajdujemy odwołanie do klasycznej, psychologicznej teorii uczenia się, która zakłada, że jest to proces, w którym jednostka musi brać aktywny udział, budując umysłową reprezentację świata i siebie. Samokształcenie oparte jest na radzeniu sobie z sytu-

acjami problemowymi. Rolą nauczyciela jest organizowanie uczniom sytuacji nowych, nietypowych, których rozwiązanie wymaga uczenia się przez odkrywanie.

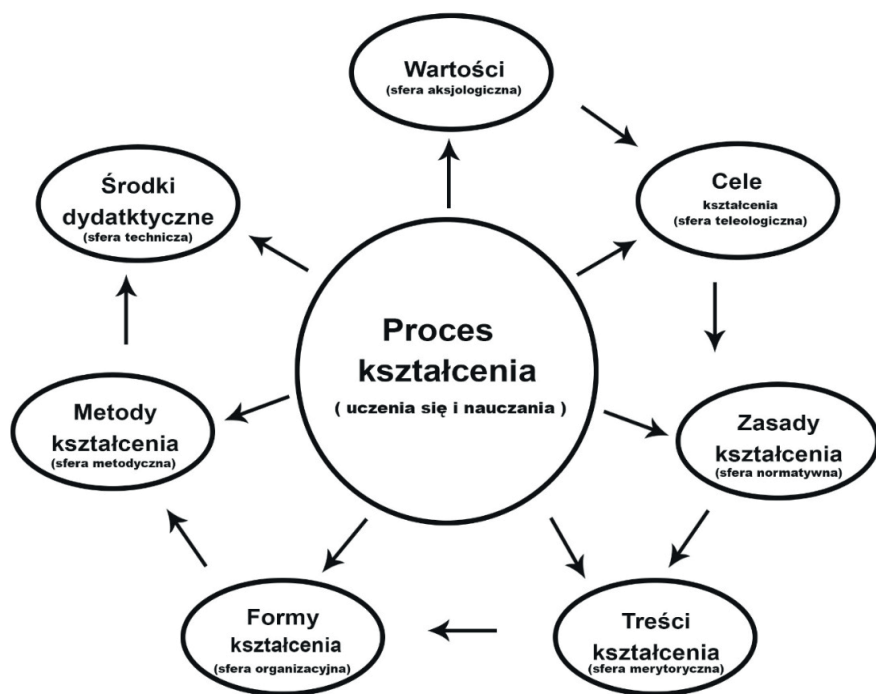
Odmianą powyższego modelu jest paradygmat konstruktywistyczno-społeczny. Na jego gruncie podkreśla się uwikłanie uczenia się w kontekst jego relacji z otoczeniem. Zwolennicy szeroko pojętego konstruktywizmu dystansują się względem procesu kształcenia opartego na narracji transmisyjnej. Konstruktywizm dydaktyczny zakłada zerwanie z proceduralno-instrumentalnym modelem kształcenia, a szczególnie przeciwstawia się kształceniu rozumianemu jako kształtowanie cech (osoby) i struktur wiedzy.

Proces kształcenia jest wielopłaszczyznowy i złożony. Traktowanie paradygmatów jako możliwości jednokrotnego ich wyboru, choć wydaje się porządkować realizację procesu kształcenia, jest niemożliwe i ograniczające. Uczenie się i nauczanie nie dają się zamknąć w przestrzeni wybranego (jednego) paradygmatu. Procesami poznawczymi rządzą stosunkowo uniwersalne prawa, między innymi psychologii poznawczej, i one w znacznym stopniu umożliwiają i ograniczają percepcję uczącego się podmiotu.

Ważny dla toczącej się dyskusji o kierunkach rozwoju dydaktyki jest fakt, iż w ostatnich latach odeszli kreatorzy myślenia o dydaktyce w osobach: Wincenty Okoń (2011) i Czesław Kupisiewicz (2015). Przez dziesięciolecia wyznaczali oni kierunki w myśleniu o dydaktyce ogólnej. Wskazywali na jej filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne powiązania. Byli cytowani i przywoływani dla uzasadnienia twierdzeń związanych z procesami kształcenia i ich prawidłowościami. Z tej perspektywy można przypuszczać, że wymienieni badacze dotykali uniwersalnych praw (różnych dziedzin naukowych), między innymi po to, by stworzyć trwałe fundamenty dla myślenia o procesach uczenia się i nauczania. Czas i okoliczności pokazują, że szczególnie w nauce (i obecnych na jej gruncie teoriach) wysoce ryzykowne jest mówienie o konstruowaniu trwałych jej podstaw. Mogą bowiem zostać uznane z innej perspektywy za nietrwałe, a nawet niezasadne.

Prezentowany tekst jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytania: W jakim stopniu kreowane przez wymienionych twórców myślenie o dydaktyce ma aktualne (w części lub całości) przesłanie dla współczesnego i przyszłego myślenia o procesie kształcenia? Czy można czerpać ze wskazań dydaktyków minionych dziesięcioleci, aby nadawać sens rozumieniu współczesnego i przyszłego procesu uczenia się i nauczania? Czy istnieją uniwersalne prawa filozofii, psychologii, socjologii, które pozwalają stworzyć względnie stałe i stabilne przyczółki dla dydaktyki jako nauki? W jakim stopniu tajemnica, jaką dla badaczy z wielu dziedzin stanowi mózg oraz psychika człowieka, a także nieobserwowalny oraz indywidualny

alny proces uczenia się, pozwalają dydaktyce na kreowanie niezbitych twierdzeń w zakresie procesów kształcenia? Czy współcześnie należy sięgać do dydaktyki minionych jej kreatorów? Wreszcie, czy w dydaktyce paradygmaty mogą (powinny) uwzględniać istnienie uniwersalnych praw takich nauk jak psychologia, po to, aby tłumaczyć możliwości i ograniczenia związane z procesami kształcenia?



Ryc. 1. Elementy procesu kształcenia w ujęciu normatywnym

Źródło: Niepublikowane materiały z wykładów Andrzeja Ćwiklińskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wykorzystane za zgodą autora

Proces kształcenia w ujęciu normatywnym odwołuje się do wartości. Jest to podstawowy element, który wskazuje na osadzenie procesu uczenia się i nauczania w aksjologicznych aspektach, których źródła leżą w filozofii. Odwołanie do różnych systemów wartości zależy od przyjętej koncepcji. Może ona odwoływać się do wartości jednokrotnego wyboru: „albo albo”, może też być związana z wartościami wielokrotnego (każdego) wyboru. Dowolność i różnorodność aksjologiczna powodują, iż nie możemy mówić o dobrym czy też złym oddziaływaniu pedagogicznym (nauczyciela czy rodzica), ale o edukacji, która wyprowadzona jest z różnych (innych niż moje) systemów wartości. W aksjologicznym ujęciu „wielokrotnego wyboru” zawarte jest postmodernistyczne przekonanie, że każdy może

być kreatorem swojego bytu, ale przez ten fakt sam poniesie konsekwencje dokonywanych wyborów, co prowadzi do neoliberalnych koncepcji społecznych (Potulicka, Rutkowiak, 2012). Możemy zanegować istnienie wartości zarówno w procesach wychowania, jak i kształcenia, ale wówczas do czego i ku czemu edukować, wychowywać i kształcić?

Wyprowadzenie procesu kształcenia od sfery aksjologicznej pozwala postawić kolejne i ważne pytanie: *po co* realizować ów proces? Odpowiedź przybliży do drugiego i wynikającego z wartości elementu procesu kształcenia normatywnego, jakim są cele. Uczeń stawiający pytanie o sens zrealizowanej lekcji z dużym prawdopodobieństwem nie poznał jej istoty. „Okrętowi, który nie wie, do jakiego płynie portu, żaden wiatr nie sprzyja” (Seneka). Nie wiedząc, dokąd chcesz jechać – nie kupisz biletu. Istotne zatem staje się sformułowanie celu (efektu), który wynika z podstaw psychologii procesów poznawczych. Teleologiczne ujęcie zaproponowane przez Bolesława Niemierkę jest propozycją osadzoną w narracji psychologicznej, która podkreśla potrzebę kształtowania wiadomości, umiejętności, nawyków i postaw (Niemierko, 1991). Sfera wiadomości odnosi się do ich zapamiętywania i zrozumienia, gdzie zapamiętanie jest najbardziej obszerną i elementarną kategorią, która wskazuje, że uczeń potrafi przypomnieć sobie pojęcia, terminy, fakty. Dysponuje przy tym jedynie podstawowym poziomem ich rozumienia. Nie wszystko jednak, co zapamiętane, jest w procesach percepcyjnych zrozumiane. Kategoria ta zakłada, że uczeń potrafi przedstawić to, co zapamiętał, w innej formie. Mimo świadomości tak rozumianych celów nauczyciele bardziej doceniają fakt, że uczeń odtwarza zapamiętane wiadomości, co nie aktywizuje w szerszym stopniu procesów poznawczych. Osiąganie celów przywołuje skojarzenie wchodzenia na kolejne kondygnacje budynku, przy czym nauczyciel często ściąga ucznia na podstawowy poziom (zapamiętania wiadomości), nie zawsze doceniając inny niż literaturowy czy dostępny podczas lekcji sposób interpretacji (zrozumienia) faktów, zjawisk, rzeczy czy procesów.

Taksonomiczne kategorie umiejętności odnoszą się do wyższych form percepcji, wśród których wyróżnione zostały: zastosowanie w sytuacjach typowych (szkolnych) i nietypowych (nowych, problemowych).

Takie rozumienie celów stawia je po stronie opartych na prawach psychologii (procesów poznawczych) i z tej perspektywy wydają się godne uwzględnienia ich obecności w procesie kształcenia. Istnieje obawa, że proces uczenia się i nauczania zamknięty w czterech wymienionych kategoriach ogranicza ucznia do tego, co ma nazwać, wymienić, zdefiniować, rozróżnić, wyjaśnić, porównać, określić, przewidzieć czy ocenić. Może bowiem okazać się, że uczeń wie i umie znacznie więcej, a posługiwanie się dostępną taksonomią jedynie ogranicza jego procesy poznaw-

cze do (wskazanych) czasowników operacyjnych. W przedstawionym ujęciu proces kształcenia jest osadzony w narracji behawiorystycznej, która współcześnie traci na znaczeniu pedagogicznym i dydaktycznym. Powstają jednak pytania: Na czym opiera się system weryfikacji wiedzy na różnych szczeblach kształcenia? W jakim stopniu proces kształcenia ma otwierać uczącego się na indywidualne obszary wiedzy i odnoszenie jej do własnych doświadczeń, kiedy w sytuacji egzaminu kwalifikacyjnego uczeń musi wpisać się w teoretyczny model odpowiedzi, którego synonimem pozostaje stwierdzenie: „Słowacki wielkim poetą był”? Jak oceniona (i doceniona) zostanie najbardziej przemyślana, ale krytyczna i uzasadniona odpowiedź ucznia, który zaprzeczyłby powyższej tezie?

Propozycja zindywidualizowanego i opartego na samodzielnym konstruowaniu przez ucznia wiedzy systemie kształcenia przegrywa w sytuacji, w której Janusz Sosnowski w 2009 roku jako autor mógłby (w opinii egzaminatorów weryfikujących prace maturalne) nie zdać egzaminu dojrzałości z interpretacji swojego utworu (Klinger, 2010). Z tej perspektywy krytyka nauczania po śladzie, choć słuszna, przegrywa z realiami sformalizowanej oraz systemowej kontroli i oceny ucznia.

Kontrowersyjnym elementem procesu kształcenia są zasady dydaktyczne rozumiane jako normy postępowania, które pozwalają przybliżyć do odpowiedzi na pytanie: dlaczego kształcić tak, a nie inaczej? Wymieniane w literaturze przedmiotu zasady odwołują się do możliwości i ograniczeń poznawczych uczącego się (Okoń, 2003; Kupisiewicz, 2012). Są również wskazaniem dla nauczającego, że proces kształcenia wynika z praw psychologii poznawczej i jako taki podlega jego prawidłowościom. Źródłem kontrowersji wokół zasad było osadzanie ich niegdyś w kontekstach ideologicznych, które odnosiły się do kształcenia w ujęciu dogmatów czy idei społeczno-politycznych.

Dziś rozumienie i stosowanie zasad sugeruje jedynie odwołanie się w kształceniu do pogłębłości, systematyczności, przystępności, trwałości wiedzy, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie uczenia się, operatywności i tego, aby wiązać teorię z praktyką. Trudno na stronach prezentowanego tekstu czynić przedmiotem wykładu wymienione zasady. Uczynili to w licznych publikacjach wspomniani Wincenty Okoń i Czesław Kupisiewicz. Trudno jednak odmówić poprawności myślenia, które odnosi zasady do uniwersalnych praw psychologii, podkreślając jedynie nasze percepcyjne możliwości i ograniczenia poznawcze.

Kolejnym, istotnym elementem procesu kształcenia są strategie doboru i układu treści. W dydaktyce normatywnej wskazuje się na współczesne systemy ich doboru odpowiadające zarówno wymaganiom teraźniejszości, jak i przyszłości. Treści ze względu na ich dynamikę podlegają prawom adaptacji i readaptacji przez nauczyciela, którego powinnością jest dbałość o ich aktualny status. W struktu-

ralizmie, egzemplaryzmie czy strategii problemowo-kompleksowej podkreśla się konieczność kształtowania tego, czym wiedza być powinna. Wskazuje się na potrzebę jej strukturalizacji, dzięki czemu do istniejących obszarów wiedzy należy dodać elementy nowe, aby tę strukturę poszerzać i rozbudować o indywidualne doświadczenie ucznia. Trudno nie zgodzić się, że to, co mówi nauczyciel, u każdego z uczniów przybiera inną, osobniczą strukturę, gdyż każdy uczeń na to, czego się uczy, nakłada własne, indywidualne doświadczenie (związane choćby z wiedzą uprzednią, potoczną, która dostępna jest najczęściej poza ławką szkolną). W procesach kształcenia słuchamy tego samego, a słyszymy i rozumiemy odmiennie i różnorodnie.

W realizacji procesu kształcenia należy odpowiedzieć na pytania: gdzie ów proces będzie/może przebiegać, w jakich warunkach to się stanie oraz ilu będzie uczestników procesu uczenia się i nauczania? Przybliży to do kolejnego elementu, jakim są formy organizacyjne kształcenia. Odpowiedzi na przedmiotowe pytania należałoby poszukać w takich obszarach psychologii jak dynamika procesów grupowych (Kozak, 2010). Zawiera ona odniesienia do praw psychologii, którym podlega każda grupa (bez względu na wiek i charakter), a istotną jej częścią są role realizowane w każdej grupie. Formy organizacyjne utożsamia się z przestrzenią, w której odbywa się proces kształcenia, ale wydaje się to zbyt powierzchowne w świetle istotnego faktu obecności praw psychologii w każdej strukturze grupowej. Świadomość występowania kolejnych (czterech) faz procesu grupowego w klasie szkolnej jest wciąż wiedzą intuicyjną i słabo ugruntowaną w świadomości i pracy nauczycieli. Zjawiska synergii czy facylitacji społecznej stają się coraz częściej ważnym elementem (współ)pracy i (współ)działania uczniów dla osiągnięcia lepszych wyników i własnego rozwoju. Zaczyna dominować myślenie, według którego sam nie osiągniesz tak wiele, jak w grupie, a każdy wie coś, czego nie wiesz ty. Świadomość, że od każdego można się czegoś dowiedzieć i każdy może być dla nas inspiracją, stawia formy (ze względu na liczbę) na ważnym miejscu współczesnego i przyszłego procesu kształcenia.

Jeśli poszczególne elementy procesu kształcenia służą kształtowaniu osobowości ucznia, to do szczególnie osobotwórczych elementów należy zaliczyć metody uczenia się i nauczania. Przybliżają do odpowiedzi na pytanie o sposób realizacji procesu kształcenia. Nie ma jednej drogi prawdy, jest wiele ścieżek, którymi możemy do niej dotrzeć. Nie ma też jednej rzeki prawdy. Możemy dopłynąć do niej różnymi strumieniami. Tak też w przypadku metod kształcenia nie istnieje jedna, której zastosowanie zapewnia edukacyjny sukces. Ma to związek ze sposobami percepcji przez ucznia, a są one różne, choć podobne. W każdym systemie dydaktycznym nauczyciel, stosując określoną metodę, wywołuje i wzbudza aktywność

ucznia. Stosując metody asymilacji wiedzy, częściej ukierunkowujemy percepcję uczącego się na przyswajanie. Stosując metody problemowe, zachęcamy do odkrywania. Kiedy sposobem realizacji lekcji lub jej fragmentu są metody praktyczne, uczeń aktywizuje sferę działania. Stosowanie metod waloryzacyjnych inspiruje ucznia do uczenia się przez przeżywanie.

Ważne, aby wszystkie metody postrzegać jako istotnie aktywizujące, ale każdą w innym stopniu.

Przedstawiony podział metod i sposobów uczenia się może wydawać się zbyt formalny, sztywny, behawiorystyczny. Metody charakteryzuje jednak pewna elastyczność i trudno czasem jednoznacznie określić, czy wzbudzana aktywność jest jeszcze na przykład metodą praktyczną, czy zawiera już elementy metody waloryzacyjnej – ekspresyjnej¹. Rolą nauczyciela jest wywoływanie, wzbudzanie aktywności ucznia, inspirowanie, wspieranie w rozwoju, a metody to tylko różne na to sposoby. Są ważnymi elementami kształtowania osoby ucznia. Trudno zakładać, że nie znajdzie się książka przeczytana przez ucznia (metoda asymilacji wiedzy), która na trwale nie zmieni jego jako człowieka i nie wywoła trwałych zmian w jego postawie. Nie można zakładać, że metody impresyjne lub ekspresyjne nie wpłyną na ich odbiorcę. Należy przyjąć, że po obejrzeniu filmu, wycieczce do muzeum, nie będzie on już w sferze składników osobowości takim samym człowiekiem. Nie można zakładać, że uczenie się przy wykorzystaniu metod praktycznych nie wpłynie na postawę względem wykonywanej czynności.

W „szufladzie narzędzi” do kształtowania osobowości metody stanowią bardzo ostry, a przy właściwym i umiejętnym ich wykorzystaniu przez nauczyciela, skuteczny instrument osobotwórczy.

Żyjemy w rzeczywistości, która nasycona jest technologią. Jej wpływ na psychikę człowieka jest potwierdzany w licznych badaniach o zasięgu krajowym i zagranicznym². Padają porównania do edukacji, którą określa się mianem zdominowanej technicznie. Współcześnie realizowany proces kształcenia nie może pomijać naturalnego środowiska, w jakim funkcjonuje uczeń. Obszarem takim są media, a w kontekście szkoły – środki dydaktyczne. Ich obecność i wykorzystanie opty-

¹ Metody kształcenia mają umowny i nieostry charakter, dlatego w niektórych przypadkach możemy napotkać na trudność w ich jednoznacznym określeniu i klasyfikacji. Metoda praktyczna wzbudza aktywność uczenia się przez działanie. Jednocześnie elementy takiej aktywności obecne są przy realizacji zajęć metodą waloryzacyjną ekspresyjną, kiedy uczeń maluje, rzeźbi, a w ten sposób wyrażając i kształtując swoje systemy wartości.

² Badania w tym zakresie prowadzą między innymi: Nicholas G. Carr, Susan Greenfield, Andrew Keen, Michał Klichowski, Janusz Morbitzer, David Nicholas, Jacek Pyżalski, Nigel Shadbolt, Sherry Turkle.

malizuje proces uczenia się i nauczania. Wpływa na jego efektywność. Znaczenie środków dydaktycznych wynika przede wszystkim z sensorycznych aspektów naszego funkcjonowania (Levine, Shefner, 1981). W największym stopniu odbierane przez nas bodźce pochodzą ze zmysłu wzroku. Otaczająca nas rzeczywistość stanowi źródło liczonych bodźców – fal optycznych, akustycznych, które wyzwalając zmiany w receptorach dają początek procesowi spostrzegania i słyszenia.

Kluczowy etap złożonego procesu percepcji wzrokowej stanowi recepcja sensoryczna (sencepcja). Umożliwia odbieranie oraz interpretację bodźców z otoczenia przez narządy zmysłów. Odzwierciedlanie bodźców w receptorach uważane jest za proces pasywny. Dopiero kolejny etap – spostrzeganie, określane jest jako aktywne, ponieważ wymaga pracy mózgu. Interpretowanie danych pochodzących ze zmysłów przeprowadzane jest z pomocą nabytej wcześniej wiedzy, wcześniejszych doświadczeń, nastawienia, które jest podstawą wszelkiej regulacji oraz wskaźówek kontekstualnych (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). Percepcja umysłowa dokonuje się przy wydatnym wsparciu bodźców zewnętrznych z Internetem, komputerem, multimediami na czele. Współczesny i przyszły proces kształcenia nie może być realizowany poza środkami dydaktycznymi. Szkoła nie tyle ma uczyć życia, co raczej ma być życiem i czerpać z jego zasobów również w środowisku ławki szkolnej.

Elementy procesu kształcenia nazywanego normatywnym nie są algorytmizowaniem zajęć szkolnych, lekcji, warsztatów czy kursów. Wskazują na obecność uniwersalnych praw – szczególnie psychologii. Uwzględnienie ich umożliwi realizację procesu kształcenia według nieuniknionych i prawdopodobnych mechanizmów. Normatywność nie ogranicza i nie steruje procesami uczenia się i nauczania. Wskazuje i podpowiada uczącemu się jak i nauczającemu, jakie są możliwości poznawcze, rozwojowe, motywacyjne, percepcyjne podczas realizacji procesu, w którym uczestniczą podobni, choć różni uczniowie.

Istotą procesu uczenia się i nauczania jest wywoływanie aktywności poznawczej ucznia. Można wzbudzać ją różnymi strategiami. Należy uwzględnić postęp w rozwoju badań nad psychiką człowieka i związane z tym możliwości uczenia się. Jednak nie należy zaprzeczać lub marginalizować dowiedzionych praw w zakresie struktur poznawczych, wobec wyraźnego braku nowej w tym zakresie wiedzy. Działania podejmowane przez zwolenników różnych paradygmatów zdają się burzyć istniejący koncept dydaktyki. Przedstawiciele odmiennych paradygmatów wskazują, co nowego/innego może być podstawą do zmiany w myśleniu dydaktycznym, jednak nie ujawniają, jak to czynić.

Dydaktyka oparta na wartościach, celach, zasadach, treściach, formach, metodach i środkach kształcenia niczego nie ogranicza, a jedynie zachęca do namysłu

nad możliwościami i ograniczeniami płynącymi z naszych struktur poznawczych. Uczeń może być samodzielnym i aktywnym podmiotem zmian w strukturach swoich wartości, kształtowania celów, a nauczyciel powinien wspierać go w tych dążeniach i koordynować prace ucznia.

Dydaktyka przeszła długą drogę skrajnych i różnorodnych na nią koncepcji. Jej naukowy rodowód sięga XVII wieku, a intensywny rozwój nastąpił w XIX i początkach XX wieku. Istotne dla współczesnego pokolenia poglądy głosili: Kazimierz Twardowski, który, jako filozof, był pionierem teorii dydaktycznej, oraz Kazimierz Sośnicki, który wskazywał na znaczenie formułowania celów nauczania, podkreślając rolę wartości i kultury tak w procesach wychowania, jak i kształcenia.

Nie bez znaczenia jest też postać Bogdana Nawroczyńskiego, który dostrzegł oczywistą dla współczesnych integrację i spójność procesów uczenia i nauczania, których powiązanie jest kluczowe dla procesów kształcenia.

Z kolei zadania nauczyciela starał się określić Jan Władysław Dawid, który postrzegał jego rolę jako rozumiejącego i wspierającego potrzeby dziecka.

Uprawianie dydaktyki powinno uwzględniać poliparadygmaticzny jej charakter. Osadzenie złożonego (w znaczeniu psychiki człowieka) procesu kształcenia w wybranym paradygmacie może znacznie ograniczyć tak możliwości uczącego się, jak i nauczającego.

Literatura

- Bremer J. (2005). *Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu, a problem neuronalnych podstaw świadomości*, Warszawa.
- Bush V. (1945). *As We May Think*. "The Atlantic Monthly".
- Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.). (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Klinger K. (2010). *Bo autor nie wiedział, co miał na myśli*. <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/148480,bo-autor-nie-wiedzial-co-mial-na-mysli.html>, dostęp: 8.04.2017.
- Klus-Stańska D. (2009). *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmaticzny taniec św. Wita*. [W:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, s. 67–72.
- Kozak A. (2010). *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2012). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Levine M.V., Shefner J.M. (1981). *Fundamentals of Sensation and Perception*. Addison-Wesley, 1.
- Mainzer K. (2007). *Poznanie złożoności. Obliczeniowa dynamika materii umysłu i ludzkości*. Lublin.
- Michalak R. (2016). *Biologia czy kultura mózgu. W poszukiwaniu uwarunkowań działalności edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2 (10), s. 95–110.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa.

- Niemierko B. (1991). *Cele kształcenia*. [W:] K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Potulicka E. Rutkowiak J. (red.). (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Szwabe J. (2008). *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze*. Poznań.
- Urbański M. (2009). *Rozumowania abdukcyjne. Modele i procedury*. Poznań.
- Wiener D. (2009). *Antycypacja a procesy emocjonalne*. Poznań.



Jacek Moroz
Uniwersytet Szczeciński

Kilka uwag na temat uteoretyzowania podstawowych kategorii dydaktycznych w konstruktywistycznym modelu kształcenia

KEYWORDS

constructivism, didactics, model of education, knowledge

ABSTRACT

Moroz Jacek, *Kilka uwag na temat uteoretyzowania podstawowych kategorii dydaktycznych w konstruktywistycznym modelu kształcenia* [A few remarks about the theoretization of basic didactic categories in a constructivist educational model]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 63–71, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.5.

In my article I point to the essential meaning of the “theoretical content” of the accepted educational model. Lack of knowledge of the assumptions, assertions and implications resulting from a given concept or model generates simplifications and becomes the reason of inconsistencies in “didactic thinking” and acting.

The purpose of this article is an attempt to provide justification for the claim about the absolutely theoretized character of considerations (of each type) in the field of education theory. As a consequence, I also put forward a thesis according to which we can not coherently and consistently use concepts such as *knowledge* and *learning* “beyond” the paradigmatic context (understood here as a specific theoretical model).

Konstruktywistyczny model kształcenia boryka się z różnymi problemami, często wynikającymi z niejednorodności, a zarazem wielości jego interpretacji. Literatura światowa bogata jest w najrozmaitsze odmiany konstruktywizmu (choć w „polskiej dydaktyce” dostrzega się zazwyczaj dwa, można uznać, że podstawowe jego

rodzaje: poznawczy i społeczny; pierwszy inspirowany psychologią Jeana Piageta, drugi Lwa Wygotskiego). Denis Philips wyróżnia ich sześć, zauważając, iż nie jest to lista kompletna. Zaproponowany przez niego podział przebiega „wzdłuż” takich nazwisk jak Immanuel Kant, John Dewey, Jean Piaget, Thomas Kuhn, Ernst von Glasersfeld, Linda Alcoff i Elizabeth Potter (Philips, 1995: 6). Nieco inny podział zaproponował David Geelan w artykule *Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism* (Geelan, 1997). Co prawda również w nim odnajdujemy sześć form konstruktywizmu, jednak w tym przypadku autor zastosował inne kryterium demarkacji, wynikiem czego powstała odmienna klasyfikacja. Geelan wyróżnia tak zwany indywidualny konstruktywizm (*personal constructivism*) Kelly’ego i Piageta, radykalny konstruktywizm Glasersfelda, społeczny konstruktywizm Salomona, społeczny akonstrukcjonizm Gergena, krytyczny konstruktywizm Taylora i kontekstualny konstruktywizm Coberna. W Geelanowskim ujęciu wyraźnie uwidacznia się zasadny w przypadku konstruktywizmu podział na *społeczne – indywidualne* i *obiektywne – relatywne* (Geelan, 1997: 20).

I.

Niezależnie od powyższych rozróżnień konstruktywizm powinno się postrzegać jako projekt interdyscyplinarny, obejmujący swoim zasięgiem wiele, niekiedy bardzo odmiennych w swej metodologii i przedmiocie, badań z zakresu różnych dyscyplin naukowych, począwszy od nauk humanistycznych, tj. filozofii, historii, literaturoznawstwa, przez społeczne – psychologię, pedagogikę, socjologię, a skończywszy na matematyce, informatyce itd. Z tej wielości i różnorodności wyłania się szeroki wachlarz zagadnień obejmujący ogromną różnorodność pól zainteresowań stowarzyszonych z poszczególnymi dyscyplinami naukowymi (por. Moroz, 2015). Z punktu widzenia dydaktyki nie jest oczywiście tak bardzo ważne to, ile konstruktywizmów można wymienić lub jakie cechy im przysługują, niemniej jednak nie można twierdzić, że są to kwestie zupełnie bez znaczenia lub mało istotne dla rozstrzygnięć dydaktycznych. Niekiedy uważa się, że zbyt teoretyczne rozważania są niepotrzebne¹ i bez żadnej szkody można je pominąć. Takie podejście jest wyrazem teoretycznej ignorancji i prawdopodobnie jest efektem braku orientacji w założeniach, twierdzeniach i implikacjach wynikających z danej koncepcji, to

¹ Bywa, że *teoretyczność* traktuje się jako niepotrzebny i obciążający (nie tylko praktykę, ale również badania empiryczne) zarazem bagaż. Wydaje się, że nie wszyscy proponenci takiego „rozumienia” nauki są świadomi, że jej „teoretyczna redukcja” pozbawia jej możliwości wydawania sądów (bo eliminuje aparaturę teoretyczną) na temat *rzeczywistości* (jakkolwiek tę ostatnią rozumieć).

zaś z kolei pociąga za sobą różnego rodzaju pomyłki, generuje uproszczenia i staje się przyczyną niespójności w „dydaktycznym” myśleniu i działaniu.

Wskazany wątek stanowi tło dla problematyki poruszanej w niniejszym artykule, albowiem obrany w nim cel wyraźnie nawiązuje do znajomości szerokich kontekstów dydaktyki, niezbędnych, jak sądzę, dla lepszego rozumienia takich choćby podstawowych zjawisk i procesów, jak wiedza czy uczenie się. Celem niniejszego artykułu jest próba dostarczenia uzasadnienia, choćby „słabego”, dla twierdzenia o bezwzględnie teoretyzowanym charakterze rozważań (każdego typu) z zakresu teorii kształcenia. W konsekwencji stawiam również tezę, zgodnie z którą nie można spójnie i konsekwentnie posługiwać się pojęciami *wiedza* i *uczenie się* „poza” kontekstem paradygmatycznym (rozumianym tu jako określony model teoretyczny).

II.

Jak już wspomniałem, nadmiar podejść konstruktywistycznych stwarza duże możliwości interpretacyjne, co siłą rzeczy prowadzi do wielu nieporozumień. Już sama liczba odmian myślenia konstruktywistycznego może prowokować do pytania o możliwość istnienia tak wielu modeli poznania opartych na jednej tylko fundamentalnej tezie, obowiązującej, skądinąd, dla każdej bez wyjątku wersji konstruktywizmu, jednocześnie stanowiąc warunek i kryterium ich teoretycznej zgodności.

Teza, o której mowa, sprowadza się do pozornie banalnego stwierdzenia, że *wiedza jest konstruktem*. O ile jest to twierdzenie dla konstruktywizmu fundamentalne, o tyle jego teoretyczne umocowanie², z perspektywy dydaktyki, nie wydaje się wystarczające. W momencie wyartykułowania wskazanej tezy kończą się niejednokrotnie pogłębione rozważania nad jej znaczeniem. Uznaje się, że tak skonstruowana dostarcza zadowalającego wyjaśnienia podstaw konstruktywistycznie rozumianej teorii kształcenia. Pamiętając jednak, że funkcjonujemy w obrębie nauki w istotny sposób „zanurzonej w praktyce”, nie możemy poprzestać jedynie na pobieżnej eksploracji epistemologicznej warstwy konstruktywizmu (choć trzeba wyraźnie podkreślić, iż jest ona dla niego zasadnicza). W tym miejscu wypada postawić kilka wnikliwych pytań: co może oznaczać fraza „konstruowanie wiedzy”? Kto lub co konstruuje? Czy możemy mówić o konstrukcie jako takim? Jeśli nie, to

² Dostępna literatura dydaktyczna zazwyczaj dostarcza dość ogólnikowego wyjaśnienia zagadnienia „wiedzy jako konstruktów”, ograniczając się do kategorii i wyjaśnień z zakresu (nierzadko klasycznej już) psychologii i socjologii wiedzy.

od czego miałyby on zależeć? Odpowiedzi istnieją, lecz nie są jednoznaczne. Nawet jeśli nie możemy spodziewać się klarownych i jednoznacznych odpowiedzi, musimy zadawać pytania. Dla dydaktyka bowiem ma znaczenie, czy *wiedza* to prawdziwe, uzasadnione przekonanie³, zbiór informacji, a może nic takiego jak *wiedza* po prostu nie istnieje, zaś „wiedzieć” to tyle, co reagować na otoczenie (zgodnie z behawioralnym schematem S–R). Kwestie te mają teoretyczną wagę, która bez wątpienia wyciska swoje piętno na tym, co nie jest już „tylko” modelem, lecz faktycznym działaniem⁴. Podążając tym tropem, musimy zapytać o proces uczenia się – czym on z kolei jest. Trudno jest na to pytanie odpowiedzieć, nie znając odpowiedzi na pytanie, czym jest *wiedza*, lub jedynie przyjmując założenie (sugerując się wybranymi autorami), że *wiedza* to bliżej nieokreślony konstrukt. Nie uważam, by te uwagi były jakoś szczególnie odkrywczymi, niemniej, pomimo ich „zwyczajności”, w rozważaniach dydaktycznych rzadko widuje się „poważniejsze” odwołania do szeroko pojmowanych badań lingwistycznych, *cognitive science*, współczesnej psychologii poznawczej itp. To właśnie tam możemy odnaleźć wiele istotnych dla nas koncepcji, choćby, tak istotne z punktu widzenia prowadzonych w dydaktyce badań, współczesne modele umysłu pozwalające w końcu wyjść poza klasyczny (czytaj: przestarzały) już podział na behawioralną koncepcję *Black Box* i wczesno-kognitywną metaforę umysłu jako maszyny liczącej.

III.

Problematyka *wiedzy*, a wraz z nim – *poznania* jawi się jako wielowarstwowa, a przez to niezwykle skomplikowana. Konstruktywistyczne analizy koncepcji *wiedzy* „dowodzą”, że to rdzennie filozoficzne zagadnienie można próbować rozstrzygać na polu socjologicznym. Niekiedy uważa się, że jest to możliwe poprzez wyostrzenie akcentów związanych z tak zwanym społecznym tworzeniem rzeczywistości. W takim ujęciu „rzeczywistość” traci swój metafizyczny (a więc bardzo subtelny z uwagi na swoją filozoficzność) sens, stając się społecznie wytwarzanym konstruktem. Takiego zadania podjął się Alfred Schütz, wskazując, że *wiedza* jednostki o świecie (dla Schütza jest to *świat życia codziennego*) jest

³ Kwestię tę poruszałem w artykule *Jaka koncepcja wiedzy jest „potrzebna” pedagogice?*, argumentując, iż klasyczne pojęcie wiedzy, będąc niepoznawalnym, jest jednocześnie mało „interesującym” dla teoretyka kształcenia (por. Moroz, 2013).

⁴ To, co nazywam „faktycznym działaniem”, nie może oczywiście być zrozumiałe poza modelem. Opis zawsze jest językowo usytuowany, stąd moje tak duże przywiązanie do „teorii” egzemplifikującej się, za każdym razem, w jakimś modelu.

podstawowym instrumentem organizowania jej doświadczenia i w żadnym wypadku nie można jej rozumieć jako wiedzy subiektywnej (mimo iż to właśnie nasz jednostkowy umysł wydaje się być podstawowym, a może nawet jedynym jej nośnikiem).

Świat życia codziennego powinien być rozumiany jako świat intersubiektywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i doświadczony oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat zorganizowany. Obecnie dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji. Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno naszych własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli który w postaci „wiedzy podręcznej” służy jako schemat odniesienia. (Schütz, 2008: 18)

W innym miejscu Schütz pisze:

Tak długo, jak działa raz ustalony schemat odniesienia oraz system uzasadnionych doświadczeń naszych i innych ludzi, a także tak długo, jak działania realizowane pod ich kierunkiem dostarczają pożądanych rezultatów, ufamy owym doświadczeniom. (Schütz, 2008: 33)

Również Peter Berger i Thomas Luckmann⁵, stosując analizy socjologiczne, wskazują, że społeczeństwo, w którym żyjemy, jak również język, którym się posługujemy, wyznacza zakres i granice naszej rzeczywistości. Obaj socjologowie, nie wchodząc w subtelną grę analitycznego definiowania zasadniczych dla ich rozważań kategorii *wiedzy* i *rzeczywistości*, stwierdzają:

Dla naszych potrzeb wystarczy zdefiniować „rzeczywistość” jako własność takich zjawisk, którym przyznajemy istnienie niezależnie od naszej woli (nie możemy „pozbyć się ich na życzenie), a wiedzę jako pewność, że dane zjawiska są rzeczywiste oraz posiadają określoną charakterystykę. (Berger, Luckmann, 1983: 23)

Takie socjokulturowe stanowisko wspiera w Polsce Andrzej Zybertowicz. Jego zdaniem „(...) o charakterze wiedzy nie przesądza to, co jest jej przedmiotem, ale społeczne okoliczności wytworzenia i funkcjonowania tej wiedzy” (Zybertowicz, 1995: 12). Sama zaś *wiedza* pojmowana jest bardzo szeroko, jako wszelkie społecznie podzielane przekonania (niezależnie od ich społecznego i epistemologicznego statusu) (por. Zybertowicz, 1995: 19). Dziwić może nieco fakt, że mimo deklaracji o społecznym pochodzeniu wiedzy, a tym samym konwencjonalnym rozstrzyga-

⁵ Zainspirowani Alfredem Schützem, o czym piszą we wstępie do książki *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (patrz: Berger, Luckmann, 1983).

niu kwestii racjonalności naukowej (a wraz z nią pojęcia wiedzy, prawdy, uzasadnienia itp.), autor pracy „Przemoc i poznanie...” podkreśla, iż można mówić o różnych rodzajach wiedzy w zależności od stopnia jej społecznego zdeterminowania. I tak, zdaniem Zybortowicza, w „skrajnym” przypadku (wiedza matematyczna) wiedzę traktować można jako wolną od wpływów społecznych⁶.

Niezależnie jednak od „kłopotliwego” dla przedstawiciela konstruktywizmu społecznego statusu wiedzy wygenerowanej przez tak zwane nauki ścisłe założenie o metafizycznej naturze świata wydaje się nieprawdopodobne. Odwzorowywanie rzeczywistości przez język (nawet w wersji subtelnej, uwzględniającej jakiś nieoczywisty rodzaj referencji) stwarza spore interpretacyjne problemy i nie wydaje się, by kiedykolwiek stało się możliwe jego racjonalne wyjaśnienie. Warto zaznaczyć, że na konstruktywną rolę języka w kształtowaniu doświadczenia wskazywali francuscy konwencjonalisci już ponad sto lat temu. Wszelkie rozstrzygnięcia empiryczne nie mogłyby mieć miejsca, gdyby nie język i „jego” ustalenia. Nie istnieją teorie – zgodnie z konwencjonalizmem Pierre’a Duhema – które mogłyby być dowiedzione przez doświadczenie, zaś ich uznawalność zależy tylko od decyzji badacza (Jedynak, 2007: 11–14). Z perspektywy sformułowanego w niniejszym artykule celu teza o uteoretyzowaniu obserwacji wydaje się szczególnie „pociągająca”. Głosi ona, że „(...) nie sposób niczego zaobserwować bez wcześniejszych oczekiwań ukształtowanych przez posiadane przez nas teorie” (Grobler, 2006: 70–71). Zatem wynikiem przyjętych założeń będzie treść obserwacji, co ostatecznie wpłynie na reakcje obserwatora na otoczenie. Taką holistyczną koncepcję nauki współcześnie reprezentowaną i utożsamianą z Willardem Van Ormanem Quine’em akceptuje Richard Rorty, stwierdzając, że wypływa ona „(...) z przeświadczenia, że uzasadnienie nie jest sprawą jakiejś szczególnej relacji między ideami (czy słowami) a przedmiotami, ale sprawą wymiany poglądów, rzeczą praktyki społecznej” (Rorty, 1994: 153).

Wydaje się więc, że konstruktywizm zdobywa sprzymierzeńców również w filozofii nauki, która podpowiada, że doświadczenie (również to naukowe) ma charakter pewnej konwencji mogącej zostać zinterpretowaną w kategoriach przyjętego języka. Nasze doświadczenie⁷ możliwe jest dzięki poznaniu pojęciowemu (być może nie tylko, niemniej można argumentować, iż jest to dominujący rodzaj poznania). Jednym z warunków poznania pojęciowego, jak słusznie zauważa Zybortowicz, jest komunikacja społeczna, zależna od consensusu. Ten ostatni

⁶ Wydaje się, że stwarza to pewne problemy związane z wyjaśnieniem ograniczonej obowiązywalności zasady zdeterminowania społecznego *wiedzy*. Tej kwestii nie będę dalej rozwijał, albowiem wykracza ona poza przedmiot podjętej w artykule analizy.

⁷ Zarówno to naukowe, jak i potoczne, zdroworozsądkowe.

z kolei nie zależy ani od natury samego języka, ani od metafizycznie pojmowanej rzeczywistości, ani też od własności ludzkiego umysłu (Zybertowicz, 1995: 111). To ustalenie jest znamienne dla naszego wyводу, albowiem z takiej perspektywy zakłada się, że wiedza może być konstruowana jedynie w pewnym określonym, kulturalistycznie pojmowanym systemie poznawczym. Tego ostatniego zatem nie można sprowadzić do jednostkowych, zindywidualizowanych aktów poznawczych – przeciwnie, kultura „sama” niejako wytwarza zasadniczy kontekst dla konstruowanej wiedzy. To wszystko powoduje, że nie jest możliwe przyjęcie poznawczo „uprzywilejowanej” pozycji – usytuowanej poza wszelkim dyskursem. Wydając dowolne sądy, oparte na dowolnych spostrzeżeniach bądź obserwacjach, zawsze czynimy to z konkretnego punktu widzenia (możemy nazwać to „perspektywą poznawczą”, „kontekstem poznawczym” „językiem”, „paradygmatem”, „dyskursem” itp.), który, zależnie od użytego terminu czy nazwy, stanowi konglomerat znaków wchodzących ze sobą w ustalone na drodze konwencji relacje, tworząc system komunikacyjny (język). Ten ostatni konstytuuje pewną perspektywę ontologiczną „niewidoczną z innych pozycji”, a takich systemów może być wiele (Moroz, 2014: 21–23).

W takiej perspektywie zagadnienie uczenia się nieomal naturalnie zostaje wpisane w kontekst językowo-społeczny. W konstruktywizmie (znanego mi typu) nikt „na serio” nie będzie głosił koncepcji „światów prywatnych” (choćby dlatego, że, jak wykazał Wittgenstein (2012), *język prywatny* nie jest możliwy⁸). Jak pisze Jeremy Bruner

Konstrukcja rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycje oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia. W tym sensie edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji zgodnie z własnymi wymaganiami. Edukacja może być nawet rozumiana jako pokrewna doskonalenia architektów lub budowniczych. (Bruner, 2010: 37–38)

Koncepcja edukacji Brunera znajduje się gdzieś pomiędzy podejściem skrajnie socjologicznym a kognitywnym. Jego kulturalizm wyraźnie nawiązuje do badań nad umysłem i językiem⁹. W *Kulturze edukacji* zaznacza, że przekazywa-

⁸ A to właśnie język wyznacza nasze poznawcze pole, tworząc znaną nam ontologię (twierdzenie to jest na tyle subtelne, że należy posługiwać się nim z odpowiednią ostrożnością).

⁹ Trzeba podkreślić, że wczesne prace Brunera były mocno sytuowane w podejściu poznawczym (por. Bruner, 1978), jednak w jego ostatniej książce (por. Bruner, 2010) wyraźnie nabrały społecznego charakteru.

nie wiedzy i umiejętności wymaga interakcji w grupie, ponadto „(...) poprzez interakcję z innymi dzieci dowiadują się, czym jest kultura i poznają właściwe jej sposoby konceptualizacji świata” (Bruner, 2010: 38). Niemniej nie sam język stanowi tu zasadniczy motor poznania, lecz intersubiektywność (typowa dla każdego rodzaju konstruktywizmu) pojmowana jako ludzka zdolność rozumienia umysłów innych.

W związku z powyższym wydaje się, iż jedną z najważniejszych kwestii, które musi podnieść konstruktywizm (szczególnie ten dydaktyczny), jest nasza umiejętność czytania „innych umysłów”. Tak więc na pytanie: czym jest wiedza i uczenie się? można odpowiadać w ramach konstruktywizmu, nie tylko powołując się na założenia epistemologiczne i socjologiczne, ale również wskazując na proces jej powstawania, co wymaga zaangażowania nauk kognitywnych. Konstruktywizm wykazuje, jak sędzę, mniejsze zainteresowanie wiedzą jako wytworem, koncentrując się przede wszystkim na jego aspekcie czynnościowym. Wobec powyższego nie jest dobrze, szczególnie dla konstruktywizmu, twierdzić, iż teza o konstruktywnym charakterze wiedzy jest tworem stricte filozoficznym. Można zasadnie twierdzić, iż podstawowa teza konstruktywistyczna znajduje swoje ugruntowanie i uzasadnienie przede wszystkim w naukach o poznawaniu. Jest to kwestia zarazem niezwykle ciekawa, jak i trudna, wymaga bowiem dostarczenia wielu przykładów z zakresu nauk kognitywnych, na to w niniejszym tekście niestety nie ma już miejsca.

* * *

Nieumiejętność wpisania się w teoretyczny model opisu zjawisk o naukowej proveniencji jest bolączką nauczycieli (a czasem nawet badaczy) wszystkich szczebli kształcenia zinstytucjonalizowanego (również tych akademickich). W takich przypadkach schematyczne, a niekiedy również chaotyczne myślenie o edukacji zazwyczaj wynika z braku orientacji w interdyscyplinarnie ujętej problematyce z zakresu teorii kształcenia. Niezrozumienie dla jej szerokich kontekstów wytwarza bardzo szkodliwą, bo teoretycznie zubożałą, praktykę edukacyjną, prowadzącą do niemal całkowitej eliminacji interpretatywnego modelu dydaktyki. Świadomość uteoretyzowania między innymi kategorii *wiedzy* i *uczenia się* (a więc zrozumienie, że zyskują one określony sens dopiero w danym języku nauki) stwarza możliwości dla w pełni spójnego myślenia i działania w konstruktywistycznym modelu edukacji, co może się objawić choćby w dobrym rozumieniu aktywnej postawy uczących się, a także nieinterwencyjnej roli nauczyciela funkcjonującego we wskazanym modelu kształcenia.

Literatura

- Berger P.L., Luckmann T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Przeł. J. Niżnik. Warszawa.
- Bruner J. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Przeł. B. Mroziak. Warszawa.
- Bruner J. (2010). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Geelan D.R. (1997). *Epistemological anarchy and the many forms of constructivism*. "Science and Education" vol. 6(1). s. 15–28.
- Grobler A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków.
- Jedynak A. (2007). *Doświadczenie i język*. Warszawa.
- Moroz J. (2013). *Jaka koncepcja wiedzy jest „potrzebna” pedagogice?* „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2, s. 5–20.
- Moroz J. (2014). *Czy relatywista może być parezjastą?* „Parezja: czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” nr 1, s. 21–33.
- Moroz J. (2015). *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*. „Kultura i Edukacja” nr 1(107). s. 71–89.
- Philips D.C. (1995). *The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism*. "Educational Researcher" vol. 24, no. 7, s. 5–12.
- Rorty R. (1994). *Filozofia i zwierciadło natury*. Przeł. M. Szczubiałka. Warszawa.
- Schütz A. (2008). *O wielości rzeczywistości*. [W:] A. Schütz. *O wielości światów*. Przeł. B. Jabłońska. Kraków.
- Wittgenstein L. (2012). *Dociekania filozoficzne*. Przeł. B. Wolniewicz. Warszawa.
- Zybertowicz A. (1995). *Przemoc i poznanie: Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń.



Oskar Szwabowski
Uniwersytet Szczeciński

Dydaktyka przeciwko dydaktyce

KEYWORDS

didactics, study, politicization, exodus

ABSTRACT

Szwabowski Oskar, *Dydaktyka przeciwko dydaktyce* [*Didactics against didactics*]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 73–86, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.6.

The paper elaborates on the concept of the didactics of immanence. Relying on the discussion contained in a text entitled “Polityczność dydaktyki” (“Politicisation of Didactics”), it differentiates between two types of didactics, one related to transcendence and the other to immanence. Using the theoretical accomplishments of Deleuze and Lewis, the author creates a plan to build an educational machine of war.

Wprowadzenie

W artykule dokonam dalszego rozrysowania różnicy między dydaktyką immanencji a dydaktyką transcendencji. Pierwszy ruch został wykonany w tekście *Polityczność dydaktyki* (Szwabowski, 2017) w kontekście polityczności teorii i praktyki dydaktycznej. Wykazałem tam istotową różnicę między politycznymi uwikłaniami partyjnymi, postpolitycznymi, mikropolitycznymi oraz krytycznymi a politycznie postpolitycznymi. Odwołując się do podziału zastosowanego przez Joannę Bednarek na politykę transcendencji i politykę immanencji (Bednarek, 2012), dowodziłem, że to ostatnie dotyczy jedynie politycznie postpolitycznego modelu. Wydaje się, że tak jak między politycznością transcendencji a politycznością immanencji istnieje radykalna przepaść – nie tyle traktowałbym je jako bieguny, jak czyni to Bednarek, ale raczej jako sposoby istnienia – tak samo w przypadku różnicy między dydaktyką transcendencji a dydaktyką immanencji mamy do czynienia z dwoma odmiennymi sposobami istnienia i myślenia tego, co dydaktyczne.

Wspomniane rozważania dotyczące form polityczności miały jedynie charakter wprowadzający, porządkujący myślenie o polityczności dydaktyki, z tego powodu były one nacechowane dość wysokim stopniem abstrakcyjności. W niniejszym artykule kontynuuję swoje rozważania w kontekście samej dydaktyki, zastanawiając się nad konsekwencjami dla tej dyscypliny, gdy zastosuje się wspomniane pojęcia. W pierwszej części wskażę, że różnic między dwiema dydaktykami nie można ujmować w kategorii paradygmatu, ale różnica ustanawia się między tym, co paradygmatyczne, a tym, co nieparadygmatyczne. Następnie, podążając tym tropem, postawię pytanie o pragnienie naukowości wpisane w oba sposoby myślenia i działania dydaktycznego i miejsce teorii. To zaś poprowadzi do pytania o sam status dydaktyki ogólnej. Z perspektywy dydaktyki immanencji teoria nie jest czymś, co zostaje nadbudowane nad praktyką, ani też czymś, co poprzedza praktykę, jako rodzaj instrukcji obsługi. Dodatkowo, nie istnieje nic, co jest ogólne, żadne uniwersalne przepisy na dobre zajęcia i wysmienite kształcenie. Dodatkowo, o ile dydaktyka immanencji jest pojedynczym wydarzeniem, niemożliwym do reprezentacji, ujęcia w słowach, to muzeum, którym mogłaby być dydaktyka ogólna, jest muzeum ruin, wyblakłych zapisów, nieporozumień i złych przykładów. Dydaktyka immanencji jako radykalnie odmienna wizja i sposób istnienia, pozbawiona pragnienia stania się nauką, wytwarza też własne formy zapisu, nowy język i problemy. Zamiast tworzenia raportów, opisów i przepisów, kieruje się w stronę intensyfikowania, performowania i prowokowania. Z języka pozytywistycznego przechodzi w języka poezji, metafor i plemiennego slangu. To przesunięcie w stronę nie-raportów (D'Hoest, Lewis, 2015) odciska też piętno na niniejszym artykule, który nieumiejętnie oscyluje między pragnieniami.

Paradygmat i to, co nieudomowione

Stwierdzenie o wieloparadygmatyczności nauki jest już banałem. Znamy mantrę dotyczącą niewspółmierności paradygmatów, jak również próby dyscyplinarnego radzenia sobie z wielością poprzez postulowanie świadomego i konsekwentnego lokowania się w którymś z nich. Mimo że myślenie to zadomowiło się w pedagogice i dydaktyce, to jest ono problemowe. Myślenie paradygmatami w dydaktyce nie tyle wprowadza ład, co narzuca pewną specyficzną logikę zarówno praktyce, jak i teorii dydaktycznej. Jest to myślenie techniczne, sam paradygmat jest zbiorem sposobów rozwiązywania konkretnych problemów w oswojonym i rozpoznanym świecie, w ramach ustalonych już gier. Jest on sposobem dyscyplinowania i zamykania świata, rugującym filozoficzność jako wstydliwą przeszłość, źródło

niepewności i nieproduktywną refleksję (Kuhn, 2001). W tym sensie paradygmaty stają się maszynami dydaktycznymi¹: zbiorem spójnych, doskonale pracujących trybików, produkujących niemalże automatycznie określone efekty (Szwabowski, 2014a). Pozwala to niby określać prawidłowości i projektować proces kształcenia przed wszelkim realnym spotkaniem. Niestety, to projektowanie, rady i plany nie są czymś neutralnym. Wytwarzają one i dyscyplinują organy, blokując przepływy wewnętrznych pragnień, łamiąc kłacza (Deleuze, Guattari, 2015), dokonując reakcyjnych i represyjnych zapisów (Deleuze, Guattari, 2017). Mówiąc inaczej, bogactwu, niepowtarzalności, pojedynczości wydarzenia narzucają techniczne reguły, chaosowi biurokratyczny porządek, poezji słów laboratoryjną jednoznaczność.

Myślenie paradygmatyczne może wydawać się pozbawione pozytywistycznych naleciałości, a nawet postmodernistyczne. Niestety, postmodernizm może należeć jedynie do sfery deklaracji, zwłaszcza gdy zawęzi się analizę do dokonań dydaktyki. Pozytywistyczne myślenie przesiąka koncepcje paradygmatów, doprowadzając do panowania racjonalności instrumentalnej, do technicznego ujmowania kształcenia – dotyczy to również paradygmatu krytycznego, który odpowiada wyodrębnionemu przeze mnie uwikłaniu krytycznemu (Szwabowski, 2017). W kontekście kierunku i rozwoju dydaktyki jej część paradygmatyczna staje przed następującą alternatywą: albo akceptacja racjonalności instrumentalnej i technokratyczne zarządzanie kształceniem skoncentrowanym na usprawnianiu wydajności określonych maszyn i akademickim czuwaniem nad brakiem sprzeczności, swoistą czystością rasową paradygmatu, albo, poprzez wykazanie technicznego charakteru każdego paradygmatu, uwikłanie dydaktyki w jawny lub skryty pozytywizm oraz ducha biurokratycznego, doprowadzić do zniesienia myślenia paradygmatycznego i związanej z tym stylem myślenia dydaktycznego.

Przy tak rozumianym paradygmacie mógłbym przypisać paradygmatyczność dydaktyce transcendencji, zaś dydaktyce immanencji antyparadygmatyczność. To jest istotna różnica. Dydaktyka immanencji nie jest zdefiniowaną grą, nie jest rozpoznany światem, w którym wyłaniają się jedynie techniczne problemy, nie ma też sposobów rozpoznawania chaosu.

Ujmując problem politycznie, dydaktyka paradygmatyczna stanowi maszynę wspierającą biopolityczne zarządzanie właściwe polityce transcendencji. Nie tylko wiąże się z kapitalistycznym imperatywem rozwoju i fiksacją na efektach (Lewis,

¹ Maszyna dydaktyczna jest maszyną zamykającą świat, prezentującą go jako dany, zastygły i rozpoznawalny w pewnych i jasnych formach. Jest też maszyną hierarchizacji i reprezentacji, maszyną odtwarzania i reprodukcji. W przeciwieństwie do niej, maszyna wojenna jest horyzontalną siecią przepływów, otwierającą świat, traktującą go jako coś zadanego, przestrzeń kreacji, tworzenia i wyłaniania się nieznanego (zob. Laskowski, 2011; Szwabowski, 2014b).

2013), ale również nie jest w stanie uchwycić autonomii tego, co oddolne, wpisując się w praktyki korumpowania wielości (Negri, Hardt, 2012; zob. Szwabowski, 2014c) – starając się narzucić współliniowość pragnień i ogólnych celów panującego systemu (Lordon, 2012). Dotyczy to zarówno praktycznego, jak i teoretycznego wymiaru dydaktyki – o ile wymiary takie można wyróżnić. Tymczasem dydaktyka antyparadygmaticzna jest stawaniem się, horyzontalnym ruchem, czymś nieustannie nowym, nierozpoznanym, niespodziewanym – czymś, co zaskakuje i jest nienazwane.

Naukowość a współbycie

Dydaktykę w jej transcendencji, biurokratycznym i technicznym pragnieniu, utrzymuje nie tylko nieszczęsne odkrycie paradygmatów, ale również próba dowodzenia, że jest nauką. Tak jak opowiadam się za odrzuceniem myślenia paradygmaticznego, tak samo wskazuję na potrzebę rezygnacji z naukowości. Naukowość może być czymś, i często jest, co wyłącza nas nie tylko z wiedzy, ale z egzystencji, jak w przypadku filozofii, która przeradza się w dziedzinę uprawianą przez państwowych urzędników. Nauka nie jest jedynym, ani nawet uprzywilejowanym, sposobem relacji ze światem i z innymi. Stanowi niekiedy toporny styl myślenia, który uniemożliwia dotarcie do tych wydarzeń, tych przejawów życia jednostki i wspólnot, które dla dydaktyki są istotne. Naukowość nie tylko jest blokadą, pewnym treningiem „niewidzenia” i specyficznego widzenia (o nauce widzenia i niewidzenia zob. Lewis, 2012a), co niekiedy staje się niebezpieczna, zwłaszcza wtedy, gdy zostaje ona utożsamiona z wiedzą ekspercką. Mamy w takiej perspektywie postpolityczną, czy też szerszej: transcendentną polityczność, która próbuje zapanować nad immanentnością „chaosu”. Model transcendencji ujawnić może wtedy swoją moc suwerenną w pełnej, mrocznej okazałości, podporządkowując życie matrycy wytworzonej przez administratorów (Bauman, 2009). Naukowość, w której duch scjentyzmu jest wiecznie żywy, poszukując tego, co ogólne, powtarzalne, pragnąc praw i jasności, pewności, odwraca się od przypadkowości i chaosu życia, od stawania się i tego, co niepowtarzalne. W odgórnym, wzniosłym spojrzeniu działa niczym „maszyna dydaktyczna” (Laskowski, 2011), zszywając i reifikując świat. Sprowadzając go do zbioru danych-rzeczy, którymi kierują ogólne siły, w zaklętym kręgu powtarzalności i tego, samego. Jej pragnienie, jest pragnieniem władzy: zapanowania nad światem, nad ludźmi, nad procesem dydaktycznym – zamiast zanurzenia się w procesie, podążania nim i intensyfikowania stawania się.

Dydaktyka immanencji nie ma zewnętrzności, nie jest spojrzeniem wywyższonym, zewnętrznym i pragnącym podporządkowywać oraz kierować. Rezygnuje z naukowości na rzecz realnych spotkań, czyli musi się stać ona istotowo filozoficzna, gdzie filozofia wraca do źródeł, do połączenia z egzystencją mędrca-koczownika, czy może raczej plemion – „Wszelka myśl jest już plemieniem, przeciwieństwem państwa” (Deleuze, Guattari, 2015: 464). Zamiast poszukiwać prawidłowości, którymi zarządzać mogą technokraci, zanurza się w konkretnym, niepowtarzalnym wydarzeniu (które jest czymś pojedynczym, zob. Massumi, 2011, rodzajem mesjańskiego cięcia, zob. Bey, 2001): „nauki podrózne czy koczownicze nie predestynują nauki do objęcia władzy ani nawet do samodzielnego rozwoju. Nie mają po temu środków, ponieważ podporządkowują wszystkie swe procedury zmysłowym warunkom oglądu i konstruowania, *podążając* za strumieniem materii, *śledząc i łącząc* gładką przestrzeń” (Deleuze, Guattari, 2015: 459).

Horyzontalny charakter dydaktyki immanencji wyklucza wszelką zewnętrzność, właściwą korupcyjnemu charakterowi nauki królewskiej. W ramach immanentnie rozumianej dydaktyki proces kształcenia jest tworzony podczas spotkania, nieustannie modyfikowany, nie tyle przez nauczyciela-menedżera, co przez samo złożenie. Zdecentrowanie nauczyciela, rzeczywista równość, wymaga nieustannego negocjowania wszystkich ze wszystkimi, współprodukcji w ramach pirackich sieci edukacyjnych (Lewis, 2012b), które obejmują znacznie więcej niż ludzkie intelekty, znacznie więcej niż ludzkie ciała (zob. Gale, Wyatt, 2018; Lewis, 2010). Spotkanie jest czymś nieskończonym, a zarazem czymś chwilowym. Czymś, czego nie można powtórzyć. Czymś, co nie może być oceniane przez efekty. Czymś, co nie redukuje się do danych, do zbioru elementów. Czymś, co nie ma reprezentacji, a każdy obraz jest kłamstwem².

Przykład dydaktyki immanencji, jak i nieporozumień wokół niej, może stanowić ruch Occupy Wall Street. Dostrzegamy w tym przypadku zarówno manifestacje stawania się, jak i próby wyjaśniania, które kierowane są inną logiką, nakładają kliszy itd. Ruch OWS był stawiającą się wielością i praktyką oporową, która nie tyle wysuwała żądania i włączała się w istniejącą politykę, co wytwarzała nowy świat w skorupie starego (Roos, Oikonomakis, 2013). Krytyka nieefektywności OWS jest, z perspektywy proponowanej w niniejszym artykule, przykładem „niewidze-

² Nie oznacza to, że nie można podjąć prób – i to przekonujących – przekładu, reprezentacji, wyjaśnienia. Przykładowo to, co się dzieje podczas spotkania, można tłumaczyć za pomocą paradygmatu konstruktywistycznego czy humanistycznego, jednocześnie proponując „pomoc” prowadzącemu, starając się „ulepszać” działania. Tylko że oznacza to nic innego, jak nałożenie starych struktur, wytartych klisz interpretacyjnych, na unikalność wydarzenia, a tym samym proces łamania klaczy, likwidacji tego, co osobliwe (Deleuze, 2016).

nia” i wyjaśniania polityczności za pomocą logiki transcendencji. Krytyka taka nie dostrzega nie tylko autonomii wielości, ale również specyfiki polityki wypracowanej podczas danego wydarzenia, odrębnych stylów uczenia się, studiowania czy szerzej, odrębności rzeczywistości OWS (Lewis, 2013; De Zeeuw, 2014; Hannon, 2014; Szwabowski, 2015). Autonomia, specyfika wydarzenia z punktu widzenia „tradycyjnie” ujętej polityki jest nie do zrozumienia, pozostaje jedynie zredukowana do tego, co znane i oceniona według zewnętrznych kryteriów. To, co istotne, OWS jako wydarzenie, sposób innej egzystencji, pozostaje niewidoczne. Niemożliwość przechwycenia maszyny wojennej OWS przez Państwo prowadzi do jego likwidacji, zarówno fizycznej, jak i na poziomie myśli (Deleuze, Guattari, 2015).

Innym momentem ujawniającym granice dydaktyki transcendencji z jej wizją naukowości i pragnieniem menadżerskim, technologicznej kontroli, był projekt „Autoetnografie studiowania”, w którym uczestniczę wraz ze studentami³. W trakcie jego realizacji spotykałem się z osobami prezentującymi humanistyczne podejście, tak samo jak z tymi, którzy chcieli motywować grupę za pomocą kar i nieustannego nadzoru, inni zaś proponowali poddawać wszystko pod dyskusję, w przeciwieństwie do tych, co próbowali nakłonić mnie do bycia nauczycielem. Moje lewicowe krytyczne podejście ścierało się z prorynkowym, z antydemokratycznym, liberalnym i różnymi, wielorakimi mutacjami, swoistymi kolażami ideologicznymi. W tej wielości podejścia przeplatały się, raz dominowała jedna strategia, raz inna – sprzeczności, chaos stanowiły nieusuwalny element współdziałań. Płynność, chaos jawiły mi się niekiedy jako wyraz mojego słabego obycia dydaktycznego, jako wynik braku umiejętności. Z drugiej strony, próby organizacji bez dyskusji, planowania, wypaczały ideę projektu jako autonomicznego wyjścia poza wyalienowaną edukację (Clever, 2012) i dydaktykę technologiczną (Małewski, 2010). Nie lokowaliśmy naszego działania w ramach jakiegoś paradygmatu, a jedynie otwieraliśmy się na możliwości. Myślę, że paradygmat nie był nam potrzebny. Mało tego, paradygmat pozbawiłby nas wędrówki, wspólnego błędzenia, uczenia się od siebie, odnajdywania się w mroku, wskrzeszania płomieni, gdy gasł w to w jednych to w innych dłoniach. Nieparadygmatyczność sprawiała, że się gubiliśmy i razem wędrowaliśmy. Była to „nauka błędząca”, zawsze nieczysta, zawsze rozmyta, brudna i konkretna (Deleuze, Guattari, 2015: 451). Paradygmatyczne podejście wygasiłoby wydarzenie nim by się pojawiło. Narzucałoby mapy i sposób stawiania kroków, tempo poruszania się i czas na biwakowanie. Wojskowy rytm, podporządkowujący maszynę wojenną aparatowi państwa. Tymczasem

³ Projekt realizowany od roku 2015 w ramach prac Katedry Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego.

my, koczownicza horda, podczas projektu, tak mi się to jawi, nieustannie rysowaliśmy, kreśliliśmy fantastyczne mapy – każdy inne, ciągle inne (Kaczmarek i in., w druku). W takim sensie, w jakim było to działanie antyparadygmatyczne, otwierające, w takim sensie było ono „nienaukowe”. Po zakończeniu, nie byłem w stanie powiedzieć, co się dokładnie wydarzyło (zob. Szwabowski, Wężniejewska, 2017). Współbryce pozostawiło ruiny, a nie dane (por. Lewis, 2017).

Poezja wydarzenia

Projekt „Autoetnografie studiowania” nie tylko sproblematyzował naukowość i rolę wiedzy dydaktycznej, ale też postawił nas przed zagadnieniem raportu, kwestią roli za-pisywania tego, co się wydarza i – tym samym – możliwości wypracowywania teorii w ramach dydaktyki immanencji. Kwestia ta ujawnia kolejną istotną różnicę między dydaktyką transcendencji a immanencji.

W technicznie zorientowanej dydaktyce, nastawionej na rozwiązywanie (abstrakcyjnie) konkretnych problemów⁴, spisanie raportu jest logiczną konsekwencją zewnętrznej, instrumentalnej racjonalności, z łatwością przeskakującą na poziom reprezentacji i urzeczowienia. Inaczej w przypadku dydaktyki immanencji raport wydaje się zdradą. Niewybaczalnym zakłamaniem i brutalnym zawłaszczeniem, które skazane jest na utratę swoje „przedmiotu”, dokładnie w tym momencie, w którym wydarzenie uzna za przedmiot. Raport staje się niemożliwy, a wszelkie odwołania do wspomnianego projektu bardzo ryzykowne – zwłaszcza gdy w euforii zaczynam używać „my”. „Ja” niestety nie rozwiązuje problemu, gdyż zatarciu ulega różnica między „ja-piszącym”, a „ja-będącym-wtedy-z-innymi”, „ja-stającym-się-nimi”, „ja-stającym-się-projektem”, kobietą, mężczyzną, studentami, nauczycielem, badaczem, tułaczem, dłońmi piszącymi... Zgodnie z logiką wydarzenia między upodmiotowieniem w wydarzeniu a poza wydarzeniem istnieje radykalna różnica, wprowadzająca maszyny tłumaczące na jałowy bieg.

Świadomość wspomnianych trudności skierowała mnie w stronę eksperymentowania z raportami i tworzenia nie-raportów. Zaproponowałem uczestniczkom i uczestnikom napisanie wspólnej relacji z projektu. Dzięki temu miałem nadzieję uniknięcia reprezentowania i redukcji głosu uczestników do danych, zasobu, poddanych następnie naukowym operacjom przez ja-badacza. W moim odczuciu nie-raport stał się kolejnym, osobnym wydarzeniem, jedynie luźno związanym z tym, co miało miejsce wcześniej. Mało tego, wielość spotkań wokół pisania spr-

⁴ Nauka królewska nie jest konkretna, bo nie potrafi płynąć ze strumieniem.

wiała, że każde takie spotkanie miało własną dynamikę, własne upodmiotowienia i prawa, a samo pisanie nie tyle było reprezentacją, wyjaśnianiem, co techniką podtrzymująca złożenie, intensyfikująca współbycie, współ-stawanie się (szerzej zob. Pławski i in., 2018).

Ponadto, typowy słownik zaczynał się kruszyć. Staliśmy się obcymi we własnym języku. Ja w swojej dziedzinie. Cele? Efekty? Dajcie nam spokój, biurokraci. Dawno to, co założyłem, przestało mieć znaczenie, pojedynczości odnajdywały coś, niekiedy wspólnego, niekiedy innego, i ukazywał innym, co znalazły. Albo zostawiały to dla siebie, albo nic nie znajdowały. Studiowanie pochłonęło nas, stało się celem samym w sobie, miejscem, w którym zamieszkaliśmy. Lub nie. Ludzie opuszczali obóz, czasami coś wyjaśniając, niekiedy w milczeniu czy trzaskając drzwiami. Studiowanie pochłaniało, wyczerpywało, wywoływało konflikty zarówno z władzami, jak i wśród uczestników czy studentów, którzy nie mogli dopasować się do dziwnego stylu. Albo majaczyło, ciała włóczęgów przybierały monstrualne kształty. Może stawali się po prostu niewidoczni. Również dla mnie.

Poszedłem do Croatan? Poszli do Croatan? Poszliśmy do Croatan? Czy widziacie zielonookich Indian? (zob. Bey, 2001).

Kryzys słownika to też kryzys stylu. Tak jak typowo „naukowy” słownik dyscypliny stawał się toporny, tak też próby typowo akademickiego pisania stawały się niemożliwe. Intensyfikowanie współstawania się wymagało przejścia w stronę sztuki, języka poezji i ulicy, slangu i prowokacji. Język, tak jak i wiedza produkowana w ramach złożenia, stał się przedmiotem swobodnej gry – wytwarzał efekty, a nie reprezentował. Tworzył, a nie odkrywał. Zaskakiwał zamiast dawać prawa. Był jednym z tworzyw, które sklejało nomadyczne maszyny wojenne.

Dydaktyka ogólna jako muzeum ruin

Wymienione trzy granice, trzy różnice, stanowią wyzwanie dla akademicko-potocznej dydaktyki w jej zanurzeniu w pragnieniu menedżerskim, pozytywizmie z jego technologicznym nastawieniem. Przede wszystkim, antyparadygmatyczność, antypozytywizm, niemożliwość raportu, który nie byłby zdradą, kłamstwem, reprodukowaniem dominujących wyjaśnień iluzji własnych i dyscypliny, stawia przed dydaktyką ogólną istotne wyzwanie, wyzwanie, które rzuca całej królewskiej nauce: jej autonomii. Przyjmując immanentną wizję dydaktyki, musimy odrzucić pozytywistyczne nastawienie, aby tworzyć prawidłowości mogące być implikowane, służące mniej lub bardziej szczegółowemu opracowywaniu procesu kształcenia

oraz oceniania jego przebiegów i efektu końcowego. Ponadto, w ramach immanentnej dydaktyki nie ma miejsca na reprezentację, a już tym bardziej uogólniania doświadczeń wydarzenia.

Niemożliwość napisania raportu i zmiana słownika, jak i odrzucenie paradygmatu oraz nauki, wiąże się z wyłonieniem innego zespołu problemów. Przykładowo, efektywność, wydajność, efekty, wyodrębnione metody nie stanowią już przedmiotu zainteresowania, zamiast tego współrozważa się, w konkretnych warunkach, melancholię studiowania, wyczerpanie, wygnanie, wycofanie – które nie są od razu jednoznacznie traktowane jako problemy, co raczej jako elementy mapy, które mogą być szlakami, istniejącymi o tyle, o ile nimi się podąża.

Tak ujęty zespół problemowy dydaktyki immanencji nie może zostać sprowadzony do kwestii techniki. Nie-raport nie jest również opisem. Skoro nie-raport nie odkrywa praw ani prawd, o ile pisanie nie-raportów jest integralnym elementem samego procesu, to kwestionuje to również pozytywistyczne rozdzielanie na teorię i praktykę. Teoria, w ramach dydaktyki immanencji, nie jest uogólnieniem i usystematyzowaniem doświadczeń, nie jest również ogólną refleksją nad procesem dydaktycznym, nie jest zbiorem twierdzeń, które się stosuje, martwą wiedzą, którą ożywia się w trybie zombie w klasie czy innej przestrzeni, formalnej i nie, edukacji. Teoria nie jest nad ani pod, jest w i to nie jako wyodrębniony byt. W kontekście powyższych ustaleń klasycznie (podręcznikowo) definiowane cele dydaktyki jako dyscypliny akademickiej przestają obowiązywać, są językiem nie tyle obcym, co nawet wrogim. W ramach dydaktyki immanencji rola dydaktyki ogólnej jako dyscypliny akademickiej ulega transformacji.

Można też, zaostrować myśl, zastanowić się, czy nie ulega ona zniesieniu, gdyż jako „ogólna” zdaje się przynależeć do nauki królewskiej, z konieczności przeskakując na poziom autonomii i reprezentacji, zajmując się przedmiotami. Możliwe, że dydaktyka ogólna jako dyscyplina mogłaby stanowić muzeum, w którym tworzyć się będzie kolekcje ruin pozostałych po spotkaniach, gromadzić efemeryczne zapisy minionych sieci, urywki zdań nieznanymi autorów, melodii i nastrojów; stopy nie-raportów, które stają się tajemnymi księgami, gdzie określona praktyka duchowa stanowi klucz interpretacyjny, otwierając na magię słów. Muzea dydaktyki ogólnej nie gromadzą już wiedzy pewnej, recept i przepisów, lecz rozmazane ślady, mogące nas zainspirować do wędrówki. Dydaktyka ogólna jako nie-nauka staje się wtedy skazanym na porażkę stróżem spotkania i poetą wychwalającym i budzącym pragnienie wędrówki w nieznanie, skoku w otchłań. Niemniej, kolekcjonowanie nie może być rozumiane jako proces zawłaszczania klejnotów nomadycznych hord, ale jako nomadyczna odbudowa kłaczy, co podważa wszelką ogólność, uniwersalizację, na rzecz wielości.

„Zrywając z przymusem użyteczności i akumulacji, ucieleśniona wartość, podobnie jak miłosne tłumaczenie, nie mogła polegać na katalogizowaniu rzeczy, zdarzeń czy tekstów. Sednem kolekcjonerstwa byłoby odbudowywanie za pomocą kolekcji kłaczy połamanych przez kapitalistyczną deteorytorializację” (Pospiszyl, 2016: 141). Nie chodzi tutaj o zapisywanie przeszłości, podporządkowanej policyjnym archiwom, ale o „danie głosu”, o uruchomienie określonych praktyk, o odbudowę tego, co została wyparte, wykarczowane przez naukę królewską i maszyny akumulujące. Kolekcja opisowi, wnioskowi, sądom, przeciwstawia aforyzm (Deleuze, Guattari, 2015: 464), ich zestawienia, bojowe konstelacje.

Wspomnianego zatopienia się w praktyce nie należy traktować jako redukcjonistycznego stanowiska, przeciwstawiającego abstrakcyjnej teorii, konkretną praktykę. Myślenie w tych kategoriach wymagałoby uznania istnienia poziomu teoretycznego i praktycznego, a tym samym wiązałoby się z pewną zewnętrżnością czy/i wertykalną wizją bytu, obu tych cech brak w immanencji. Nie należy rozumieć też tego jako dowartościowania każdej praktyki. Powtarzając: praktyka dydaktyki immanencji to praktyka związana z wydarzeniem albo, ujmując to innymi słowami, ze studiowaniem (Lewis, 2013).

Praktykowanie jako nie-badanie

Odrzucenie naukowości, podziału na teorię i praktykę, jak również zastąpienie tego, co ogólne, tym, co pojedyncze, niepowtarzalne i niereprezentowalne, stawia przed dydaktyką ogólną wyzwanie, które może wyrażać się jej zniesieniem. Proponowane zatopienie się w wydarzeniu i jego intensyfikowanie oraz gromadzenie tego, co zostało, jako inspirujących kolekcji, może zostać odczytane jako dowartościowanie praktyki i mistrzostwa poprzez działanie. Byłoby to jednak błędne odczytanie.

Stanowisko, które prezentuje, jest modyfikacją i radykalizacją myśli Zaczyńskiego (Zaczyński, 1988). Zgadzając się z tym, że pozytywistyczne, scjentystyczne nastawienie nie jest w stanie dostrzec specyfiki dydaktyki, jak również z proponowanym punktem wyjścia, wiążącym się z praktyką, nie uznaję możliwości tworzenia wiedzy opartej na licznych doświadczeniach. Praktyka, o której mówię, to praktyka wydarzenia.

Wydarzenie jest pojedyncze, to oznacza, że wszelkie próby powtórzenia skazane są na porażkę. Trudno też mówić o możliwości przekładania doświadczenia z jednego wydarzenia na drugie. W pierwszy przypadku, to, co było, oddziela nas od tego, co jest. Poprzez porównania nie możemy otworzyć się na to, co nadchodzi, staje się. Stosując kalkę, zapominamy, że to złożenie jest innym złożeniem,

mającym własną dynamikę. Próba kopiowania blokuje jej rozwój. Może doprowadzić do „złej” melancholii i rozbudzić pragnienie technologiczne, aby zorganizować proces tak, by stawał się powtarzalny i to, co wyjątkowe, stało się powszechne. Następuje koncentracja na odtwarzaniu, a nie tworzeniu. To złe pragnienie niejednokrotnie sprawiało, że projekty się rozpadały.

Wydawać by się mogło, że kolejne projekty sprawią, że będę działać coraz lepiej, że mniej błędów będę popełniał. W takim myśleniu ujawnia się rys technologicznego myślenia o dydaktyce. Zakłada, że wydarzenia nie są pojedyncze, ale stanowią powrót tego samego – semestr za semestrem, zajęcia za zajęciem – złożenia są identyczne, niezależnie od pogody. Tymczasem pojedynczość zakłada nieprzekładalność doświadczenia. W każdym wydarzeniu pojawiają się inne przepływy, inne układy – pozornie może podobne, ale tylko pozornie. Nie oznacza to jednak, że są one radykalnie oddzielone – doświadczenie zostaje i poprzednie wydarzenie wpływają na wydarzenie, ale na innej zasadzie niż ujawnianie praw i prawd, przepisów i rad. Niektóre złożenia rzeźbią w *self* bruzdy, które później modyfikują aktualne przepływy. Przykładowo, przeszłe konflikty wpływają na aktualne relacje poprzez przywoływanie upiorów. Niekiedy upiory są pozytywnymi wspomnieniami, które napęlnią odwagę i nadzieją. Przeszłe wydarzenia są czymś w rodzaju warstw, które uruchamiają się, ale nie jako instrukcje obsługi, ale widmowo modyfikujące przepływy.

Praktyka, wydarzenie nie jest więc czymś, co tworzy wiedzę, ale samym współbyciem. Rolą dydaktyki ogólnej nie byłoby więc produkowanie teorii na podstawie wyblakłych obrazów. Muzeum ruin byłoby raczej przestrzenią inspiracji. W najlepszych przypadkach stawałoby się samo przestrzenią studiowania. Gromadzenie ruin samo stawałoby się wydarzeniem. Można powiedzieć, że poza kolekcjonowaniem, dydaktyka ogólna immanencji stawałaby się praktyką praktyki, studiowaniem studiowania. Nie oznacza to przejścia na jakiś metapoziom, jak w przypadku dydaktyki transcendencji, ale rozmnażanie, wytwarzanie. Zanurzenie się w wydarzeniu powoduje zwielokrotnienie, nie zaś przeniesienie.

Zakończenie

Zarysowałem radykalną opozycję między dwiema dydaktykami, ukazując jednocześnie, że w ramach dydaktyki immanencji dydaktyka ogólna ulega transformacji, która z perspektywy akademickiej może wydawać się równoważna z jej zniesieniem. Prezentowałem dydaktykę immanencji głównie poprzez różnicowanie. W zakończeniu postaram się dokonać pozytywnej charakterystyki, z pełną świadomością niemożliwości reprezentacji procesu, o którym opowiadam.

Dydaktyka immanencji staje się nierozróżnialna od samej sieci, jest w łączach, a nie jakimś wyodrębnionym jednym połączeniem. Istnieje tylko w sieci, w tej konkretnej. „Wiedza”, która się w niej produkuje, nie jest teorią badacza ani nie jest refleksyjnością nauczyciela, lecz raczej przynależy do tymczasowego intelektu rojowego (Lewis, 2010). To znaczy, nie tylko nie jest „własnością” indywidualnego podmiotu, ale nawet ludzkiego podmiotu – jest wytworem złożenia różnych rzeczy. Wiedza ta nie urzeczowia się w reprezentacji, nie może zostać oddzielony od spotkania/złożenia i ulega rozproszenia wraz z rozpadem sieci. Jest integralnie związana z formą współbycia.

Współbycie jest formą exodusu z maszyn akumulujących, z edukacji wyalienowanej i martwych form wiedzy. Z edukacyjnych fabryk posłuszeństwa, zastygłych form wspieranych przez maszyny dydaktyczne (Laskowski, 2011). Jest nie-badaniem, jako praktyka uruchamiania przepływów, otwierania świata i tworzenia, które jest zawsze niepowtarzalne – wydarzeniem, które tworzy horyzontalne sieci i które przez te sieci jest wspierane.

Nie wyodrębniając teorii jako czegoś zewnętrznego, nie uznając ogólnych prawd i praw, przeformułuje dydaktykę ogólną jako swoistą praktykę studiowania studiowania oraz tworzenia muzeów pełnych inspirujących kolekcji.

Tak jak między polityką transcendencji a polityką immanencji nie ma pola styczności, ale stanowią dwa odrębne sposoby myślenia czy życia⁵, tak nie ma łączności między odpowiadającymi im dydaktykami. W stosunku do praktyk związanych z technicznym myśleniem, dominujących praktyk szkolenia czy biopolitycznego uczenia się i wymagań stawianych w ramach dydaktyki technokratycznej, dydaktyka immanencji wydaje się bezradna⁶. Dylematy tej ostatniej są nieistotne dla pierwszej, zostają odrzucone jako element „złej polityki”. Analogicznie jest w przypadku dydaktyki. Nie oznacza to, że dydaktyka immanencji nie jest w stanie wpływać na „złe praktyki”. W tym kontekście rozpoczęcie studiowania studiowania może doprowadzić do unieruchomienia maszyny i uruchomienia innej produkcji wiedzy w ramach logiki wewnętrznego zerwania. Wspomnienia oporu mogą inspirować nowe powstania.

⁵ Doskonale radykalną różnicę ukazują najnowsze ruchy społeczne (Day, 2001), które uruchamiają politykę wydającą się zarówno dla państwowych naukowców, jak i zawodowych polityków, czymś niepolitycznym. Sam zaś ruch, jak na przykład w Argentynie czy Chiapas, wysuwa tylko jedno żądanie: „wszyscy muszą odejść”, co należy tłumaczyć jako exodus wielości z aparatu państwa i funkcjonujących w jego ramach logik, uruchamiając własne maszyny wojenne o emancypatywnym potencjale (Sitrin, 2006; Pradzyńska, 2014).

⁶ Nieprzystawalność tych perspektyw widać chociażby na poziomie immanentnych ruchów społecznych i oficjalnej polityki.

Podsumowując, dydaktyka immanencji, jako dydaktyka uwikłana politycznie postpolitycznie, jest radykalnie odmienna od technokratycznej dydaktyki transcendencji uwikłanej czy to partyjnie, czy to krytycznie, czy też postpolitycznie. Jej istotowa filozoficzność nie tyle oznacza przyjęcie tej czy innej koncepcji filozoficznej i próby czytania dydaktyki czy implikowania do procesu dydaktycznego jej tezy, pojęć czy co tam zostało urzeczowione. Filozoficzność nie jest tożsama z dyscypliną akademicką, ale z doświadczeniem egzystencjalnym, z określonym stylem życia i stosunkiem do innych. Stanowi ona element działających sieci, sącząc się wraz z dydaktyką, jej liniami i węzłami. Wspomniane cechy znajdują odzwierciedlenie w metodologii, którą można określić jako formę „dociekań robotniczych” (Szwabowski, 2016) czy też jako metodologii anarchistycznej opierającej się na braku metody – myśl koczownicza jest myślą bez metody (Deleuze, Guattari, 2015: 464; zob. Manning, 2016). Dydaktyka immanencji przywraca kluczowe miejsce przyjaźni i miłości, pragnieniu, które nie definiowane jest przez brak, ale posiada własną, immanentną radość (Deleuze, Guattari, 2015: 186), a tym samym bezcelowość właściwą studiowaniu. Pragnienie napędzające dydaktykę immanentną nie zostaje podporządkowane pragnieniu nadrzędnemu (nauczyciela, instytucji, systemu, prawdy, itd.), tym samym blokując drogę technikom ustanawiana współliniowości – pragnienie to raczej się rozlewa, a jedyną linię, jaką rysuje, to linia ujęcia.

Literatura

- Bauman Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada*. Kraków.
- Bednarek J. (2012). *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*. Poznań.
- Bey H. (2001). *Tymczasowa Strefa Autonomiczna*. Kraków.
- Cleaver H. (2012). *Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole*. „Przegląd Anarchistyczny” nr 13.
- Day R.J.F. (2001). *Gramsci is Dead. Anarchist Currents in the Newest Social Movements*. London.
- De Zeeuw D. (2014). *Engaged withdrawal. Occupying politics beyond politics*. „Krisis. Journal for Contemporary Philosophy” nr 1.
- Deleuze D. (2016). *Co mówią dzieci*. [W:] G. Deleuze. *Krytyka i klinika*. Łódź.
- Deleuze G., Guattari F. (2015). *Tysiąc plateau*. Warszawa.
- Deleuze G., Guattari F. (2017). *Anty-Edyp*. Warszawa.
- D’Hoest, F., Lewis, T.E. (2015). *Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research*. „Ethics and Education” nr 10(1).
- Gale K., Wyatt J. (2018). *Autoethnography and Activism: Movement, Intensity, and Potential*, „Qualitative Inquiry”, DOI: 10.1177/1077800418800754.
- Hannon A. (2014). *Whose streets?: zones of performative occupations*. „Transforming Anthropology. Journal of the Association of Black Anthropologists” nr 1(22).
- Kaczmarczyk P., Madys A., Pławski M., Szczepaniak C., Szwabowski O., Wężniewska P. (w druku). *Kolektywne majsterkowanie, albo zmiana, która nie-nadchodzi*.

- Kowzan P. (2017). *Dydaktyka zorientowana na współpracę równych. Typy relacji ze studentami podczas wspólnej pracy badawczej*. „Hybris” nr 1.
- Kuhn T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa.
- Laskowski P. (2011). *Maszyny wojenne. Georges Sorel i strategie radykalnej filozofii politycznej*. Warszawa.
- Lewis T.E. (2010). *Swarm intelligence: rethinking the multitude from within the transversal commons*. “Cultural, Theory and Critique” nr 5(3).
- Lewis T.E. (2012a). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. London–New York.
- Lewis T.E. (2012b). *Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth*. “Educational Philosophy and Theory” nr 8(44).
- Lewis T.E. (2013). *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*. London–New York.
- Lewis T.E. (2017). *Beyond measure. Studying the educational logic of Patti Lather’s Getting Lost*. “Qualitative Inquiry” nr 23(4).
- Lordon F. (2012). *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*. Warszawa.
- Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Manning E. (2016). *The Minor Gesture*. London.
- Massumi B. (2011). *Semblance and Event. Activist Philosophy and the Occurrent Arts*, Cambridge. London.
- Negri A., Hardt M. (2012). *Rzecz-pospolita*. Kraków.
- Plawski M., Szwabowski O., Szczepaniak C., Wężniewska P. *Friendly writing as non-inquiry: the problems of collective autoethnographic writing about collective autoethnographic writing*. “Qualitative Inquiry”, doi: 1077800418809134.
- Pospizyl M. (2016). *Zatrzymać historię. Walter Benjamin i mniejszościowy materializm*. Warszawa.
- Pradzyńska B. (red.). (2014). *Inny Meksyk. Opowieści zapatystów*. Poznań.
- Roos J.E., Oikonomakis L. (2013). *We Are Everywhere! The Autonomous Roots of the Real Democracy Movement*, tekst wygłoszony na 7. edycji ECPR General Conference: ‘Comparative Perspectives on the New Politics of Dissent’ Democracy of the Squares: Visions and Practices of Democracy from Egypt to the US, Sciences Po Bordeaux, 4–7 wrzesień 2013.
- Sitrin M. (red.). (2006). *Horizontalism: Voices of Popular Power in Argentina*. Edinburgh, Oakland, West Virginia.
- Szwabowski O. (2014a). *Paradygmat i pedagogika*. „Hybris”, nr 25.
- Szwabowski O. (2014b). *Demokracja, edukacja i czas (bez)rewolucji*. [W:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.). *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław.
- Szwabowski O. (2014c). *Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług*. „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” nr 68.
- Szwabowski O. (2015). *Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika*. [W:] A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.). *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*. Gorzów Wielkopolski.
- Szwabowski O. (2016). *Dociekania robotnicze. Analiza filozoficzna*. „Forum Oświatowe” nr 1.
- Szwabowski O. (2017). *Polityczność dydaktyki*. „Hybris”, nr 1.
- Szwabowski O., Wężniewska P. (2017). *An (co)autoethnographic story about going against the neoliberal didactic machine?*. “Journal for Critical Education Policy Studies” nr 15(3).
- Zaczyński W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.



Maria Porzucek-Miśkiewicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Miejsce ucznia zdolnego w praktyce dydaktycznej

KEYWORDS

gifted student, abilities, needs
of a gifted student, problems of
a gifted student

ABSTRACT

Porzucek-Miśkiewicz Maria, *Miejsce ucznia zdolnego w praktyce dydaktycznej* [The place of a gifted student in teaching practice]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 87–98, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.7.

The aim of the thesis is to draw attention to issues related to gifted students, their needs and problems at school. The author reflects on the ways of satisfying the needs of a gifted student in the classroom. A gifted student is a person with special educational needs. Teachers in schools, which should take care of the development of each individual, often leave gifted students without assistance, as they believe that they will manage on their own. The author shows fragments of the Polish educational reality of gifted students.

Wprowadzenie

Każdemu uczniowi należy stwarzać optymalne warunki edukacyjne. W Polsce brakuje systemu opieki nad grupą uczniów zdolnych, a w związku z tym w praktyce edukacyjnej nie ma spójnych rozwiązań. Choć nie oferuje się im kompleksowej stymulacji na wszystkich etapach kształcenia, to dostrzec można zwiększone zainteresowanie problematyką zdolności – tak w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. W ostatnich latach pojawiły się liczne badania, ciekawe inicjatywy i publikacje naukowe poświęcone tym zagadnieniom. Skoro wiadomo, że nie funkcjonuje jednolity system wspierania rozwoju uzdolnień uczniów, należałoby połączyć po-

jedyncze działania, żeby dać jednostkom zdolnym solidne podstawy do wiary w osiągnięcie sukcesu na wielu płaszczyznach. Z całą pewnością – edukacja osób zdolnych jest jedną z pożądanych inwestycji.

Zdolny, czyli kto...

Według modeli uwzględniających interakcyjny aspekt zdolności dla ich optymalnego rozwoju konieczne jest współistnienie czynników intelektualnych oraz pozaintelektualnych. Zgodnie z trójpięściowym modelem zdolności Josepha Renzulliego występuje „ściśła interakcja między trzema podstawowymi zespołami cech człowieka, a mianowicie: ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi, wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim poziomem zdolności twórczych rozumianych jako zdolności dywergencyjne” (Partyka, 1999: 16). Efektywne działanie jest funkcją zdolności i motywacji oraz dodatkowych cech, takich jak pilność, ambicja, cierpliwość czy zdolność do wytrwałej pracy.

Z kolei Franz Mönks rozszerza powyższą koncepcję, osadzając komponenty zdolności w obszarze trzech współdziałających ze sobą środowisk socjalizacyjnych dziecka, a mianowicie: rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej. Rozwój zdolności zależy od warunków społecznych, w jakich człowiek funkcjonuje, a niedostatki w zakresie któregoś ze środowisk życia jednostki mogą stanowić przyczynę zahamowania rozwoju jej zdolności. W wieloczynnikowym modelu zdolności Abraham Tannenbaum wymienia pięć odpowiedzialnych za pojawienie się wybitnych zdolności czynników. Są to zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki środowiskowe, czynniki „niezwiązane z myśleniem”, które dotyczą między innymi cech osobowości (temperament, dojrzałość emocjonalna, odporność psychiczna) oraz czynniki „przypadku”. Wszystkie wymienione elementy wchodziły we wzajemne interakcje, a miejsce, w którym się spotykają, to obszar wybitnych zdolności danej jednostki.

Grupa zdolnych uczniów nie jest jednakowa. Rozwarstwia ją poziom osiągnięć na mających wysokie wyniki oraz poniżej możliwości. Kto zatem zasługuje na miano tytułowego ucznia zdolnego? Można powiedzieć, że osoby szczególnie zdolne cechują się specyficznym funkcjonowaniem poznawczym, wysokim poziomem inteligencji lub uzdolnień kierunkowych, zdolnościami twórczymi, swoistymi cechami osobowości oraz charakterystycznym zachowaniem. Dopiero określona konfiguracja, synteza i równowaga wszystkich komponentów odpowiada za powstanie wybitnych zdolności i talentu (Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska,

2010: 34). Uczniów takich cechuje przyspieszony rozwój, dociekliwość poznawcza, przejawiająca się pod postacią wszechstronnych zainteresowań, wyrażają nieustanną chęć poznawania i zgłębiania nowych zjawisk oraz teorii. W warunkach szkolnych zdolni wyróżniają się lepszym niż rówieśnicy przystosowaniem, co w dużej mierze zawdzięczają umiejętności rozwiązywania problemów.

W kwestii diagnozowania uzdolnień uczniów wykryto wyraźne rozbieżności w wykorzystywanych przez nauczycieli narzędziach. Najwyższa Izba Kontroli wnioskuje do ministra edukacji narodowej o podjęcie inicjatywy legislacyjnej w zakresie wprowadzenia definicji „zdolności” i „szczególnych uzdolnień”, co pozwoli uniknąć dowolności i różnorodności w diagnozowaniu i wspieraniu uzdolnień uczniów. Co ciekawe, tylko w połowie skontrolowanych szkół określono systemy typowania wybitnych uczniów. Poddane kontroli szkoły sporadycznie zapewniały uczniom szczególnie uzdolnionym rozwiązania w postaci indywidualnych programów nauki.

Przejawy zainteresowania jednostkami zdolnymi

Nie sposób zgodzić się z zarzutami, iż w polskich placówkach kształcących najzdolniejszym nie oferuje się nic, a obszar ich potrzeb pozostaje zaniedbany. Jednym z dowodów potwierdzających rosnące zainteresowanie tą kategorią uczniów jest chociażby fakt ustanowienia przez ministra edukacji narodowej roku 2010/2011 Rokiem Odkrywania Talentów. Do połowy czerwca 2011 roku w ramach akcji przyznano ośrodkom 578 tytułów „Miejsce Odkrywania Talentów” oraz aż 1118 tytułów „Szkoła Odkrywców Talentów”, co bez wątpienia stanowi powód do optymistycznego spojrzenia na sytuację osób wyróżniających się w polskich placówkach oświatowych. Kolejnym krokiem do rozważań na ten temat niech będzie krótki przegląd dokumentów regulujących sytuację ucznia zdolnego w polskiej szkole. Wbrew powszechnej opinii otoczenie zdolnych uwagą jest odgórnie wymagane, na co wskazują obowiązujące normy prawne.

W Ustawie o prawie oświatowym z dnia 14 grudnia 2016 roku czytamy, iż system oświaty zapewnia wychowanie pojmowane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w każdej sferze funkcjonowania, w tym w intelektualnej. W dokumencie znajduje się wzmianka o opiece nad uczniami szczególnie uzdolnionymi i umożliwianiu im realizacji indywidualnych programów nauczania, a także ukończenia szkół w czasie krótszym. Dodatkowo uczniom zagwarantować należy warunki do rozwoju uzdolnień i zainteresowań poprzez dostęp do zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych, kształtowanie umiejętności spędzania

czasu wolnego. W rozporządzeniu ministra edukacji narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej mowa o rozpoznawaniu, a w następnej kolejności zaspokajaniu indywidualnych potrzeb i możliwości, zwłaszcza szczególnych uzdolnień. Postuluje się, by do szkół i przedszkoli wprowadzić zajęcia rozwijające uzdolnienia, podczas których dominować będą metody aktywne. Do zadań szkolnych specjalistów zaliczyć należy pomoc uczniom, nauczycielom i rodzicom w stymulowaniu naturalnych predyspozycji, możliwości, uzdolnień. Zatem najpierw diagnoza potrzeb, a następnie umożliwienie ich zaspokojenia to prawidłowa kolejność działań pedagoga szkolnego, do którego kompetencji należy określanie form i sposobów wspierania uczniów z wybitnymi uzdolnieniami. Grono pedagogiczne jest zobowiązane do dostrzegania jednostki zdolnej uczęszczającej do placówki i otoczenia jej najlepszą opieką.

Warunki kształcenia osób zdolnych

Na ogólny obraz usytuowania ucznia zdolnego w praktyce edukacyjnej będą się składały takie elementy, jak szeroko rozumiane warunki kształcenia – od sposobów pracy poczynając, a na wzajemnych relacjach z rówieśnikami oraz aktywności samorealizacyjnej jednostki kończąc.

Przechodząc dalej do poszczególnych elementów procesu kształcenia, analizowanych z perspektywy jednostek uzdolnionych, dostrzec możemy swoiste możliwości bądź ich brak. Niewątpliwie zdarza się, że opisywany zdolny już na samym początku zostaje zdemotywowany do pracy. Zapytać należy, czy dziecko genialne od pierwszego ogniwa procesu nauczania-uczenia się zostaje wystarczająco zainteresowane, by wytrwale doczekać do ostatniego i wykazać się adekwatnymi do możliwości intelektualnych osiągnięciami. Śledząc style pracy niektórych nauczycieli, możemy odczuwać niepokój o realną przestrzeń poznawczą dla klasowego geniusza. Kondycja krajowych programów nauczania, doboru treści kształcenia, metod ich realizacji, stosowanych środków dydaktycznych czy form organizacyjnych pozostawia wiele do życzenia.

Niekorzystnie dla rozwoju zdolności oddziałuje tradycyjny model kształcenia oparty w głównej mierze na przekazywaniu wiedzy teoretycznej. Brak elastyczności metodycznej nie służy zmianie potencjału umysłowego uczniów. Jednorodność organizacyjna w wyrazie systemu klasowo-lekcyjnego bynajmniej nie jest skuteczna dla kształcenia jednostek zdolnych. Istnieje wyraźna potrzeba wykorzystania w sposób efektywny metod aktywizujących. Zdecydowanie największą wartość

stanowi wzmocnienie samodzielności myślenia uczniów. Pożądane jest stwarzanie warunków do samodzielnego dochodzenia do wniosków na drodze doświadczeń empirycznych. Przypada nam do myślenia, iż podczas jednostki lekcyjnej niedostateczny nacisk kładziony jest na wyżej wymienione elementy (Krzyżanowska, Wiśnicka, 2009: 21). Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie doceniają walory eksperymentów i doświadczeń uczniowskich, jednak w praktyce przyjmują one postać jedynie pokazów nauczycielskich.

Inną formą oddziaływania szkoły na ucznia zdolnego są zajęcia indywidualne. Polegają one na samodzielnej pracy ucznia pod kierunkiem nauczyciela. Do najbardziej wartościowych jednostkowych form zalicza się olimpiady i konkursy przedmiotowe. Według Tadeusza Żuka idea olimpiad rozbudza poznawczą rywalizację oraz samodzielność badawczą uczniów (Żuk, 1996: 126).

Wskazane jest realizowanie bloków przedmiotowych w grupach zróżnicowanych, czy to w ramach jednej klasy, całego rocznika, czy w zespołach zaawansowanych. Takie rozwiązanie niesie ze sobą korzyści pod względem stymulacji uczniów, ale także, a może przede wszystkim, uwzględnia walor integracyjny. Mając na uwadze trudności adaptacyjne i brak społecznej akceptacji osób zdolnych wśród rówieśników, możemy skutecznie włączać jednostki uzdolnione w nieformalne struktury klasy, a nawet szkoły.

Pozostaje pytanie: czy współczesne programy nauczania uwzględniają rzeczywiste umysłowe możliwości uczniów, czy podczas pobytu w szkole uruchamiane zostają takie operacje, jak myślenie dywergencyjne, charakterystyczne dla aktywności twórczej?

Jak się okazuje, nauczyciele, mimo iż cenią metody aktywizujące, wyrażają opinię, że nie mają możliwości ich wykorzystania. Podają szereg trudności związanych z realizacją zajęć opartych na aktywności uczniów, a wśród nich: nieodpowiednie wyposażenie pracowni, powszechnie panujący pośpiech czy zbyt liczne klasy. Zastając warunki kształcenia w polskiej szkole, jakimi są, uczeń zdolny nie rzadko zmuszony jest do poszukiwania okoliczności sprzyjających realizacji indywidualnych pasji.

Formy rozwoju poza lekcją

Jeśli tradycyjne lekcje szkolne nie spełniają dobrze oczekiwań, nie są adekwatne do potrzeb i aspiracji edukacyjnych uczniów zdolnych, to uczeń zaspokaja je dzięki szerokiej ofercie zajęć fakultatywnych, dodatkowych, nadobowiązkowych. Nierzadko jednostki uzdolnione realizują się w ramach zajęć pozalekcyjnych. Do

głównych celów zaspokajanych podczas nich zaliczyć można potrzebę poznawczą, osiągnięć, mistrzostwa, uznania, znaczenia oraz samourzeczywistnienia. Lekcje w znacznie mniejszym stopniu niż oferty pozalekcyjne przyczyniają się do tego celu. Korzystając z pozalekcyjnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej, uczestnicy zgłębiają zróżnicowaną problematykę, działają wnikliwiej, na ambitniejszych celach, pokonują trudności, ćwiczą profesjonalizm, podkreślając ich niepodważalne walory (Stańczak, 2009).

Oferta propozycji mających na celu rozwój zdolności i zainteresowań pozalekcyjnych, pozaszkolnych, ponadprogramowych jest bogata. Przed grupą dzieci i młodzieży uzdolnionej otwierają się możliwości podejmowania wyzwań i inicjatyw. Kluczową kwestią pozostaje swobodny przepływ informacji o nich, orientacja nauczycieli, gdzie – przykładowo – skierować wybitnego ucznia z małej wiejskiej szkoły.

Wspierając zdolnych, należy poza aktywnością twórczą uwzględnić także działania stymulujące ich sferę emocjonalną, społeczną i osobowościową. Pierwszą można pielęgnować, przygotowując ucznia do olimpiad i konkursów. Drugą – powierzając mu podczas zajęć rolę asystenta czy eksperta bądź organizując dla niego prace wolontariackie i charytatywne. Wreszcie dla stymulacji aktywności osobowościowej ucznia pożądane będą okazje do zaprezentowania przez niego wyników prac badawczych, twórczych, umożliwienie prowadzenia zajęć, warsztatów oraz przygotowywanie do monitorowania i planowania własnego rozwoju (Gałązka, 2014: 85). Warto uczniom otwierać drogę do pokazywania pełni możliwości. Nie oczekujemy jednak równoważnego rozwoju ucznia we wszystkich sferach, bowiem pojawić się mogą wyraźne dysproporcje w rozwoju poznawczym i emocjonalnym. Zadaniem osób z najbliższego otoczenia jest przygotowanie do samodzielności, sukcesu, ale także, a może przede wszystkim, do porażki. Rola osób dorosłych w rozwoju uzdolnionych dzieci i młodzieży jest nieoceniona.

Rodzaje wsparcia najzdolniejszych

Dzieci i młodzież nieustannie poszukują wzorców do naśladowania. Znaczącą rolę przypisuje się autorytetom, zatem uzasadnione jest aranżowanie spotkań z ciekawymi ludźmi. Przyjmujemy, iż jednostka ma potencjał, a jego urzeczywistnienie następuje podczas obcowania z osobą, która osiągnęła poziom mistrzowski (Góralski, 1991: 7).

Każdy uczeń ma indywidualny potencjał rozwojowy, a jego efekty i realizacja zależą właśnie od osób ze środowiska edukacyjnego. Stąd podkreśla się potrzebę integracji oddziaływań środowiskowych oraz wagę partnerstwa w rozwoju możliwości uczniów (Wawrzyniak, 2016: 264).

Istotnym – a często pomijanym w dyskusjach – czynnikiem decydującym o osiągnięciach ucznia zdolnego jest nauczyciel. Podążając dalej, można zapytać, czy w polskiej szkole powinno znaleźć się miejsce dla pedagogów zdolności. Wygląda na to, że nauczyciele osiągający wybitne wyniki w pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną „charakteryzują się entuzjazmem, pasją, poczuciem misji, czyli wykazują aktywność, gdyż są nią zainteresowani i czerpią przyjemność z samego działania” (Limont, Cieślukowska, Jastrzębska, 2012: 31). Podopieczni doceniają też zaangażowanie i charyzmę. Najwyższe walory kształtujące przypadają w udziale temu pedagogowi, który nie buduje lekcji szablonowo, środki dydaktyczne wykorzystuje nowatorsko, zachęca uczniów do samodzielności i inwencji (Bieluga, 2003: 80). Wyniki badań polskich autorów pokazują, iż nauczyciele uczniów zdolnych przejawiają zainteresowanie pracą z nimi, a profesjonalne przygotowanie wyrażają w elastyczności. Tak realizują program nauczania, by uwzględnione zostały zdolności, umiejętności i zainteresowania uczniów (Dyrda, 2012: 347).

Z całą pewnością forma i nasilenie rozwiązań kierowanych pod adresem osób wyróżniających się pod kątem zdolności intelektualnych zależą od kraju. Ciekawie prezentują się rozwiązania amerykańskie. Już na etapie rozpoznawania jednostek o ponadprzeciętnych zdolnościach stosuje się model Drzwi Obrotowych, oparty, obok psychometrii, na innych wskaźnikach klasyfikacji, między innymi opiniach czy osiągnięciach. Kształcenie dla uczniów zdolnych odpowiednio wzbogacają trzy poziomy programów. Akcentują one wywołanie zainteresowań, specjalistyczny trening i pracę opartą na problemach badawczych. W ślad za grupami zadaniowymi idzie typ nauczyciela prowadzącego. Adekwatnie do wzrostu złożoności i trudności eksplorowanych zagadnień uczeń pracuje z „nauczycielem pierwszego kontaktu”, rozpoznającym zdolności, by dalej trafić do „nauczyciela specjalisty”, będącego ekspertem, mistrzem, trenerem (Limont, Cieślukowska, Jastrzębska, 2012: 31).

Wiele szkół powołuje koordynatora do spraw uzdolnionych uczniów, dbającego o interesy tej grupy, monitorującego ich postępy, potrzeby i trudności. Do jego obowiązków należy także organizacja współpracy z innymi szkołami, pozaszkolnymi organizacjami czy pośredniczenie w kontaktach między uczniami, rodzicami i nauczycielami. Niektóre szkoły i koordynatorzy mogą się nawet pochwalić

Indywidualnymi Planami Edukacyjnymi dla najzdolniejszych (Bates, Munday, 2005: 21–26).

Coraz większym zainteresowaniem cieszy się metoda nauczania zwana tutoringiem, mająca na celu wspieranie ucznia w odkrywaniu i rozwijaniu osobistych talentów. Pod opieką tutora jednostka uzdolniona może kształtować własną ścieżkę rozwoju. Na cotygodniowych indywidualnych tutorialach podopieczny jest aktywizowany przez tutora, który również nie ustaje w doskonaleniu swojego warsztatu. Korzyści płynące z takiego podejścia do dzieci i młodzieży, takie jak szeroko rozumiana indywidualizacja, akceptacja potrzeb i predyspozycji, czy pobudzanie do samodoskonalenia zdecydowanie przemawiają za upowszechnieniem go w polskich placówkach (Baranowska, 2014).

Dla dobrej pracy z jednostką uzdolnioną cenne wydają się nauczycielskie inspiracje i zarażanie pasją, mogące mieć wpływ na życiowe wybory młodych ludzi. Warto pamiętać o wspieraniu zdolnych. Być może wciąż w niedostatecznym stopniu opanowaliśmy umiejętność chwalenia zarówno kogoś, jak i chwalenia się osiągnięciami, talentami. Kształtując osobowość dzieci, a potem młodzieży, starajmy się doceniać unikatowe zdolności, wszelką aktywność. Może wyjście ze skromności i onieśmielenia odmiernością będzie pierwszym krokiem do sukcesu.

Inicjatywy na rzecz zdolnych

Zewsząd docierają dowody i echa działań promujących talenty. Dla przykładu w czerwcu 2016 roku w Parku Tradycji podsumowano projekt „Kompleksowe wspomaganie szkół Siemianowic Śląskich w zakresie pracy z uczniem zdolnym”. Uczestnicy konferencji Forum Talentów wykazali wysoki poziom, wszechstronność prezentacji i prawdziwe pasje. Wspomniane wydarzenie stanowi dobrą okazję do promocji talentów, pasji uczniów z siemianowickich szkół oraz wykazania się działalnością wspierających ich nauczycieli. Aż dziesięć szkół promujących uzdolnienia zostało wyróżnionych certyfikatami. W obliczu takich działań panujące powszechnie przekonanie, że w szkołach otacza się uwagą wyłącznie ucznia słabszego, okazuje się nieprawdziwe. Takie inicjatywy są godne podziwu i naśladowania.

Naprzeciw sprawom jednostek zdolnych wychodzi Ośrodek Rozwoju Edukacji, będący publiczną placówką doskonalenia nauczycieli, której celem jest podnoszenie świadomości i jakości edukacji między innymi w obszarze pracy ze zdolnym uczniem, dobrych praktyk, publikacji poradników oraz popularyzo-

wanie ich podczas spotkań i konferencji. Ośrodek w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego zrealizował projekt zatytułowany „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”. Zbadano elementy systemu pracy z uczniem zdolnym, by opracować i wdrożyć kompleksowe rozwiązania (Korbecka, 2013: 241). Z raportu wynika, iż wśród ograniczeń w kształtowaniu uzdolnień dyrektorzy wskazują czas i wynagrodzenie nauczycieli, bowiem chcieliby oni móc doceniać i nagradzać zaangażowanie ponad normę. Badania pokazują współpracę szkół z uniwersytetami, uczestniczą one w takich projektach, jak Leonardo da Vinci, Socrates Comenius oraz wymianach zagranicznych (*Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, 2011: 23). Ponadto, dla uczniów o zbliżonych zainteresowaniach i porównywalnym poziomie zdolności dyrekcja organizuje grupy, które mogą pracować pod opieką nauczyciela akademickiego, realizującego program w wersji rozszerzonej. Zdarza się, że taki zespół tworzą uczniowie z indywidualnym tokiem nauczania. Celem staje się też przygotowanie do olimpiad czy konkursów. Prawdą jest, że znaczącym czynnikiem motywującym do pracy dla osób uzdolnionych jest poświęcony im czas, zainteresowanie, obdarzenie uwagą. Pojawiają się formy nagradzania uczniów, takie jak gratulacje, pochwały, tytuły. Innym, również skutecznym motywatorem są stypendia dla dzieci i młodzieży wyróżniającej się pod względem możliwości intelektualnych. W ten sposób wybrane szkoły wyrażają uznanie dla osiągnięć uczniów.

W województwie dolnośląskim w 2000 roku zainicjowano Dolnośląski System Wspierania Uzdolnień, obejmujący bezpośrednie wspieranie szkół i nauczycieli w zakresie pracy z uczniami zdolnymi, koordynowanie projektów i konkursów przedmiotowych.

Praktykuje się współpracę na poziomie podmiotów lokalnego środowiska. Uczniów ponadprzeciętnych wspomagają kluby sportowe, biblioteki, teatry. Obok miejsc liczą się też ludzie. Szerokie możliwości młodym, przyszłym naukowcom oferuje Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci z dostępem do laboratoriów, umożliwiająca podejmowanie prac badawczych. Program Pomocy Wybitnie Zdolnym kompleksowo wspiera osoby o wybitnych uzdolnieniach muzycznych, plastycznych, poznawczych. Zrzeszeni korzystają z obozów, warsztatów, stażów badawczych, koncertów, wystaw. Dodatkowo organizacja ta wyrównuje szanse dostępu do edukacji, blisko połowa stypendystów pochodzi z małych miasteczek i wsi.

Dobre praktyki dotyczące rozwijania zainteresowań i uzdolnień – przysyłane do Ośrodka Rozwoju Edukacji ze „Szkół Odkrywców Talentów” i „Miejsc Odkrywania Talentów” – to materiały edukacyjne dla uczniów, nauczycieli, rodziców, służące wsparciu ucznia w rozwoju, wzbogaceniu warsztatu pracy nauczyciela oraz

niosące pomoc rodzicom w wychowaniu ich zdolnych dzieci. To inspirująca baza ze scenariuszami lekcji, projektami edukacyjnymi czy propozycjami imprez szkolnych typu Wiosenny Koncert Talentów.

Szkolny model wspierania zdolności może przyjmować formę elitarną bądź egalitarną. Może odpowiadać na potrzeby niewielkiej grupy jednostek wybitnie zdolnych. Szersze grono odbiorców obejmują rozwiązania egalitarne adresowane do wszystkich w myśl zasady, że każdy posiada wrodzone zdolności, a zadaniem grona pedagogicznego jest ich rozpoznanie i pielęgnowanie. Istotne, by robić cokolwiek w kierunku budowania kultury sukcesu, zachęcając do osiągania wyników na miarę indywidualnych możliwości.

Wiele organizacji i stowarzyszeń działa w imię doskonalenia praktyk dydaktyczno-wychowawczych. Odnieść można wrażenie, że jeszcze nigdy nie było tak blisko do integracji tych wszystkich działań we wspólny jednobrzmiący głos. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Stowarzyszenie Nauczycieli Olimpijskich, Towarzystwo Szkół Twórczych, Stowarzyszenie Szkół Aktywnych w Społeczności, Jurajskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych – to metodycy organizujący się, by poszukiwać, zarażać pasją, dzielić się innowacyjnością rozwiązań. Są też na mapie Polski miejsca, gdzie dobre praktyki są od lat wykorzystywane, a zalicza się do nich Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie (GiLA), będący placówką dla młodzieży szczególnie uzdolnionej.

Obok ludzi budujących trzon polskiej edukacji uczniów zdolnych, obok miejsc, do tego służących powstaje nowa wirtualna przestrzeń, przeznaczona dla potrzeb jednostek wybitnych. Opinia na temat wsparcia jednostek zdolnych stała się dla przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej istotna, bowiem uruchomiono specjalny adres e-mail: uczenzdolny@men.gov.pl z zachętą do przesyłania propozycji i uwag. Według zamieszczonej na stronie ministerstwa informacji posłużą one do wypracowania nowych regulacji prawnych, wspierających uczniów o wyjątkowych zdolnościach i osiągnięciach.

O zdolnych się mówi, przegląd portali społecznościowych dostarcza enigmatycznych haseł typu „zdolni uczniowie mają gorzej”, pod którymi aż wrze od wpisów na temat wpływu inteligencji na sukces życiowy. Nauczyciele pytają kolegów tej samej profesji o doświadczenie w tworzeniu indywidualnego programu pracy z uczniem zdolnym, do napisania którego zobowiązuje nauczycieli dyrektor. Wnioskować można, że czują się oni osamotnieni, czy nawet niekompetentni do pracy z najzdolniejszymi, o czym świadczą konwersacje na forach internetowych oraz obawy i dylematy wyrażane podczas rozmów, badań czy spotkań rad pedagogicznych.

Konkluzje

- 1) Mimo szeregu regionalnych aktywności obraz kontroli polskich szkół pod kątem opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi każe sądzić, że kwestie te wciąż są traktowane peryferyjnie.
- 2) W 2006 roku Najwyższa Izba Kontroli ujawniła niedostateczną stymulację rozwoju zdolności uczniów, niewykorzystanie możliwości indywidualnych dróg kształcenia. Rzadko kto w naszym kraju kończy edukację wcześniej niż założono.
- 3) Niekorzystnie jawi się jeszcze jedna kwestia, naświetlająca obraz słabej współpracy środowiskowej. Z badań wynika, że szkoły nie współpracują z rodzicami zdolnych dzieci ani też z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.
- 4) Konieczne są skuteczne rozwiązania w indywidualizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej z uczniami uzdolnionymi.
- 5) Dla potrzeb praktyki edukacyjnej znacząca jest poprawa jakości opieki nad zdolnymi i wdrażanie możliwości rozwijania wrodzonych talentów oraz zachęta do działania dla placówek, które dotąd nie wypracowały choćby lokalnych rozwiązań systemowych.

Zakończenie

W refleksji nad praktyką kształcenia uczniów zdolnych odczuwalny jest deficyt w sferze holistycznego modelu, co w konsekwencji prowadzi do mnogości rozwiązań. Z drugiej strony nie trzeba sztucznie programować profilu kształcenia jednostek wybitnych. Przyjmując, że pracujemy w duchu pedagogiki zdolności, czyli zakładając wszechstronną, harmonijną realizację potencjału twórczego ucznia, zyskujemy doskonale warunki dla każdego ucznia. Nie musimy tworzyć homogenicznych oddziałów w elitarnych szkołach. Zwiększenie wyzwań edukacyjnych w klasie ma pewną uniwersalną zaletę – przynosi korzyść wszystkim, nie tylko najzdolniejszym. Jeśli uczniowie poddadzą się wyzwaniom aktywizującym kreatywność podczas lekcji, każdy z nich ma szansę zainspirować się, pobudzić do wysiłku kolejne przestrzenie własnego umysłu, pójść o krok naprzód.

By wysiłek poczyniony dla rozwoju doskonalenia dróg kształcenia jednostek zdolnych nie został zmarnowany, warto nieustannie zadawać sobie pytania, co jeszcze możemy zrobić dla uczniów nieprzeciętnych, jaką sferę ich funkcjonowania uczynić doskonalszą, by czuli, że nie są nam obojętni.

Literatura

- Baranowska A. (2014). *Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole*. <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/57/id/1136>, dostęp: 31.03.2017.
- Bates J., Munday S. (2005). *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*. Tłum. R. Waliś. Warszawa.
- Bieluga K. (2003). *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków.
- Dyrda B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*. Warszawa.
- Gałązka K., Muzioł E.A. (2014). *Modele pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa.
- Góralski A. (1991). *Zasadnicze przesłanki skuteczności wychowania zdolnych: szkice do pedagogiki zdolności*. Warszawa.
- Korbecka K. (2013). *Szkolny system wspierania zdolności uczniów w opinii pedagogów szkolnych*. [W:] M. Jabłonowska (red.). *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Warszawa.
- Krzyżanowska Ł., Wiśnicka M. (2009). *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*. Warszawa.
- Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D. (2012). *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa.
- Limont W., Dreszer J., Bedyńska S., Śliwińska K. (2010). *Wzmożona pobudliwość psychiczna, wybrane cechy osobowości a płeć szczególnie zdolnych uczniów*. [W:] A.E. Sękowski, W. Klinkosz (red.). *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin.
- Partyka M. (1999). *Zdolni utalentowani twórczy*. Warszawa.
- Stańczak M. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn.
- Wawrzyniak S. (2016). *Współpraca rodziców i nauczycieli wobec zróżnicowanych problemów wychowawczych i dydaktycznych*. [W:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*. Sosnowiec.
- Żuk T. (1996). *Opieka psychologiczna i pedagogiczna nad dziećmi uzdolnionymi*. [W:] M. Burtowy, A. Twardowski (red.). *Terapia pedagogiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kalisz.



Katarzyna Smoter

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

O potrzebie wspierania rozwoju kompetencji międzykulturowych i medialnych w kształceniu nauczycieli – w poszukiwaniu rozwiązań

KEYWORDS

intercultural competence, media competence, teacher

ABSTRACT

Smoter Katarzyna, *O potrzebie wspierania rozwoju kompetencji międzykulturowych i medialnych w kształceniu nauczycieli – w poszukiwaniu rozwiązań* [On the need to support the development of intercultural and media competences in the education of teachers – in search of solutions]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 99–109, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.8.

Today, a characteristic feature of life is contact (direct or via media) with “otherness” and the “Other” – ethnically, religiously, nationally. The issue of the links between multiculturalism and the media is essential for education, but it does not seem to be sufficiently taken into account in the formal education of teachers. Therefore, the article addressed the issue of shaping media competences and intercultural competences of teachers, indicating the need to include both these issues in an integral manner. It has become important to consider the dimensions of these competences – cognitive, pragmatic and emotional – as well as to show the issues that should be present in the education of teaching staff. This type of approach seems to meet the requirements relating to the dynamically forming “knowledge-based society and “multicultural society”.

Troską środowisk akademickich powinno stać się chronienie cennych tradycji i dotychczasowego dorobku, ale jednocześnie intensywne poszukiwanie i wykorzystanie szans pojawiających się w naszych czasach

(Lewowicki, 2004: 48)

Obserwacje zmian dokonujących się we współczesnym społeczeństwie pozwalają zauważyć odchodzenie od porządku monolitycznego i powstawanie nowego ładu, w którym istnieją różne formy odmienności (Ziółkowski, 2006: 184, Mariański 1997: 37). Charakterystyczną cechą życia społecznego staje się częsty kontakt z „innością”, ujawniającą się w sferze wyglądu zewnętrznego, języka, wierzeń religijnych, tradycji czy obyczajowości. Rozpoznanie i wartościowanie tej różnorodności jest możliwe nie tylko podczas bezpośrednich kontaktów, ale i za pośrednictwem środków masowego przekazu które udostępniają, przetwarzają bądź kreują oraz większą część rzeczywistości (Kluszczyński, 2001: 75). Uwzględnienie tego faktu jest istotne w refleksji dotyczącej konsekwencji oddziaływania współczesnych procesów społeczno-kulturowych na sposób myślenia i działania ważnych „aktorów” różnych elementów systemów edukacyjnych. W specyficzny sposób sytuacja ta wydaje się dotyczyć osób przygotowujących się do zawodu pedagoga i nauczyciela. Jak zauważa Ewa Wysocka, „(...) pedagog, chcący skutecznie oddziaływać na młode pokolenie, musi rozumieć świat, w którym żyje (...), jego potencjalność i zmienność, (...) tu i teraz i w przyszłości” (2012: 21). Zastana sytuacja staje się zatem czynnikiem wymuszającym kształtowanie nowych kompetencji, wśród których szczególną rolę odgrywają kompetencje międzykulturowe. Istotność ich rozwijania zauważa między innymi Josef Huber, który zwraca uwagę, że to właśnie te kompetencje pozwalają „(...) dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa” (Huber, 2014: 8). Znaczące stają się tutaj także kompetencje medialne, albowiem kluczową perspektywą organizacji szkoły i pracy nauczyciela jest współcześnie społeczeństwo informacyjne (Cichocki, 2008). Wiąże się to z przenikaniem mediów do wszystkich środowisk wychowawczych i pozostawianiem przez nie ważną agendą służącą kształtowaniu społecznych opinii, postaw i przekonań.

W niniejszym artykule odniosę się do kwestii kształtowania kompetencji medialnych i międzykulturowych przyszłych nauczycieli ze wskazaniem na konieczność ujęcia obu tych zagadnień w sposób integralny. To podejście wydaje się odpowiadać wymaganiom wynikającym ze współczesnych przeobrażeń społecznych, dynamicznie tworzącego się „społeczeństwa wiedzy” i „społeczeństwa wielokulturowego”.

Kompetencje międzykulturowe i medialne

Termin „kompetencje” może być definiowany jako zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia (<https://sjp.pl/kompetencja>, dostęp: 11.12.2017). Maria Czerepaniak-Walczak określa kompetencje jako szczególną właściwość, łączącą się

z demonstrowaniem na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomość potrzeb i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjęcie na siebie odpowiedzialności za nie (1995: 135–137, zob. też Paśko, 2016: 110). Kompetencje powinny być uświadamiane przez człowieka; mogą być kształtowane przez wyuczenie, możliwe do zaobserwowania przez innych i powtarzane (Paśko, 2016: 110). Ogół tych charakterystyk może być odnośzony do zagadnienia kompetencji istotnych w kształceniu akademickim. Wśród nich wskazać można na kompetencje: interpersonalne, motywacyjne i poznawcze (Blasi, 1999: 29; Krajewska, 2003). Oprócz nich wyróżnia się także kompetencje „pomocnicze”, takie jak, między innymi: kreatywność i inicjatywę, zdolność do pracy zespołowej, zdolność krytycznego myślenia, dobry poziom umiejętności w zakresie technologii informatycznych oraz wrażliwość kulturową i świadomość międzynarodową (Blasi, 1999). Szczególną uwagę poświęcę dwóm z ostatnich tu wymienionych kompetencji „pomocniczych” – ujmowanych dalej jako kompetencje międzykulturowe i medialne.

Pierwsze z wcześniej przytoczonych – kompetencje międzykulturowe – są uznawane za jeden z komponentów „międzykulturowego uczenia się”, które różnicowane jest w literaturze przedmiotu na cztery stadia:

- 1) poszerzanie wiedzy dotyczącej „obcej” kultury;
- 2) identyfikowanie struktur myślenia przedstawicieli kategorii „Innych” uznawanych za „nosicieli” znaczeń odmiennej kultury;
- 3) nabywanie kompetencji do międzykulturowego działania;
- 4) opanowanie reguł, które umożliwiają orientację w zróżnicowanych warunkowaniach kulturowych i odbiór zachowań typowych dla określonej kultury (Szczurek-Boruta, 2013: 100).

Z kolei Michael Byram (1997: 53–65, za: Szczurek-Boruta, 2013) rozumie kompetencje międzykulturowe nieco inaczej. Według niego w ich skład wchodzi następujące obszary:

- 1) wiedza (*knowledge*) – informacje na temat świata, umożliwiające adaptację do zmieniających się warunków oraz znajomość wytworów kultury i praktyk w kontekście własnym i osoby, z którą podejmuje się kontakt;
- 2) świadomość (*awareness*) różnic i podobieństw istniejących między kulturami oraz złożonych procesów, które mają miejsce podczas interakcji społecznych;
- 3) umiejętności (*skills*) „przyglądania się” rzeczywistości, komunikacji, interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań, a także analizowania kultur (w kontekście historycznym, geograficznym i społecznym);
- 4) postawy (*attitudes*) implikujące gotowość komunikacyjną, między innymi dociekliwość, otwartość, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń, tolerancję.

Kompetencje międzykulturowe można rozpatrywać także, odwołując się do trzech powszechnie uznawanych wymiarów edukacyjnych:

- 1) poznawczego (wiedzy): „Uczyć się, aby wiedzieć”. W związku z tym niezbędne są wszelkie informacje, które w środowisku wielokulturowym pomagają wzbudzić zrozumienie i wzajemny szacunek. Wymaga to, z jednej strony, posiadania wiedzy faktograficznej na temat istotnych w danej kulturze wartości i norm, tradycji, religii, dzieł sztuki („Kultura przez duże K”), życia codziennego i nawyków („kultura przez małe k”). Z drugiej strony, łączy się to z nabywaniem wiedzy strategicznej, niezbędnej w spotkaniach międzykulturowych (odnosi się to do reguł uzewnętrzniania kulturowej tożsamości, wyjaśniania nieporozumień i błędnych interpretacji, radzenia sobie z konfliktami, uczenia się wzajemnej współpracy itd.);
- 2) emocjonalnego (postawy): „Uczyć się, aby być”. Edukacja międzykulturowa powinna w swych założeniach pogłębiać świadomość własną i zrozumienie własnego zaplecza kulturowego. Jednocześnie musi kształtować postawy wyrażające szacunek i tolerancję dla „inności i innych”, a także równości i prawa każdego człowieka do odmienności;
- 3) praktycznego (umiejętności): „Uczyć się, aby działać”. W kontekście edukacji międzykulturowej należy rozwijać umiejętność wykorzystania wiedzy faktograficznej lub strategicznej w sytuacjach, w których trzeba pokonywać problemy międzykulturowe oraz wspólnie wykonywać często złożone zadania (Neuner, 2014: 30).

Wszystkie te komponenty powinny implikować realizację idei „Uczyć się, aby żyć wspólnie”, co ukazywałoby globalny kontekst współistnienia z „Innymi”. W rozumieniu tej kompetencji użyteczny staje się także model kulturowego doświadczania (*The Cultural Experience*) Patricka R. Morana (2001), który zakłada, że owo doświadczenie odbywa się na czterech poziomach: *Knowing About*; *Knowing How*; *Knowing Why*; *Knowing Oneself* (Moran, 2001: 39). Rozpoznawanie wszystkich z wymienianych tu kontekstów staje się warunkiem kształtowania wielowymiarowych stosunków z „Innymi”.

W odniesieniu do kształtowania się tych kompetencji można także zwrócić uwagę na trzy zasady pomocne w podejmowanych w ramach edukacji międzykulturowej działaniach. Stają się nimi, przede wszystkim (Neuner, 2014: 31 za: *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Adopted texts and report*, 2003: 36):

- 1) koncentracja na różnicach, a nie cechach wspólnych, co należy rozumieć jako otwartość na „inne” i „nieznane”;

- 2) relatywizm kulturowy (równość kultur), który informuje, że nie można wykorzystywać wartości i norm jednej kultury do oceny innych kultur;
- 3) wzajemność – wymiany, interakcje i wzajemne zaufanie funkcjonujące między różniącymi się podmiotami.

Nieco inaczej operacjonalizowane są w literaturze przedmiotu kompetencje medialne. Podejmując się ich opisu, warto odnieść się na początku do funkcji pełnionych przez współczesne media. Do najważniejszych z nich należą:

- funkcje kulturotwórcze – upowszechnianie różnorodnych treści (łączone nierzadko z procesem udostępniania i wyjaśniania – spełniająca funkcję eksplikacyjną i kompensacyjną);
- funkcja stymulująca, polegająca zarówno na pobudzaniu odbiorców do aktywniejszego odbioru treści emitowanych z ekranu, jak i na zachęcaniu ich do pełniejszego uczestnictwa w kulturze;
- funkcja wzorcotwórcza, wiążąca się z propagowaniem określonych stylów życia, wzorów działania, ideałów, do których należy dążyć;
- funkcja interpersonalna, dzięki której stworzona została szansa poznania życia odległych krajów i ludzi z różnych kręgów kulturowych (Gajda, 2002: 43–46).

Ogół tych aspektów ukazuje wielość pól oddziaływania współczesnych mediów, które stają się dziś nieodłącznym towarzyszem ludzkiego życia. Możliwy obecnie właściwie nieograniczony dostęp do informacji, niosący za sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia, wymaga kształtowania kompetencji medialnych, rozumianych jako harmonijna kompozycja *wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami* (Strykowski, 2004: 33). Przed edukacją medialną stawia się zwykle dwa cele ogólne, nawiązujące do dwóch komponentów terminu *media*, tj. komunikatów medialnych – co wiąże się z przygotowaniem do świadomego, krytycznego i wartościującego odbioru i – coraz częściej: tworzenia wszelkiego rodzaju komunikatów (przekazów) medialnych (cel kulturowy) oraz przygotowania do sprawnego posługiwania się mediami ujmowanymi jako narzędzia zróżnicowanej pracy intelektualnej (w tym względzie media będą ujmowane jako środki komunikowania i formy uczenia się. Cel ten określamy jako technologiczny lub narzędziowy) (Strykowski, Kąkolewicz, Ubermanowicz, 2008).

Twórcy raportów przygotowywanych na zlecenie UNESCO wskazują, że media mogą odgrywać istotną rolę w procesie ochrony wartości, a także czynienia przystępnymi wartości różnorodnych kultur. Mogą także sprzyjać realizacji współpracy i międzynarodowej wymianie kulturalnej. Współcześnie rozwijane techniki komunikacyjne mogą także ułatwiać podejmowanie ponadnarodowych dyskusji wokół najistotniejszych problemów świata, związanych między innymi z pokojowym współistnieniem, ochroną praw jednostki, przeciwdziałaniem jej

dyskryminacji na różnych polach, a także międzynarodową współpracą gospodarczą. Rozwijane na tej podstawie inicjatywy mogą odgrywać również istotną rolę w realizacji i powodzeniu różnego rodzaju globalnych projektów edukacyjnych, służących wychowaniu dla pokoju – możliwego dzięki poznawaniu i rozumieniu innych kultur w kontekście kultury własnej (Kubiszyn, 2007: 84; Golka, 1997).

Kompetencje medialne i kompetencje międzykulturowe w kształceniu nauczycieli – obszary możliwych powiązań

Jak wynika z powyższego opisu, oba rodzaje kompetencji stają się współcześnie znaczące w kształceniu nauczycieli. Szczególnie cenne wydaje się zaakcentowanie pewnych powiązań wyodrębniających się między nimi. Można nawet odnieść wrażenie, że w opracowaniach budujących warsztat pracy służący kształtowaniu kompetencji międzykulturowych nauczycieli dużą wagę przywiązuje się do rozwijania i przekazywania narzędzi dotyczących funkcjonowania w szkole dzieci obcojęzycznych lub sposobów zapobiegania wykluczeniu uczniów „Innych” – narodowościowo, etnicznie, językowo w przestrzeni szkoły. Tymczasem wydaje się, że zagadnienie powiązań wielokulturowości i mediów nie jest w dostatecznym stopniu uwzględniane. W związku z tym warto wskazać pewne postulaty dla praktyki pedagogicznej. W tym względzie integralne kształtowanie kompetencji międzykulturowych i medialnych nauczycieli mogłoby zakładać, przy uwzględnieniu aspektów – poznawczego, pragmatycznego i emocjonalnego, tak rozumiane wymiary:

- poznawczy (wiedza): „Uczyć się, aby wiedzieć” – nabywanie wiedzy na temat różnorodności społeczno-kulturowej i praktyk kulturowych podejmowanych przez różne grupy oraz sposobu prezentacji grup mniejszościowych i realizowanych przez nich praktyk i w mediach (Gdzie poszukiwać tego typu informacji? W jaki sposób dokonywać analizy i selekcji tych komunikatów?);
- emocjonalny (postawy): „Uczyć się, aby być” – implikujące gotowość do komunikacji z „Innymi”, między innymi dociekliwość, otwartość, chęć wyzbycia się myślenia opartego na uprzedzeniach (Jakie postawy może wyzwalać kontakt z „Innymi”, a także określonymi komunikatami medialnymi na ich temat? Jakie zasoby mogą stać się szczególnie przydatne w kształtowaniu otwartości wobec „Innych”?);

- praktyczny (umiejętności): „Uczyć się, aby działać”; interpretacja powiązań istniejących między kulturami (obrazowanymi także w różnorodny sposób w mediach) oraz ustalenie znaczenia tych powiązań dla praktyki pedagogicznej, planowanie i realizacja zajęć dotyczących zagadnień wielokulturowości i edukacji antydyskryminacyjnej z uwzględnieniem kompetencji medialnych, opracowywanie i promocja projektów, programów, kampanii i innych inicjatyw międzykulturowych w Internecie (zwłaszcza w mediach społecznościowych); podejmowanie działań „dla Innych” i „z Innymi”, reagowanie na przypadki dyskryminacji, także tej uobecniającej się w środkach masowego przekazu.

W tym kontekście także przytaczane wcześniej „stwierdzenia – klucze”: *Knowing About*, *Knowing How*, *Knowing Why*, *Knowing Oneself* powinny być rozpatrywane w odniesieniu do konkretnych zagadnień, które – odzwierciedlane w medialnej przestrzeni – dotyczą kluczowych wątków dotyczących relacji z różniącymi się od nas podmiotami. W związku z tym otaczająca rzeczywistość powinna nie tylko inspirować, ale i wymuszać podejmowanie w kształceniu pedagogicznym następujących tematów:

- *Internet jako narzędzie służące indoktrynacji i „ekstremizmowi kulturowemu”* (Wawrzak-Chodaczek, Urbanek, 2015: 50). Rodzić może to następujące pytania: Jakie są konsekwencje funkcjonowania takich, jak wyżej określone, przekazów dla relacji z „Innymi”? Jak kreowany jest w mediach wizerunek przedstawicieli grup odmiennych między innymi religijnie, etnicznie, narodowościowo? W jaki sposób reprezentanci tych mniejszości są postrzegani przez dzieci, młodzież i dorosłych?
- *Internet jako miejsce wielorakich wykluczeń*. Prowokuje to poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytanie: Dlaczego, zarówno „w realu”, jak i w środowisku medialnym premiowani są przedstawiciele pewnych grup, a inni są pomijani lub negatywnie wartościowani?
- *„Inność” jako element wykorzystywany w reklamie (shockvertising)*. Tutaj warto z kolei podjąć refleksję: Jaką (jakie) funkcję (funkcje) pełni w przekazach reklamowych „Inny”? Jakie konsekwencje dla postrzegania przedstawicieli tych grup może nieść ich medialna prezentacja?
- *Cyberspołeczności „prointegracyjne” i wykluczające wobec „Innego” i „inności”*. Możemy tutaj zastanawiać się, jaką funkcję pełnią one dla członków tych grup. Jakie konsekwencje implikuje uczestnictwo w tych wirtualnych społecznościach? Jakie potrzeby uczestników wirtualnej przestrzeni mogą być zaspokajane na ich gruncie? Które e-społeczności – ze względu na swój edukacyjny potencjał – mogą być wykorzystane do realizacji ważnych celów edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej?

- *Eskalacja treści o charakterze ksenofobicznym i rasistowskim w mediach (mowa nienawiści)*, na przykład promocja islamofobicznych haseł, często w postaci „wirusowo” przekazywanych obrazków – memów. Można odnieść się tu do następujących problemów: Jaki sens i znaczenie mają takie przekazy dla użytkowników sieci? W jaki sposób przeciwdziałać mowie nienawiści obecnej w mediach? Jakie strategie i narzędzia zapobiegania temu zjawisku oferuje rzeczywistość wirtualna?
- *Transmisja znaczeń międzykulturowych w programach podróźniczych i opowiadających o turystyce*. Można tu podjąć następujące kwestie: W jaki sposób przedstawiane są na ich gruncie kultury „obce” i „egzotyczne”? Które z tych audycji podejmują wysiłek burzenia paternalistycznego układu stosunków międzykulturowych?
- *Uczniowie prześladowani za swoją „inność” (wynikającą między innymi z odmienności religijnej, narodowej, etnicznej) w placówkach edukacyjnych – przeniesienie przemocy do „realu” – sfery offline (media postrzegane jako narzędzie i przestrzeń wykluczania rówieśniczego)*. Warto odnieść się tutaj przede wszystkim do następującego zagadnienia: W jaki sposób zapobiegać i zmniejszać zasięg dyskryminacji w szkole i poza tą przestrzenią? (zob. Gawlicz, Rudnicki, Starnawski, 2015).

Podjmowanie takich, jak tu przedstawione, wątków może przysłużyć się pełniejszemu rozwojowi wyżej wymienianych kompetencji u nauczycieli. Ich konsekwencjami powinno stać się monitorowanie i diagnoza poziomu rozwoju kompetencji międzykulturowych i medialnych wychowanków. Łączy się to także z próbą odpowiedzi na pytania: Jak przedstawia się poziom wiedzy uczniów na temat „Innych”? Z jakich źródeł informacji korzystają? Czy uczestniczą w programach/projektach wiążących się z rozwijaniem tych kompetencji? A jeśli nie – jakie bariery przeszkadzają w realizacji takich działań? Jakie zasoby można tu wykorzystać? Na ile podejmowane teraz i w przyszłości działania okazują się skuteczne i odpowiadające zapotrzebowaniu uczniów?

Ogół tych zagadnień może i powinien być rozwijany przez kandydatów na nauczycieli podczas formalnego kształcenia akademickiego. Kształtowanie tych kompetencji powinno mieć miejsce podczas konwersatoriów i ćwiczeń, w trakcie których tworzona będzie przestrzeń do dyskusji na temat aktualnych zagadnień medialnej socjalizacji w odniesieniu do kształtowania wizerunków „obcych” i „innych” kultur. Znajdować powinno to swój wyraz także między innymi w zajęciach warsztatowych dotyczących kreatywnego stosowania technologii informacyjnych w pracy pedagogicznej, z uwzględnieniem kwestii „wielokulturowej zawartości treściowej” współczesnych mediów. Warto podkreślić, że niebagatelną rolę od-

grywa tu jednak również podejmowanie indywidualnego wysiłku uczestnictwa w projektach, programach, kampaniach, prelekcjach, wystawach i innych działaniach rozwijanych w środowisku lokalnym między innymi przez organizacje pozarządowe. Przyglądając się ich tematyce, można zauważyć, że podejmowane na ich gruncie zagadnienia wydają się coraz częściej wyrazem krytycznego myślenia na temat powiązań między wielokulturowością a mediami.

Warto tu także nawiązać do koncepcji rozwoju kompetencji międzykulturowych obecnej w programach szkoleniowych. Przy założeniu wzbogacenia ich o „komponent medialny” powinny one zawierać następujące składniki:

- W wymiarze emocjonalnym: promowanie empatii, rozwijanie świadomości i wrażliwości na kwestie związane z międzykulturowością i wielokulturowością, także tą obecną i promowaną w mediach. Warto tu zaakcentować istotny wymiar edukacji międzykulturowej, jakim jest transkulturowy proces wzajemnego uczenia się – doświadczenie obejmujące całość życia, które umożliwi zdobycie narzędzia rozumienia, oddziaływania na środowisko, uczestnictwo i współpracę z innymi (Szczurek-Boruta, 2011: 158);
- w wymiarze poznawczym: pogłębianie wiedzy i zrozumienia zagadnień międzykulturowych przekazywanych przez różne podmioty, także radio, Internet, prasę i telewizję;
- w wymiarze pragmatycznym: rozwijanie praktyki indywidualnej: skuteczności, wydajności i uczciwości działań podejmowanych w warunkach międzykulturowych – znacząca staje się tutaj obserwacja tych działań podejmowanych przez różne podmioty, także kontaktów międzykulturowych w mediach;
- w wymiarze współpracy: wspieranie przejścia od podejmowania praktyki indywidualnej do szerszej ujętej działalności kształtującej praktykę społeczną (Neuner, 2014: 37).

Te nabierające coraz większego społecznie znaczenia kwestie powinny towarzyszyć nie tylko podejmowanym przez nauczycieli codziennym wyborom, ale i organizacji ich zawodowych działań. Znaczące pedagogicznie staje się ciągłe poszukiwanie strategii i metod wychowawczych pomocnych w kształtowaniu opisywanych tu kompetencji w stopniu dostosowanym do potrzeb i oczekiwań zaangażowanych w ich rozwijanie grup.

Jak zauważa P. Blasi, „aby utrzymać się przy życiu i rozwijać w społeczeństwie wiedzy, potrzebujemy pomocy odpowiednich jednostek o silnych umiejętnościach interpersonalnych (...) Ekspert czy profesjonalista, który nie jest wrażliwy na innych (...), jest bardziej przeszkodą niż pomocą...” (Blasi, 1999: 29). Według UNESCO to właśnie na szkole – jednej z najważniejszych instytucji społecznych –

spoczywa zadanie rozwijania potencjału uczniów poprzez przekazywanie wiedzy, jak również kształtowanie kompetencji, postaw i wartości umożliwiających im pełne uczestnictwo w życiu społeczeństwa (*UNESCO Guidelines on Intercultural Education* 2007, Brotto, 2014: 11). Czy w coraz bardziej różnicującym się świecie nauczyciele i pedagodzy mogą rozwijać te kompetencje u swoich wychowanków, samemu nie dbając o ich kształtowanie i stałe pogłębianie „autorefleksji międzykulturowej”?

Literatura

- Blasi P. (1999). *The task of institutions of higher education in the new Europe*. [W:] W.Z. Hirsh, L.E. Weber (eds). *Challenges Facing Higher Education at the Millenium*. Oxford, New York, Tokyo.
- Brotto F. (2014). *Edukacja międzykulturowa a uznawanie osiągnięć*. [W:] J. Huber (red.) *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa.
- Byram M. (1997). *Cultural studies and foreign language teaching*. [W:] S. Bassnett (ed.). *Studying British Cultures. An Introduction*. London.
- Cichocki A. (2008). *Wymiary kompetencji informacyjno-medialnych nauczyciela*, [W:] J. Izdebska, *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Białyсток.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Kompetencje emancypacyjne młodzieży w perspektywie pedagogicznej*, „Człowiek i Społeczeństwo”, t. 13.
- Dziewięcka-Bokun L. (2010). *Inny poza systemem społecznym, czyli o przyczynach ekskluzji społecznej*. [W:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.). *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń.
- Gajda J. (2002). *Media w edukacji*. Kraków.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.). (2015). *Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa.
- Golka M. (1997). *Oblicza wielokulturowości*. [W:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.). *U progu wielokulturowości*. Warszawa.
- Huber J. (red.). (2014). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa.
- Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Adopted texts and report*. (2003). Athens.
- Jarymowicz M. (1999). *Poznać siebie – zrozumieć innych*. [W:] J. Koziński (red.). *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa.
- Kluszczyński R. (2001). *Społeczeństwo informacyjne, cyberkultura, sztuka multimedialna*. Kraków.
- Krajewska A. (2003). *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*. [W:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.). *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*. Kraków.
- Kubiszyn M. (2007). *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym. Studium teoretyczno-empiryczne na przykładzie Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” w Lublinie*. Toruń.
- Mariański J. (1997). *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków.

- Moran P.R. (2001). *Language and culture*. [W:] *Teaching Culture: Perspectives in practice*. Boston.
- Neuner G. (2014). *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*. [W:] J. Huber (red.). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa.
- Paśko I. (2016). *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” vol. 4 1 (7).
- Strykowski W. (2004). *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*. [W:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.). *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań.
- Strykowski W., Kąkolewicz M., Ubermanowicz S. (2008). *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*. „Neodidagmata” 29/30.
- Szczurek-Boruta A. (2011). *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.). *Edukacja międzykulturowe – dokonania, problemy, perspektywy*. Toruń.
- Szczurek-Boruta A. (2013). *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*. „Pogranicze. Studia Społeczne” t. XXI (2011535).
- UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*. (2007). Paris.
- Wawrzak-Chodaczek M., Urbanek A. (2015). *Wybrane nowe trendy w badaniach nad mediami z perspektywy pedagogiki międzykulturowej*. [W:] M. Tanaś, S. Galancik (red.). *Cyberprzestrzeń Człowiek Edukacja*, t. 1: *Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, Kraków.
- Ziółkowski M., (2006). *Zmiany systemu wartości*. [W:] Wasilewski J. (red.). *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*. Warszawa.



Magdalena Jakubczak-Chodźko
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Sytuacja dydaktyczna z perspektywy kompetencji komunikacyjnych nauczycieli akademickich

KEYWORDS

rationality, communication
skills, communication

ABSTRACT

Jakubczak-Chodźko Magdalena, *Sytuacja dydaktyczna z perspektywy kompetencji komunikacyjnych nauczycieli akademickich* [The didactic situation from the perspective of academic teacher communication skills]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 111–117, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.9.

This article shows a mode of perception of the relevant didactic situation from the perspective of teacher-held communication skills. Using the analysis of rationality, presented are new areas of perception of teacher competence. In addition, with the aid of the approach presented by Jürgen Habermas, it was possible to analyse the significance of communication skills as key in the teaching profession.

Sytuacją nazywamy ogół tego, co istnieje lub dzieje się w jakimś miejscu i czasie (Bańko, 2006: 718). Zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego sytuacja to „układ wzajemnych stosunków człowieka z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu” (Tomaszewski, 1976: 17). W literaturze pedagogicznej występuje wiele ujęć definicyjnych sytuacji edukacyjnej, która często utożsamiana bywa z sytuacją dydaktyczną. Nie są to jednak terminy tożsame. Za sytuację edukacyjną możemy przyjąć sytuację dydaktyczną i wychowawczą zorganizowaną celowo (Poplucz, 1984: 52). Na potrzeby powyższego tematu skupię się jedynie na sytuacji dydaktycznej, rozumianej jako współdziałanie nauczyciela, uczniów, treści kształcenia, wyposażenia dydaktycznego, a także organizacji kształcenia

(por. Niemierko, 2007). Jak twierdzi Bolesław Hydzik (1993), termin *sytuacja dydaktyczna* jest trudny do zdefiniowania. Wynika to między innymi z faktu, że istnieją wątpliwości dotyczące terminologii obejmującej istotę procesu nauczania i uczenia się. W celu określenia sytuacji edukacyjnej w całej jej złożoności Maria Przetacznikowa i Ziemowit Włodarski (1979) używają terminu *sytuacja nauczania*, Stefan Kunowski (1981) *sytuacja pedagogiczna*, Wincenty Okoń (1984), Bolesław Niemierko (2007) *sytuacja dydaktyczna*, Dorota Klus-Stańska (2018) *proces dydaktyczny*. Można zauważyć, że większość z wymienionych terminów naukowych powstała stosunkowo dawno. Może to oznaczać, że opisywany termin zmienia się, jest inaczej definiowany wraz ze zmianami zachodzącymi w samej „sytuacji dydaktycznej”, w środowisku społecznym, a co za tym idzie, edukacyjnym. Sytuacja dydaktyczna w środowisku akademickim różni się znacząco od sytuacji dydaktycznej w środowisku szkolnym między innymi, natężeniem współdziałania nauczycieli akademickich i studentów, a co za tym idzie, większą swobodą operowania treściami kształcenia (przez wykładowcę), jak również organizacją kształcenia.

Sytuacje edukacyjne można podzielić za Krystyną Kuligowską (1984) na pięć głównych rodzajów wyodrębnionych ze względu na funkcje, jakie spełniają: odtwórcze, zapamiętywania, umiejętnościowe, twórcze, wartościowania. Proces kształcenia w szkole wyższej składa się z następujących elementów, zwanych elementami strukturalnymi lub elementami stałymi w teorii i praktyce dydaktycznej (por. S. Palka, 2011: 21-22): cele oparte na bazie aksjologicznej, treści kształcenia i samokształcenia, metody/strategie/techniki, formy organizacyjne, środki dydaktyczne, zasady kształcenia i samokształcenia, a także kontrola i ocena przebiegu efektów procesu kształcenia i samokształcenia. Ponadto można wyróżnić czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego, w skład których wchodzi czynniki związane z cechami psychofizycznymi studentów, czynniki związane z cechami psychofizycznymi nauczyciela, czynniki związane z cechami środowiska lokalnego, szkolnego i rówieśniczego. Ostatnim z elementów strukturalnych procesu kształcenia są podmioty procesu dydaktycznego, do których należą sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego (Sajdak, 2013: 457–459). Wobec powyższego pełna sytuacja dydaktyczna wymaga współwystępowania wszystkich czynników, w skład których wchodzi również sposób motywowania uczniów przez nauczyciela. Skuteczność motywacji zależy od rodzaju i formy komunikatu skierowanego do adresata. Wobec czego, koniecznym warunkiem wydaje się posiadanie kompetencji komunikacyjnych przez nauczycieli, nauczycieli akademickich, którzy inicjują sytuacje edukacyjne. Interesujący wydaje się sposób organizacji procesu kształcenia pod wpływem rodzaju posia-

danych kompetencji komunikacyjnych nauczycieli akademickich. W tym celu przeprowadzę analizę racjonalności, która jest pierwotną w inicjowaniu procesu kształcenia i zaistnieniu aktu komunikacji.

W poniższym artykule zostały uwzględnione podejścia prezentowane przez Jürgena Habermasa i zainspirowanego jego myślą Roberta Kwaśnicę, dotyczące genezy racjonalności emancypacyjnej jako nadrzędnej nad racjonalnością adaptacyjną (Racjonalność adaptacyjna w pedagogice – coraz częściej odrzucana przez nauczycieli, jako metoda wywierania wpływu na wychowanka, behawioryzm, formowanie ludzi według z góry ustalonych wzorów), w obrębie której ustala się wiedza praktyczno-moralna. Termin „racjonalność” rozumiany jest tu za R. Kwaśnicą jako „głęboka struktura ludzkiego doświadczenia, wyznaczająca strukturalne ramy, w obrębie których interpretujemy świat i własne istnienie” (Kwaśnica, 2007: 10). Istnieją pewne warunki niezbędne do kształtowania się racjonalności. Należą do nich: język, działanie, społeczeństwo, kultura i jednostka. Racjonalność stanowią zarówno działania instrumentalne, jak i komunikacyjne. W pierwszym i drugim działaniu doświadczamy świat za pośrednictwem języka, ale za każdym razem inaczej go uosobiamy, przez co kształtuje się odmienny typ doświadczenia, odmienna struktura, a co za tym idzie, odmienna racjonalność. Oznacza to, że racjonalność sama zmienia się pod wpływem doświadczeń. Przytoczona definicja racjonalności R. Kwaśnicy w pełni wpisuje się w definicję dydaktyki sformułowaną przez D. Klus-Stańską: „Dydaktyka zajmuje się uczeniem się, które przebiega wówczas, gdy celowo je wywołujemy w zorganizowany społecznie sposób. Jeszcze dokładniej można powiedzieć, że przedmiotem analiz dydaktyki jest intencjonalne tworzenie warunków do uczenia się” (Klus-Stańska, 2018: 21). Na intencjonalności tworzonych przez nauczyciela warunków i sposobów, w jakich odbywa się nauczanie i uczenie, opiera się preferowany/ dominujący rodzaj racjonalności. Celowość działań nauczyciela zakłada z góry przyjętą drogę do osiągnięcia konkretnych, zamierzonych efektów kształcenia. Wiąże się to z jednym z dwóch typów racjonalności, za którymi opowiada się (świadomie lub nie do końca świadomie) nauczyciel. Z badań prowadzonych przez Bogusława Milerskiego i Macieja Karwowskiego (2016) w ostatnim czasie wynika, że można zidentyfikować więcej niż dwa rodzaje racjonalności występujące w procesie kształcenia (autorzy przyjmują tetragonalną koncepcję racjonalności), jednak w podejmowanych rozważaniach wychodzę od dwóch głównych rodzajów racjonalności, które tworzą podbudowę teoretyczną do istnienia innych jej rodzajów.

Zgodnie z podejściem Kwaśnicy (2007: 9–14) każde działanie edukacyjne, bez względu na założony cel edukacji, sprzyja rozwojowi jednej z dwóch struktur doświadczenia. Doświadczenie stanowi element strukturalny racjonalności.

W związku z powyższym, podmiot inicjujący działanie edukacyjne musi wybrać, za jakim typem racjonalności się opowiedzieć. Nie zawsze jednak są to wybory uświadomione (ze względu na brak wiedzy podmiotu na temat alternatyw, przed jakimi staje). Każde zachowanie nauczyciela dostarcza uczniowi pewnych wzorców i sposobów postrzegania, rozumienia rzeczywistości. To, w jaki sposób uczeń zinterpretuje konkretne zachowanie, zależy od jednej z dwóch perspektyw doświadczenia świata; instrumentalnej lub emancypacyjnej.

Ze względu na obszar moich zainteresowań badawczych chciałabym się w szczególności skupić na racjonalności emancypacyjnej, której głównym wyznacznikiem jest interakcja. Najbardziej interesująca wydaje się interakcja komunikacyjna nauczycieli akademickich i studentów, rozpatrywana pod względem rodzajów podejmowanych działań i sposobów komunikacji.

Działanie komunikacyjne jest sposobem doświadczenia świata za pomocą interakcji. Należy ono do racjonalności emancypacyjnej, zwanej również komunikacyjną. Za Habermasem można wyróżnić dwie dziedziny życia: pracę i interakcję. Interakcja jest to działanie oparte na komunikacji, w którym dominującą perspektywą interpretacyjną jest logika działania komunikacyjnego. Wskutek tego działania kształtuje się racjonalność emancypacyjna. Drugą wyodrębnioną dziedzinę życia stanowi praca, która jest działaniem celowo-racjonalnym; instrumentalnym lub strategicznym. Oznacza to, że osoba dochodzi do zrozumienia swojej sytuacji w perspektywie interpretacyjnej działania instrumentalnego, przez co kształtuje się racjonalność adaptacyjna (por. Habermas, 2002). Pierwsze działanie, komunikacyjne, jest aktywnością skierowaną na ludzi lub siebie za pośrednictwem symboli. Przebiega ono zgodnie z obowiązującymi normami, jedynym warunkiem jest wzajemne uznanie zachowań przez dwa podmioty uczestniczące w interakcji (Habermas, 2002, 355). Drugi typ, celowo-racjonalny, opiera się na działaniu człowieka, na świat przedmiotów w celu ich opanowania.

Zatem nie jest możliwe poznanie świata bez kulturowego narzędzia – języka. Obiekty świata stają się naszym światem dopiero w momencie, w którym napotkają na język. Dzięki niemu rozumiemy świat i dostrzegamy jego obiekty. To właśnie za pośrednictwem języka powstaje racjonalność. Warto zmienić horyzont postrzegania języka, którego funkcja jest często umniejszana i kojarzona jedynie z perspektywy komunikacji. Funkcja komunikacyjna jest tylko jedną z funkcji, jakie pełni język (por. Kwaśnica, 2007).

Funkcje języka:

- poznawczo-symboliczna, język jako narzędzie myślenia, nazywania;
- komunikacyjna, język jako środek porozumiewania się (Kwaśnica, 2007, 33–40).

Od celów i okoliczności zależy sposób działania, a przez to doświadczania świata. Tak samo od celów i okoliczności zależy rodzaj podjętej interakcji nauczyciela, czyli jego sposób komunikacji.

Podążając za myślą R. Kwaśnicy (2007), który w publikacji *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu, ku pedagogice ogólnej* opisał filozofię racjonalności, w której to społeczeństwo podpowiada możliwe sposoby życia w świecie i rozumienia świata, możemy wynieść, że poprzez system preferencji i utrudnień składających się na ramy życia społecznego społeczeństwo wywiera wpływ na jednostkę. Nakłaniając tym samym do myślenia zgodnie z logiką działania instrumentalnego lub komunikacyjnego. Co wskazuje na to, że narzędzie, jakim posługuje się nauczyciel na zajęciach, jest kulturowo i społecznie uwarunkowane, przez co wszelkie odstępstwa, indywidualność sposobu komunikacji nauczyciela nie są wskazane, a nawet są zabronione. Ma to swoje uzasadnienie, jednak niewątpliwie prowadzi do ograniczenia autonomii nauczyciela i z góry przesądza o wyborze prowadzenia procesu kształcenia zgodnie z założeniami racjonalności adaptacyjnej. Przykładem mogą być zajęcia, które byłyby prowadzone „językiem współczesnej młodzieży” – młodej generacji, który „cehuje silne osadzenie w nurcie potocznych zachowań komunikacyjnych, angliczowania wymowy (...)” (Miodek, 2012) być może prowadzenie zajęć z wykorzystaniem tego języka spotkałoby się z wyższym stopniem zrozumiałości przez studentów, a co za tym idzie, zwiększeniem poziomu motywacji do przedmiotu.

Wobec tego pojawia się pytanie, czy możliwe jest zupełne przygotowanie nauczyciela w zakresie kompetencji komunikacyjnych, a jeśli tak, to jakie kompetencje będą się w nie wpisywać. Czy obecny nurt kształcenia akademickiego zdominowały kompetencje wpisujące się w racjonalność adaptacyjną, czy emancypacyjną? Obecnie „kształcenie rozumiane jest jako wyposażanie kandydatów na nauczycieli w pełne kwalifikacje zawodowe, doksztalcenie – jako uzupełnianie tych kwalifikacji prowadzące do pełnego przygotowania zawodowego, a doskonalenie – jako dostarczanie nauczycielom takiej wiedzy i takich umiejętności, które pozwalają wzbogacić pełne kwalifikacje zawodowe i wykroczyć poza nie” (Kwaśnica, 1994: 8). Zgodnie z powyższym zakłada się, że możliwe jest pełne przygotowanie nauczyciela do pełnionego zawodu, a co za tym idzie, istnieje pewien wzorzec, który pozwala określić stopień posiadanych kompetencji zawodowych nauczyciela.

O pełnym przygotowaniu do zawodu można mówić jedynie w przypadku zawodów opierających się na kompetencjach technicznych, które są powtarzalne i przewidywalne, w przeciwieństwie do kompetencji koniecznych w zawodzie nauczyciela. Ma to swoje uzasadnienie w swoistości zawodu, który opiera się na ciągłym działaniu i zmierzaniu się z sytuacjami nowymi, na których rozwiązanie

nauczyciel pracuje sam według własnej wiedzy, intuicji, doświadczenia, bez bazowania na gotowym schemacie. Ponadto komunikacyjny charakter zawodu nauczyciela opiera się na środkach bazujących na osobowości podmiotu, który je stosuje. Nauczyciel postrzegany jest przez ucznia w sposób całościowy jako osoba (niezależnie czy jest tego świadomy, czy też nie) i w sposób całościowy wywiera wpływ na ucznia (Kwaśnica, 1994: 8–15). Nie można nie wspomnieć, że działanie komunikacyjne opiera się nie tylko na przekazach werbalnych, ale również na przekazach niewerbalnych: gestach, postawie, mimice i tylko postrzegane w sposób holistyczny, może być właściwie wykorzystywane.

Rozważania powyższe skupiały się głównie na samym akcie komunikacji, kompetencji komunikacyjnej, warto wobec tego przyjrzyć się bliżej, czym są kompetencje. Zdaniem Czerepaniak-Walczak (1997: 97–99) kompetencje to „szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się”. Pojęcie to używane jest w dwóch znaczeniach; w odniesieniu do posiadanych kwalifikacji i w drugim znaczeniu, jako zakresie uprawnień (por. Strykowski, 2005). W powyższym artykule pojęcie to wykorzystywane jest w znaczeniu pierwszym, jako kwalifikacja konieczna do pełnienia zawodu nauczyciela.

Występuje kilka podziałów kompetencji zawodowych nauczyciela, jednym z nich jest podział według Stanisława Dylaka, zgodnie z którym można wyróżnić; kompetencje bazowe, konieczne, pożądane (za Strykowski, 2005: 18). Wśród kompetencji uznanych za podstawowe na pierwszym etapie znajduje się komunikacja z uczniami, studentami, podopiecznymi; należy do kompetencji bazowych. „Kompetencje komunikacyjne – to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów” (Strykowski, 2005: 23). Poprzez komunikację nauczyciel określa nie tylko stosunek do wiedzy, ucznia, ale również charakter relacji, jaką tworzy. Prowadzi to do wniosku, że kompetencje komunikacyjne należą do kompetencji kluczowych w zawodzie nauczyciela.

Każdy nauczyciel, wykładowca jest dydaktykiem, ale co sprawia, że jest postrzegany jako dobry lub zły dydaktyk? Wciąż bez odpowiedzi wydaje się pozostawać pytanie: dlaczego studenci wolą słuchać jednych nauczycieli bardziej od innych? Czyżby decydujące znaczenie miał tu preferowany rodzaj racjonalności?

Aby nie pozostawiać bez odpowiedzi powyższych pytań, posłużę się myślą R. Kwaśnicy, która wydaje się być podsumowaniem podjętych rozważań. Miarą racjonalności komunikacyjnej nie jest zbieżność celów i skutków, ale zbieżność formy dyskursu z warunkami określającymi sytuację idealnej rozmowy. W toku komunikacji ustala się wspólne rozumienie obszarów rzeczywistości, przez co uczest-

nictwo studentów w tych obszarach świata staje się tym pełniejsze, im pełniejszy jest ich udział w ustalaniu się ich rozumienia (Kwaśnica, 2007). Kryteria oceniające racjonalność działania komunikacyjnego, można odnaleźć za J. Habermasem (2002) wewnątrz samego działania. J. Habermas (por. Kwaśnica, 2007: 67–68) wywodzi je ze struktury języka, będącej formą życia społecznego.

Literatura

- Bańko M. (red.). (2006). *Wielki słownik ucznia*, t. II. Warszawa.
- Chmielowski B. (1984). *Wychowanie w procesie kształcenia*. „Chowanna” z. 4.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego* T. I i T. II. Warszawa.
- Hydzik B. (1993). *Sytuacje dydaktyczne i ich wpływ na aktywizację uczniów w procesie nauczania-uczenia się*. „Studia Pedagogiczne” z. 22.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa.
- Kuligowska K. (1984). *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*. Warszawa.
- Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź.
- Kwaśnica R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław.
- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Milerski B., Karwowski M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków.
- Miodek J. (2012). *Wykład pt. Polscy najmłodszych pokoleń*. <https://www.youtube.com/watch?v=ILKIXsd6kh8>, dostęp: 29.02.2017.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Okoń W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Palka S. (2011). *Związki pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną* [W:] M. Myszkowska-Litwa (red.). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków.
- Poplucz J. (1984). *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1979). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Strykowski W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 27/28.
- Tomaszewski T. (1976). *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*. [W:] T. Tomaszewski (red.). *Psychologia*. Warszawa.



Małgorzata Turczyk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Kategoria praw dziecka w refleksji dydaktyki akademickiej

KEYWORDS

education for children's rights,
academic didactics, human
rights, teacher

ABSTRACT

Turczyk Małgorzata, *Kategoria praw dziecka w refleksji dydaktyki akademickiej* [The category of children's rights in the reflection of academic didactics]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 119–126, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.10.

This paper concerns the place and meaning of a new category of children's rights, which also finds its place in the area of interest of academic didactics. The current approach to human rights in schooling is basically normative, thus, the present academic didactics is challenged to prepare students of education – and teaching – related faculties to confront the issues in the field of children's rights at work in a professional manner. The paper illustrates an author's concept of didactics in terms of education to children's rights at higher schools which was elaborated based on the research on the didactic aspects of children's rights education for teachers and educationists on the academic level. The following issues were put in question and served as a basis for specific approaches to academic didactics in terms of education on children's rights: an essence and need for inclusion of content related to children's rights in academic learning practice, didactic tools at teacher's disposal and their role in education for children's rights. On the one hand, the paper presents a discussion on the professional preparation of teachers and educationists to face challenges related to protection and promotion of children's rights within educational environments. On the other hand, it includes an attempt to merge the discrepancy between theory and practice in this field.

Wśród wyzwań naukowo-badawczych oraz praktyk edukacyjnych dotyczących współczesnej dydaktyki zarysowuje się nowa problematyka badawcza związana z kategorią praw dziecka. Poszukując źródeł i miejsc przenikania tej kategorii do myśli dydaktycznej, wskazać należy w pierwszej kolejności na powszechne już zjawisko normatywizacji różnych sfer życia społecznego, w tym również przestrzeni związanej z kształceniem człowieka. Prawo pozytywne zaczyna determinować te obszary życia społecznego, które do tej pory pozostawały prawnie indyferentne. Inflacja prawa, szczególnie widoczna w dziedzinie prawa oświatowego, zawilość przepisów prawnych i niejasność norm z nich wyprowadzanych dla praktyki edukacyjnej doprowadza często do sytuacji „zagubienia normatywnego” odczuwanego przez nauczycieli i pedagogów. Jednak nie tylko oni odczuwają zagubienie w meandrach normatywnych kontekstów systemu oświaty w Polsce. Również wiele innych podmiotów systemu edukacji, w tym rodzice i sami uczniowie, odczuwają brak komponentów poznawczych i praktycznych umiejętności w zakresie korzystania z wiedzy prawnej jako podstawy dla podejmowanych działań pedagogicznych, dydaktycznych i wychowawczych. W konsekwencji nauczyciel i pedagog, często nie mając wystarczającej wiedzy deklaratywnej dotyczącej obszarów swoich pedagogicznych kompetencji oraz normatywnych obowiązków, podejmuje czynności niezgodne z normą prawną lub nie realizuje zapisanych w prawie pozytywnym obowiązków proceduralnych. Tym samym naraża na negatywne konsekwencje tak pedagogiczne, jak i prawne nie tylko siebie, bowiem skutki nieznamośności prawa oraz nieumiejętności jego zastosowania w konkretnej sytuacji edukacyjnej ponoszą pośrednio również jego uczniowie.

Moje zawodowe doświadczenia w zakresie współpracy z nauczycielami w ramach szkoleń, warsztatów i superwizji prawnych wyraźnie pokazuje podobne sytuacje. Nauczyciel, nie zabezpieczając siebie w sensie prawnym, nie realizując swoich praw i obowiązków w niezwykle znormatywizowanej rzeczywistości edukacyjnej, naraża siebie na konsekwencje, często również karne, wynikające z przepisów prawa, ale też w tej trudnej sytuacji nie jest w stanie odpowiednio chronić praw swoich podopiecznych. Tymczasem charakterystyka i przebieg procesów socjalizacji normatywnej dziecka jednoznacznie wskazują, że w fazie socjalizacji wtórnej, to w dużej mierze właśnie nauczyciel i poziom jego świadomości prawnej oraz kompetencji normatywnych przekładających się na kształt sytuacji dydaktyczno-wychowawczych są podstawowym kanałem procesu uczenia się prawa. Warto w tym miejscu zacytować słowa profesora Jarosława Utrat-Mileckiego, podkreślającego, że „dzieci uczą się prawa poprzez doświadczenie. Równości uczą się widząc jak Pani traktuje je w klasie, a nie na podstawie dogmatycznej analizy przepisów. To samo dotyczy prawa do wyrażania opinii, poszanowania godności

innych. Praw uczymy dzieci w większym stopniu własnym przykładem, niż dyktowaniem norm i wypisywaniem standardów na tablicach, co nie oznacza, że to ostatnie samo w sobie nie ma wartości” (Utrat-Milecki, 2012: 140).

Poniższy artykuł jest komunikatem z badań własnych prowadzonych w obszarze dydaktycznych aspektów problematyki praw dziecka i kompetencji prawno-normatywnych nauczycieli i pedagogów. W ramach tych badań podjęłam próbę opisanego dydaktycznych aspektów procesów nauczania i uczenia się praw człowieka/dziecka w szkole wyższej zmierzających do uporządkowania systemu wiedzy ogólnej o określonym fragmencie rzeczywistości edukacyjnej, jaką jest nauczanie o prawach dziecka przyszłych nauczycieli i pedagogów¹.

Kategoria praw dziecka – w stronę refleksji dydaktycznej

Mając świadomość normatywnego kontekstu rzeczywistości edukacyjnej, możemy wyprowadzić konkretne wnioski i postulaty dla praktyki i teorii dydaktycznej. Prawa dziecka stają się wyzwaniem dydaktycznym, kiedy analizą obejmujemy przepisy prawa oświatowego i prawa międzynarodowego dotyczące problematyki nauczania w szkołach w zakresie praw dziecka i praw człowieka. Analiza ta uwiadczenia swoisty paradoks: otóż zagadnienia ochrony, promocji i edukacji w zakresie praw dziecka powinny być obecne w polskim systemie edukacji², gdy jednym z podstawowych zadań szkoły jest przekazywanie wiedzy na temat praw człowieka, praw dziecka i praw ucznia. Wykonywanie tych zadań w sposób bezpośredni realizuje między innymi prawo do informacji, które jest jednym z podstawowych praw dziecka w systemie oświaty. Szczególnym natomiast rodzajem tego prawa jest prawo do informacji o przysługujących dziecku prawach człowieka (Kozak, 2014: 48).

U źródeł tego podstawowego prawa człowieka znajduje się Ustawa Zasadnicza, Ustawa prawo oświatowe i rozporządzenia do niej wykonawcze, dokumenty z dziedziny prawa międzynarodowego, tj.: art. 42 Konwencji o prawach dziecka, Rekomendacje Rady Europy w sprawie Europejskiej Strategii na rzecz dzieci oraz liczne Zalecenia Komitetu Ministrów Rady Europy w kwestii nauczania o prawach człowieka (por. Kusztal, 2018: 158–168). Szczegółowa analiza powyższych przepisów prawnych pozwala postawić tezę o konieczności profesjonalnego przygoto-

¹ Badania zostały opublikowane w pozycji: Kozak, 2014.

² Z inicjatywy Rady Europy od ponad 27 lat zagadnienia praw człowieka włączane są do obowiązkowych programów kształcenia w poszczególnych krajach członkowskich.

wania nauczycieli i pedagogów nie tylko w dziedzinie praw dziecka/człowieka, ale także ich dydaktycznych implikacji dla praktyki edukacyjnej³.

Nauczyciel bowiem nie tylko powinien znać, szanować i w swojej pracy promować ideę praw człowieka, ale przepisy prawa determinują również po jego stronie obowiązki profesjonalnego nauczania w dziedzinie praw dziecka. Nauczanie w obszarze praw człowieka musi posiadać swoistą metodykę, jakże różną od szczegółowych dydaktyk przedmiotowych. Tymczasem szczegółowe analizy przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli i pedagogów nie zawierają wytycznych w aspektach wiedzy, umiejętności czy komponentów osobowościowych z obszaru edukacyjnych aspektów praw dziecka, jak również swoistych założeń dydaktycznych. Ponadto analiza ofert programowych uczelni wyższych prowadzących profesjonalne przygotowanie nauczycieli i pedagogów wyraźnie wskazuje, że problematyka ta jest niezwykle rzadko podejmowana (por. Kozak, 2014). Prowadzone w tym obszarze badania pozwalają postawić tezę, że studenci kierunków pedagogicznych i nauczycielskich nie uczestniczą w procesach edukacji o prawach dziecka w szkole wyższej, która przecież powinna mieć charakter propedeutyczny dla ich działań z zakresu edukacji o prawach dziecka podejmowanych w szkołach. Pełna realizacja prawa dziecka do edukacji jest możliwa tylko wówczas, kiedy nauczyciel w trakcie kształcenia zawodowego otrzyma profesjonalnie przygotowanie również w obszarze dotyczącym praw dziecka i praw człowieka oraz szczegółowej metodyki nauczania o tych prawach w szkole.

Badania sondażowe prowadzone przez Sieć Informacji o Edukacji w Europie (Eurydice) wskazują jednoznacznie, że mimo iż problematyka edukacyjna z zakresu praw człowieka znajduje się w oficjalnych programach nauczania, to tylko w niektórych państwach stanowi ona element procesu kształcenia nauczycieli (*Eurydice, Citizenship education at school in Europe*, 2005). Nie sposób w tym miejscu nie postawić zatem pytania: w jaki sposób nauczyciel/pedagog, który w procesach własnych doświadczeń edukacyjnych i przygotowania pedagogicznego nie był podmiotem edukacji o prawach dziecka, może później w swojej pracy zawodowej podejmować wyzwania związane z edukacją w tym zakresie i ochroną praw swoich uczniów? Skąd ma czerpać wiedzę dydaktyczną z dziedziny nauczania o prawach człowieka, skoro treści te nie znajdują miejsca w procesie edukacji przyszłych nauczycieli i pedagogów?

Warto zaznaczyć, że problematyka nauczania o prawach człowieka w szkole powinna stać się elementem systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli i pe-

³ Szczegółowa analiza ustawodawstwa krajowego i międzynarodowego w zakresie edukacji na rzecz praw dziecka w szkołach zob. Kusztal, 2018: 47–54.

dagogów. W europejskiej literaturze dotyczącej tych zagadnień można znaleźć kilka publikacji skierowanych do nauczycieli (między innymi *Eurydice, Citizenship education at school in Europe*, 2005). Ich szczegółowa analiza wskazuje jednak na pewną specyficzną cechę, którą za prof. Klus-Stańską można określić jako „wąską metodyczność myślenia nauczycielskiego” (Klus-Stańska, 2011: 153). Wyraża się ona w traktowaniu powyższych zagadnień w sposób instrumentalny w aspekcie pozornej łatwości aplikowania gotowych wzorów i konspektów do praktyki edukacyjnej, bez szerszej refleksji w aspekcie komponentów osobowościowych związanych z ideą nauczania o prawach człowieka i kształtowania praktycznych umiejętności w dziedzinie ochrony praw dziecka. Jakby przyjmując założenie, że konkretne treści edukacji o prawach dziecka można łatwo aplikować do praktyki edukacyjnej, a nauczyciel jest „uprzednio” przygotowany do ich merytorycznych i dydaktycznych analiz, że normy z dziedziny praw dziecka są przez niego zinternalizowane, ujęte w całość i stanowią osobiste doświadczenie nauczyciela. Innymi słowy zakłada się, że nauczyciel/pedagog sam był podmiotem edukacji na rzecz praw dziecka w trakcie swojego przygotowania czy doskonalenia zawodowego. Założenie to, niestety, nie znajduje odzwierciedlenia w praktyce.

Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej – rozumienie pojęć

W tym miejscu opisanie i wprowadzenie do języka pedagogicznego nowego terminu – **edukacja na rzecz praw dziecka** – wydaje się w toku podejmowanych analiz konieczne i uzasadnione z co najmniej trzech powodów. Ważne dla jasności wyводу jest bowiem:

- dookreślenie, że **podmiotem**, na którego rzecz mają być podejmowane działania edukacyjne, są uczestnicy szkolnego systemu edukacji – uczniowie;
- dookreślenie **swoistego dydaktycznego wymiaru** tych działań;
- wskazanie wąskiego **grona adresatów** – osób, które bezpośrednio zaangażowane w procesy wychowania i edukacji dziecka zobowiązane są w świetle prawa pozytywnego do szczególnego poszanowania i ochrony praw dziecka, ale także do prowadzenia edukacji o tych prawach dla swoich podopiecznych i uczniów (Kozak, 2014: 31 i nast.) – czyli nauczycieli i pedagogów.

Proponuję zatem przyjęcie rozumienia **edukacja na rzecz praw dziecka** „jako formalnych i nieformalnych procesów edukacyjnych skierowane do pedagogów, nauczycieli i osób pracujących z dziećmi mające na celu przygotowanie ich do podejmowania działań z zakresu ochrony i promocji praw swoich podopiecznych

w swojej praktyce zawodowej, a także profesjonalnego nauczania w zakresie praw dziecka i człowieka w szkołach” (Kozak, 2014: 31 i nast.).

Rozumienie *edukacji na rzecz praw dziecka* jako szczegółowego aspektu procesu kształcenia nauczycieli i pedagogów w dziedzinie praw dziecka i dydaktyki tych praw uwidacznia rolę i zadania, jakie stają przed nauczyciele w związku z normatywną koncepcją prawa dziecka do edukacji w zakresie praw człowieka. Gdybyśmy bowiem po stronie dziecka nie mogli przypisać podmiotowego prawa do edukacji (które znajduje uszczegółowienie w edukacji o prawach człowieka w szkole), to w odniesieniu do nauczyciela nie istniałby wówczas obowiązek zabezpieczenia tych uprawnień również w wymiarze dydaktycznego profesjonalizmu. Zatem rola i zadania pedagoga i nauczyciela w tym aspekcie pozostawać mogłyby prawnie indyferentne (Kozak, 2014: 31 i nast.).

Dookreślenie miejsca edukacji na rzecz praw dziecka w refleksji dydaktycznej

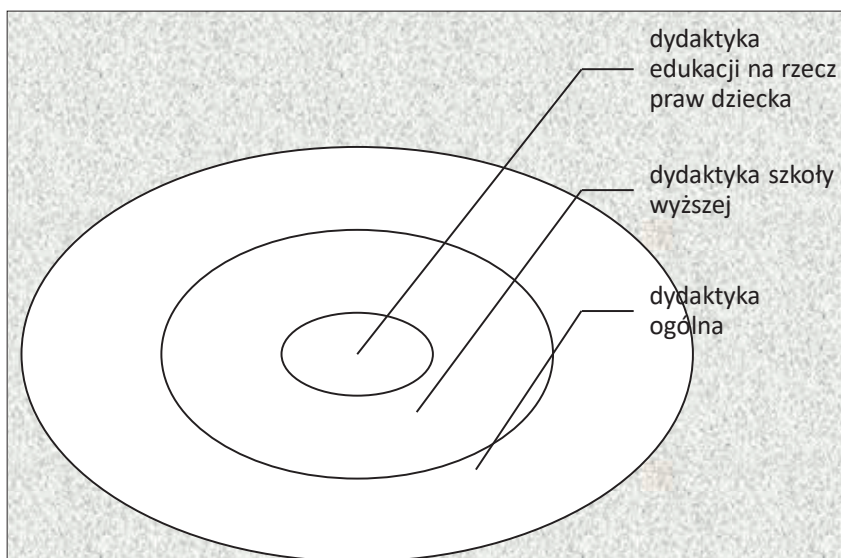
Skoro jednak przed nauczycielem stawiany jest wymóg profesjonalnego nauczania w dziedzinie praw dziecka, konieczne jest dookreślenie swoistej **dydaktyki edukacji na rzecz praw dziecka**. Pojęcie to wprowadziłam do swoich badań i rozumiem jako element dydaktyki akademickiej, którą za S. Palką definiuję jako „naukę o nauczaniu i wychowaniu intelektualnym na uczelniach akademickich; jej uprawianie służy budowie teoretycznej wiedzy w powyższym zakresie oraz kształtowaniu postaw praktycznej działalności na uczelniach akademickich” (Palka, 2007: 32). W ten sposób dookreślić można pole badawcze tej subdyscypliny pedagogicznej, które wyznaczane jest przez procesy nauczania i wychowania intelektualnego w dziedzinie praw człowieka, w szczególności praw dziecka. Refleksję dydaktyczną organizować będą natomiast zagadnienia celów, treści kształcenia i wychowania, metod, środków i form organizacyjnych, a także ewaluacji procesu kształcenia w zakresie praw dziecka w szkole wyższej.

Refleksję w obszarze nauczania i wychowania intelektualnego w dziedzinie praw dziecka proponuję traktować jako jedną z dydaktyk/metodyk szczegółowych w ramach dydaktyki akademickiej. W poszukiwaniu miejsca dydaktyki *edukacji na rzecz praw dziecka* sytuuję ją w relacji do dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej jako kategorię najwęższą. Czesław Kupisiewicz dydaktykę szkoły wyższej traktuje jako jedną z dydaktyk/metodyk⁴ szczegółowych w ramach dydaktyki

⁴ Termin „dydaktyka szczegółowa” lub „metodyka przedmiotu” używany jest zamiennie za Cz. Kupisiewiczem, zob. Kupisiewicz, 2012: 29.

ogólnej, w zależności od przyjętego kryterium podziału (może nim być szczebel edukacji czy też teoria kształcenia poszczególnych przedmiotów nauczania) (Kupisiewicz, 2012: 30). Dydaktyki szczegółowe, zdaniem Kupisiewicza „zwane także dydaktykami przedmiotowymi lub metodykami poszczególnych przedmiotów, są teoriami nauczania i uczenia się tych właśnie przedmiotów w szkole podstawowej, średniej czy wyższej (Kupisiewicz, 2012: 29). Świadomie rezygnuję z określenia tego obszaru jako *metodyki nauczania o prawach dziecka* w związku z instrumentalną, wdrożeniową tradycją tego pojęcia metodyka (por. Klus-Stańska, 2010 i 2011). Ten obszar refleksji pedagogicznej, dookreślony i ujęty w ramach dydaktyki szczegółowej, ma szansę wpłynąć na zmianę myślenia o związku dydaktyki z namysłem nad procesami kształcenia nauczycieli i pedagogów w dziedzinie praw dziecka, a nie tylko służyć do aplikowania działań do celów instrumentalnych.

Relacje, o których piszę, obrazować może następujący schemat:



Ryc. 1. Miejsce dydaktyki edukacji na rzecz praw dziecka w kontekście dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej

Źródło: Kozak, 2014: 78

Wprowadzając do powyższych analiz termin *dydaktyka edukacji na rzecz praw dziecka*, rozumiem go jako **szczegółową teorię nauczania i uczenia się praw człowieka i praw dziecka w szkole wyższej kształcącej nauczycieli i pedagogów** (Kozak, 2014: 78). Przyjęcie takiego rozumienia dydaktyki szczegółowej jest możliwe z uwzględnieniem kryterium dyscypliny naukowej.

Zakończenie

W artykule przedstawiony został zarys z badań, które były próbą założenia podstaw teoretycznych pod szczegółowe ujęcie pewnego obszaru refleksji pedagogiki szkoły wyższej, jakim jest dokładnie opisana w publikacji książkowej kategoria *edukacji na rzecz praw dziecka* w szkole wyższej kształcącej pedagogów i nauczycieli. Prezentowane ujęcie jest zapewne jedną z możliwych perspektyw rozumienia w sferze dydaktycznej tego obszaru rzeczywistości pedagogicznej, który związany jest z problematyką nauczania o prawach dziecka w szkole. Warto wskazać, że powstały projekt dydaktyczny jest zapisem moich poszukiwań i wyzwań związanych z refleksyjną praktyką dydaktyczną w zakresie edukacyjnych aspektów problematyki praw dziecka. Jest swego rodzaju propozycją, która może się stać zaczynem do własnej refleksyjnej praktyki w tym zakresie. Traktowanie i rozumienie praw dziecka jako narzędzia w procesie dydaktycznym w ramach kształcenia czy doskonalenia zawodowego nauczycieli i pedagogów w świetle przepisów prawa oświatowego i prawa międzynarodowego staje się wyzwaniem dla współczesnej refleksji dydaktycznej i praktyki kształcenia w szkole wyższej przygotowującej przyszłych nauczycieli i pedagogów do profesjonalnego wykonywania swoich zadań wychowawczych i dydaktycznych.

Literatura

- Eurydice, *Citizenship education at school in Europe*, (2005). http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires.analysis/en/citizenship.html, dostęp: 10.03.2017.
- Klus-Stańska D. (2011). *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*. [W:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.). *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.
- Kozak M. (2014). *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*. Kraków.
- Kupisiewicz Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, wyd. 13 zm. Kraków.
- Kusztal J. (2018). *Dobro dziecka w resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków.
- Palka S. (2007). *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*. [W:] D. Skulicz (red.). *Studenci we wspólnocie akademickiej*. Kraków.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe, Dz. U 2017, poz. 59.
- Utrat-Milecki J. (2012). *Wokół istoty praw dziecka*. [W:] B. Głowacka, L. Pytka (red.). *Być dzieckiem i przetrwać*. Warszawa.



Sylwia Polcyn

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Funkcja profilaktyczna edukacyjnych gier komputerowych

KEYWORDS

video games, education, prophylaxis

ABSTRACT

Polcyn Sylwia, *Funkcja profilaktyczna edukacyjnych gier komputerowych* [The prophylactic function of educational video games]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 127–135, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.11.

The article presents a modern look at computer games as tools and / or teaching aids used for broadly understood educational and didactic purposes at various levels of education. The author focuses mainly on the use of computer games for prophylactic purposes, and especially in counteracting various negative phenomena occurring in cyberspace.

Współczesne spojrzenie na gry komputerowe

Jeszcze kilka lat temu gry komputerowe były postrzegane niezwykle stereotypowo. Uznawano, iż wpływają negatywnie na rozwój fizyczny i psychiczny młodych użytkowników, prowadzą do desensytyzacji (odwrażliwienia) jednostki, wzrostu agresji i przyjmowania negatywnej tożsamości, wzorców i wartości przez młodych użytkowników (por. Andrzejewska, 2008; Feibel, 2006; Białokoz-Kalinowska, Piotrowska-Jastrzębska, 2005; Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000). Jednakże – jak podaje Patrick Felicia – liczne badania wykazały, iż w przypadku prawidłowych nawyków (w tym szczególnie: przestrzegania i kontrolowania czasu poświęconego na tę formę rozrywki, weryfikacji treści gier komputerowych, odpowiedniego ich doboru do kategorii wieku użytkowników) granie może być uznane za bezpieczne, intere-

sujące i satysfakcjonujące doświadczenie (Felicia, [www](#)). Gry komputerowe coraz częściej postrzegane są bowiem pozytywnie przez różne środowiska (naukowe, wychowawcze, edukacyjne, zawodowe) (Chmielarz, Szumski, 2016; Świątek, 2014; Kowalczyk, Brzezicka, Kossut, 2014; Filiciak, 2006). Obecnie wpisują się doskonale w kulturę popularną społeczeństwa informacyjnego opartego na strukturze sieciowej (Fiut, 2014). Przywołując również opinię Marka Krajewskiego, można określić, iż współcześnie dominująca kultura popularna jest przede wszystkim wytworem społeczeństwa nowoczesnego i ponowoczesnego, na którą składają się różne formy, a mianowicie: przedmioty, zachowania i określone sposoby życia ludzi, które, ujmowane łącznie, winny spełniać jednocześnie pięć kluczowych (nierozłącznych) warunków, takich jak:

- 1) być powszechnie znane i ogólnie rozpoznawalne (poprzez tradycyjne i nowe media),
- 2) być przedmiotem wyboru (nikt nikogo nie zmusza, by z nich korzystał),
- 3) być nośnikami wielu znaczeń, poddających się różnym dekodowaniom,
- 4) być środkami porozumienia ludzi między sobą, ale i wskazywania różnic między nimi (komunikacja między jednostkami),
- 5) być dla różnych osób źródłem, często odmiennych, przyjemności popularnych (Fiut, 2014 za: Krawczyk, 2009).

Analizując gry komputerowe jako fenomen kultury współczesnej, kultury popularnej wpisującej się w jej podstawowe założenia, należy wyraźnie podkreślić, iż odpowiadają one każdemu z powyższych warunków wyodrębnionych przez M. Krajewskiego (Fiut, 2014 za: Krawczyk, 2009).

Obecnie z całą pewnością można także określić, iż gry komputerowe nie tylko są wykorzystywane w czasie wolnym przez dzieci i młodzież (i osoby dorosłe), stanowiąc alternatywę dla tradycyjnych form wolnoczasowych (przykładowo: uprawianie sportu, czytelnictwo, kolekcjonerstwo, modelarstwo, itd.), ale stają się jednym ze środowisk wychowawczych i socjalizacyjnych występujących w procesie umysłowego, intelektualnego, emocjonalnego rozwoju dziecka i młodzieży, ich inicjacji z estetyką i etyką, edukacją i pracą. Jak trafnie podkreśla Mirosława Wawrzak-Chodaczek „świat wirtualnej rzeczywistości coraz wierniej oddaje «rzeczywistość za oknem»” (Wawrzak-Chodaczek, 2012: 238), a często wręcz ją zastępuje, stając się bardziej atrakcyjny dla młodego człowieka niż świat i rzeczywistość realna. Nic więc dziwnego, iż widoczna granica pomiędzy światem realnym a wirtualnym współcześnie jest zaburzona.

Jednakże gry komputerowe stają się coraz częściej stosowanym narzędziem w szeroko ujętych celach edukacyjnych i dydaktycznych. Wykorzystywane są przez nauczycieli w toku lekcji w ramach różnych przedmiotów szczegółowych oraz w ra-

mach różnych szczebli kształcenia i typów szkół jako złożony środek dydaktyczny ułatwiający realizację celów kształcenia. Te *produkty grze* znalazły również szerokie zastosowanie w rozwijaniu umiejętności w szkoleniach pracowniczych, kadry kierowniczej oraz w edukacji na poziomie akademickim (por. Gandziarowska-Ziołowska, Berezowska i in. 2013; Bołtuć, Bołtuć, 2004; Pivec, Dziabenko, 2004; Wodecki, 2007). Ich zastosowanie w procesie kształcenia może również w wysokim stopniu przełamać funkcjonujący w polskim społeczeństwie stereotyp szkoły jako „najbardziej konserwatywnej instytucji społecznej” (Przybyła, 2012: 205).

Gry komputerowe jako narzędzie edukacji i terapii

Obecnie wiele środowisk naukowych, zawodowych, a przede wszystkim edukacyjnych, zwraca coraz większą uwagę na fakt, iż gry komputerowe nie tylko realizują funkcję rozrywkową, ale są także źródłem zmiany społecznej, dobrym narzędziem budowy i przebudowy tożsamości ich użytkowników (Fiut, 2014) oraz złożonym, multimedialnym środkiem dydaktycznym stosowanym w szeroko ujętej edukacji, bowiem w wysokim stopniu angażują i motywują uczestników – procesy te są są jednymi z ważniejszych, które mają zasadniczy wpływ na efektywność procesu kształcenia, a szczególnie procesu uczenia się uczniów. Ich walory dostrzeżono także w kształceniu dzieci i młodzieży (Kamiński, 2013). Jak trafnie zauważa Tomasz Kamiński

gry to tak naprawdę olbrzymia szansa dla instytucji edukacyjnych i nauczycieli na poprawę efektywności procesu kształcenia. Wykorzystanie odpowiednio przygotowanych gier w nauczaniu pozwala nie tylko na zwiększenie zaangażowania osób uczących się w proces dydaktyczny, ale także może pozwolić na przezwyciężenie istotnych deficytów tradycyjnych metod nauczania – przede wszystkim w wymiarze kształtowania umiejętności praktycznych i postaw. (Kamiński, 2013: 110)

Gry komputerowe dobrane celowo i świadomie do wieku, poziomu wiadomości i umiejętności uczniów, a także zgodnie z podstawowymi założeniami procesu kształcenia (podstawa programowa, program nauczania i sformułowane cele kształcenia), mogą wspomagać rozwój kompetencji kognitywnych, przestrzennych, motorycznych, informatycznych, społecznych, w tym umiejętności związanych ze współpracą i współodpowiedzialnością, kreatywnością i umiejętnościami łączenia teorii z praktyką. Dobrane odpowiednio przez nauczyciela do materiału nauczania, mogą zostać wykorzystane w toku każdej lekcji między innymi do:

- wyjaśniania i przybliżania otaczającej rzeczywistości, pojęć, zjawisk i eksperymentów;
- prezentowania określonych reguł i prawidłowości, szczególnie poprzez formułowanie związków przyczynowo-skutkowych;
- rozwiązywania skomplikowanych i trudnych problemów (Felicia, 2009);
- usuwania lub ograniczania bezpośrednich i pośrednich przyczyn niepowodzeń szkolnych;
- wyrównywania braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów;
- przywracania prawidłowych postaw wobec nauki i wzbudzania motywacji do pozyskiwania nowej wiedzy i jej pogłębiania;
- usuwania określonych zaburzeń rozwojowych;
- rozwijania osobowości i umiejętności intelektualnych uczniów;
- osvajania z technologiami i komputerem (stały element edukacji medialnej) (Chełmowska, 2008).

Gry komputerowe stosowane są również jako element terapii pedagogicznej, szczególnie w zakresie terapii zaburzeń funkcji słuchu, wzroku, a także u dzieci dyslektycznych oraz z problemami logopedycznymi.

Dokonując szczegółowej analizy zastosowania gier i ich wpływu na poszczególne obszary, warto wskazać, iż:

- 1) w obszarze percepcyjno-motorycznym rozwijają zdolności oraz usprawniają głównie funkcje integracji percepcyjno-motorycznych, eliminują podstawowe ich zaburzenia, a przede wszystkim umożliwiają pracę z komputerem osobom upośledzonym ruchowo;
- 2) w obszarze zaburzeń słuchowych wspomagają kształtowanie i utrwalanie prawidłowej wymowy, eliminują jej zaburzenia, uczą poprawnej mowy oraz wyrównują deficyty i trudności w czytaniu;
- 3) w obszarze zaburzeń wzroku odpowiednio dobrane *produkty growe* obejmują terapię w zakresie usprawniania czytania oraz specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, kształtowania odpowiednich umiejętności gramatycznych, a także kształtowaniu umiejętności pracy z komputerem dzieci niewidomych;
- 4) w obszarze deficytów intelektualnych wspomagają rozwój różnego rodzaju uzdolnień, eliminują zaburzenia intelektualne, wspierają rozwój osób upośledzonych umysłowo, ułatwiają porozumiewanie się szczególnie z osobami dotkniętymi afazją, autyzmem czy nawet i udarem mózgu;
- 5) w obszarze psychoterapeutycznym zachęcają przede wszystkim uczniów do nauki, a tym samym mogą przeciwdziałać trudnościom występującym w procesie uczenia się (Chełmowska, 2008).

Współczesna oferta gier komputerowych jest bardzo bogata. Powstają i rozwijają się również gry edukacyjne i terapeutyczne. Do przykładowego ich katalogu warto z całą pewnością zaliczyć: *Ages of Empires II*, która może wspomagać naukę historii, rozwoju strategicznego myślenia i umiejętności zarządzania zasobami, *Bioscopia*, skupiającą się na mitologii, kształtowaniu strategicznego myślenia i zarządzaniu finansami, *Chemicus* obejmującą zagadnienia z chemii, *Dysleksja*, obejmująca możliwość przeprowadzenia profesjonalnej diagnozy i terapii pedagogicznej oraz zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z dziećmi objętymi ryzykiem dysleksji, *Edusensus Matematyka „MatŚwiat”*, skupiającą się głównie na rozwijaniu predyspozycji matematycznych oraz wspomaganiu diagnozy i terapii zaburzeń w tym zakresie, *Logopedia*, która pomaga w terapii dzieci z wadami wymowy i/lub zaburzeniami słuchu i komunikacji, *Oregon Trail*, zawierającą tematy historyczne, geograficzne, matematyczne, a także kształtującą myślenie logiczne i strategiczne, *Reader Rabbit*, skupiającą się głównie na czytaniu i ortografii, czy *Uwaga słuchowa* wspomagającą trening uwagi słuchowej itd.¹.

Funkcja profilaktyczna a współczesne gry komputerowe

Wychowanie i kształcenie młodego człowieka jest ważnym elementem w jego prawidłowym rozwoju i przygotowaniu go do dorosłego życia. Zarówno środowisko rodzinne, jak i szkolne w celu przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom mogącym mieć bezpośredni wpływ na młodego człowieka (a także na dalsze jego życie) realizuje różne funkcje, w tym również funkcję profilaktyczną. Można ją najogólniej zdefiniować jako zapobieganie pojawieniu się lub rozwojowi niekorzystnego zjawiska (zjawisk), współcześnie również poprzez zastosowanie odpowiednio dobranych i sprofilowanych gier komputerowych o charakterze edukacyjnym zarówno wśród dzieci, jak i młodzieży. Opierając się również na definicji MRC, można określić, iż podstawowym celem działań profilaktycznych jest rozwój kompetencji intelektualnych, osobowościowych, a także społecznych młodej jednostki. Wymaga to jednak pełnej integracji środowisk wychowawczych (rodziny i szkoły). Ponadto działania profilaktyczne powinny być skupione szczególnie na:

¹ Pełna lista gier komercyjnych i korzyści z nich płynących jest dostępna w: Felicia, 2009: 19, dostęp: 26.01.2017, a także gier terapeutycznych i profilaktycznych na stronie <http://sklep.ydp.pl>, dostęp: 26.01.2017.

- pomocy dzieciom i młodzieży poprzez rozwijanie ich wiedzy o negatywnych konsekwencjach różnych, niepożądanych zjawisk oraz umiejętności, które pozwolą przeciwdziałać określonym dysfunkcjom społecznym;
- promowaniu zachowań racjonalnych i holistycznie ujmujących różne typy niebezpiecznych zachowań, które mogą pośrednio i bezpośrednio dotyczyć młodego człowieka (informowanie o występowaniu różnych negatywnych problemów, a nie tylko wybranych);
- przyczynach, źródłach występowania negatywnych zjawisk wynikających ze środowiska, w którym funkcjonuje młody człowiek, a także odwoływaniu się w działaniach profilaktycznych do całego kontekstu kulturowego, społecznego, politycznego oraz historycznego;
- kształtowaniu umiejętności dokonywania przez jednostkę pozytywnych wyborów w swoim życiu i formułowania też takich planów na przyszłość;
- kształceniu i doskonaleniu osób dorosłych w zakresie działań profilaktycznych, aby szczególnie osoby znaczące dla młodego człowieka umiały we właściwy sposób przekazywać wiedzę i stawać się wzorem/autorytetem w oparciu o nowe badania naukowe i doświadczenia różnych praktyków.

Ponadto dobrze skonstruowane i prowadzone działania o charakterze profilaktycznym winny również opierać się na ich ewaluacji i sprawdzaniu rezultatów (Gaś, 2006). Większość z tych założeń mogą również spełniać odpowiednio dobrze napisane gry komputerowe stworzone specjalnie w celach profilaktycznych.

Realizacja funkcji profilaktycznej poprzez zastosowanie gier komputerowych na wybranym przykładzie

Współcześnie gry komputerowe znajdują również swoje zastosowanie w szeroko rozumianej profilaktyce negatywnych zachowań wśród dzieci i młodzieży. Doskonałą tego egzemplifikacją wydaje się być powstający projekt profilaktyczny „Dwie strony sieci” realizowany przez Wydział Prewencji Komendy Głównej Policji w Poznaniu. Projekt powstał w ramach „Obserwatorium Zagrożeń dla Ludzi Młodych”, którego działania skupiają się głównie na diagnozowaniu aktualnych zagrożeń występujących wśród dzieci i młodzieży oraz tworzeniu różnych działań profilaktycznych w tej kategorii wiekowej (Komenda Wojewódzka Policji w Poznaniu, [www](#)).

Celem natomiast stworzenia profilaktycznej gry edukacyjnej z jednej strony jest wykorzystanie nowych mediów jako środowiska, w którym żyją i dorastają młodzi ludzie, do celów edukacyjnych, z drugiej zaś zwrócenie szczególnie uwagi na występujące w nim zagrożenia. Ponadto w trakcie rozgrywki młodzi ludzie powinni:

- wykształcić postawę asertywną, świadomą, oraz odpowiedzialność za swoje czyny w przestrzeni wirtualnej, a także poznać możliwości występowania negatywnych konsekwencji tych zjawisk również w życiu codziennym;
- przyswoić treści o charakterze profilaktycznym oraz edukacyjno-dydaktycznym obejmującym szczególnie zagrożenia cyfrowego świata;
- poszerzyć swoją świadomość na temat występujących cyberzagrożeń oraz sposobów pozyskiwania pomocy i wsparcia w sytuacji ich wystąpienia.

Gra komputerowa będzie obejmowała kilkanaście kluczowych obszarów tematycznych związanych bezpośrednio i pośrednio z przestrzenią wirtualną, a mianowicie takich jak: wyłudzenie danych osobowych, numerów kart kredytowych, kradzież tożsamości, podszywanie się osoby dorosłej pod dziecko lub adolescenta, stosowanie gróźb, elementy stalkingu (cyberstalkingu), pedofilię, cyberagresję, fałszowanie elektronicznych dokumentów i hakowanie, uzależnienie od Internetu i nowych mediów, a także zakup środków odurzających przez Internet.

Gra będzie skierowana szczególnie do adolescentów, przeznaczona na urządzenia stacjonarne i mobilne, skonstruowana w rzucie izometrycznym, a przede wszystkim łącząca cechy gier z gatunku przygodowych i fabularnych. Wzbogacona dodatkowo minigrami i rozwiniętymi opcjami dialogowymi. W trakcie wykonywania określonych zadań gracz będzie miał możliwość zdobycia dodatkowych punktów i bonusów, które będzie mógł wykorzystać na modyfikację swojego wyglądu lub określonych umiejętności. Gra będzie miała również walor społecznościowy, w tym szczególnie możliwość zapraszania znajomych do gry, upublicznianie rankingów i własnych osiągnięć.

Finalny projekt Komendy Wojewódzkiej Policji w Poznaniu ma zostać także wykorzystywany w trakcie zajęć profilaktycznych i wychowawczych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych prowadzonych przez twórców i realizatorów projektu „Dwie strony sieci” w kolejnych latach w celu uświadamiania młodych jednostek o zagrożeniach związanych ze światem wirtualnym.

Podsumowanie

Współcześnie gry komputerowe nie są postrzegane tylko jako popularna forma wolnoczasowa występująca wśród dzieci i młodzieży, ale stają się również pomocnym narzędziem, środkiem dydaktycznym stosowanym w szeroko ujętej edukacji na różnych poziomach kształcenia, typach szkół i w ramach różnych przedmiotów szczegółowych. Zastosowanie mogą znaleźć również w działaniach profilaktycznych przeciwko niekorzystnym i destrukcyjnym zjawiskom występującym

w cyfrowym świecie (cyberzagrożenia). Projekt „Dwie strony sieci” realizowany przez Komendę Wojewódzką Policji w Poznaniu jest przykładem wykorzystania gier komputerowych w celu uświadamiania dzieci i młodzieży oraz przeciwdziałania negatywnym zjawiskom w cyberprzestrzeni i wydaje się spotkać w przyszłości z ogromnym zainteresowaniem wśród tej grupy odbiorców. Projekt ten wpisuje się także w założenia *edutainment* – obejmującego wspieranie procesu uczenia się w formie rozrywki, które dla młodego człowieka może być bardziej atrakcyjne niż tradycyjnie metody kształcenia.

Literatura

- Andrzejewska A. (2008). *(Nie) bezpieczny komputer – od euforii do uzależnienia*. Warszawa.
- Białokoz-Kalinowska J., Piotrowska-Jastrzębska J. (2005). *Zagrożenia zdrowotne wynikające z nieracjonalnego korzystania z komputera przez dzieci i młodzież*. [W:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.). *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, t. 2. Białystok.
- Bołtuć M., Bołtuć P. (2004). *Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry*. „E-Mentor” nr 2 (4), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/43>, dostęp: 10.05.2018.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I. (2000). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Warszawa.
- Chełmowska E. (2008). *Wykorzystanie komputera w diagnozowaniu i terapii pedagogicznej*. <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9728>, dostęp: 10.05.2018.
- Chmielarz W., Szumski O. (2016). *Efekty i skutki uczestnictwa w grach komputerowych*. „Informatyka Ekonomiczna” 1(39).
- Feibel T. (2006). *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*. Warszawa.
- Felicia P. (2009). *Gry wideo w szkole. Podręcznik dla nauczyciela*, *European Schoolnet* <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/80-gry-wideo-w-szkole-podrecznik-dla-nauczyciela.html>, dostęp: 10.05.2018.
- Filiciak M. (2006). *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa.
- Fiut I.S. (2014). *Gry komputerowe a rozwój kultury popularnej*. [W:] J. Bierówka, K. Pokorna-Ignatowicz (red.). *Media – kultura popularna – polityka. Wzajemne oddziaływania i nowe zjawiska*. Kraków.
- Gandziarowska-Ziolecka J., Berezowska N., Topolska J., Bobrowicz M., Klimczuk A., Bac M., Chmura J. (2013). *Inspiracja światem gier: jak wygląda rynek gier szkoleniowych w Polsce?* „Personel i Zarządzanie” nr 3.
- Gaś Z.G. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa.
- Kamiński T. (2013). *Dlaczego studenci nie grają w gry? Zastosowanie gier w edukacji dorosłych na przykładzie nauczania zarządzania projektami*. „Homo Ludens” nr 1(5).
- Kowalczyk N., Brzezicka A., Kossut M. (2014). *Zmiany neuroplastyczne w wyniku intensywnych treningów poznawczych: porównanie tradycyjnego podejścia i metod wykorzystujących gry komputerowe*. „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” vol. 9, nr 3–4.

- Krawczyk S. (2009). *Tak, ale! RPG jako część kultury popularnej*. <http://esensja.pl/gry/publicystyka/tekst.html?id=7520>, dostęp: 10.05.2018.
- Pivec M., Dziabenko O. (2004). *Model gry edukacyjnej*. „E-Mentor” nr 2 (4).
- Przybyła M. (2012). *Digital Natives vs. Digital Immigrants? – szkoła a kreatywność on-line*. „Studia Edukacyjne” nr 23, s. 203–216.
- Świątek P. (2014). *Rodzaje gier użytkowych (serious games) oraz ich zastosowanie w edukacji – opis zjawiska*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” VI, s. 95–105.
- Wawrzak-Chodaczek M. (2012). *Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku adolescencji*, „Chowanna” nr 2, s. 237–252.
- Wodecki A. (2007). *Second Life Uniwersytetu*, http://e-edukacja.com/czwarta/_referaty/sesja_I/03_e-edukacja.pdf, dostęp: 26.01.2017.



Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

Spółeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji edukacji na Tajwanie

KEYWORDS

Taiwan, educational goals, school improvement; educational reform

ABSTRACT

Nowosad Inetta, *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji edukacji na Tajwanie* [Social and cultural preconditions for the process of democratization in Taiwanese education]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 137–154, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.12.

The article focuses on changes introduced in Taiwan's education since 1949, which reflect the social changes taking place in this country. Special attention is drawn to the origin and the course of two particularly important processes, i.e. democratisation and *taiwanisation*, which have radically changed the face of education, revealing Taiwan's 'balancing' between the East and the West. While depicting their essence, also complex links with Taiwan's policies towards China and its orientation onto economic growth were taken into account.

Wprowadzenie

Tajwan zdecydowanie wyróżnia się na tle innych krajów i regionów Azji. Jego unikatowy status można określić jako formę przejściową między narodem a państwem. Jest demokracją bez narodowości i za taką uznaje go społeczność międzynarodowa (Copper, 2003: 31–33). Niezdolność do ogłoszenia niezależności wynika z obawy przed zagrożeniem wojskowym ze strony Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL).

Niestabilne relacje sąsiedzkie po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej stały się już na początku XIII wieku problem zarówno dla Chin, jak i Tajwanu. Na przestrzeni dziejów pojawiało się wiele sporów i konfliktów. Pierwsze oficjalne relacje pomiędzy sąsiadami miały miejsce w 1206 roku, gdy mongolski wódz Dżyngis-chan (pierwszy z dynastii Yuan) włączył Tajwan w posiadłości chińskie (Wu-Ping, 2007: 104). Od tego czasu znaczenie wyspy było dla Chin kontynentalnych różne. Na 37 lat skolonizowali ją Holendrzy, ale już w 1661 roku wyspa z powrotem została przyłączona do sił kontynentalnych, a kolonizatorzy wypędzeni. Po 1880 roku na krótko jej część znalazła się pod okupacją francuską. Znamienne dla losów społeczności Tajwanu okazało się przekazanie wyspy Japonii po przegraniu z nią wojny w 1895 roku i utrzymanie w swoich granicach do 1945 roku. Ostatecznie Tajwan został przekazany Chinom po II wojnie światowej. Mimo różnych wpływów doświadczanych przez ludność Tajwanu okres panowania Japonii oceniany jest ambiwalentnie. Z jednej strony była to bowiem bezwzględna władza despotyczna, jednak z drugiej przyczyniła się do rozwoju materialnego i kulturalnego wyspy.

Początkowo „powrót do macierzy”¹ był pozytywnie odbierany przez społeczeństwo, jednak narastały napięcia, które 28 lutego 1947 roku doprowadziły do wybuchu otwartej wrogości wobec nacjonalistycznego rządu. Konflikt wewnętrzny w Chinach doprowadził 1 października 1949 roku do proklamowania Chińskiej Republiki Ludowej. Zdarzenie to miało dalekie konsekwencje dla Tajwanu. W grudniu 1949 roku na jego teren uciekł nacjonalistyczny rząd Republiki Chin kierowany przez Kuomintang (KMT). Początkowo planowano wzmocnić własne siły i przygotować się do przejścia władzy i całych Chin. Z zamiarem tymczasowości doszło do ukonstytuowania się Tajwanu jako Republiki Chińskiej na Tajwanie. Ludność chińska została w ten sposób podzielona na nacjonalistów zamieszkujących wyspę i komunistów na kontynencie. Każda ze stron zgłaszała roszczenia do reprezentowania całości Chin. W sytuacji niejasnej przyszłości Tajwanu po 1949 roku nic nie wskazywało na znalezienie rozwiązania, które satysfakcjonowałoby obydwie strony konfliktu. Jednakże napięcia występowały nie tylko po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej, ale także na samym Tajwanie. Rządy Kuomintangu na wyspie rozpoczęły się od wprowadzenia stanu wojennego i autorytarnej władzy, która trwała do chwili uchylecia dekretu o stanie wojennym w 1987 roku i zastą-

¹ W roku 1911 na kontynencie powstała Republika Chin (RCh), a 1 stycznia 1912 roku wprowadzone zostały rządy republikańskie. Tym samym po zakończeniu II wojny światowej Tajwan znalazł się pod rządami Republiki Chin i systemu „ludu, przez lud i dla ludu” – określenie wprowadzone przez twórcę i założyciela nowego państwa dr. Sun Yat-sena, za: Wu-Ping, 2007.

pienia go mniej rygorystycznym prawem o bezpieczeństwie narodowym. Mimo trudnej sytuacji Tajwan rozwijał się w niebywale szybkim tempie.

Od 1949 roku, w sytuacji niejasnej przyszłości wyspy, Tajwan w sposób wysoce elastyczny balansował między Wschodem a Zachodem. Można powiedzieć, że od tego czasu znajduje się w fazie nieustannych przemian. Ich dynamika zwraca uwagę na umiejętność wykorzystania własnego potencjału w kształtowaniu i realizacji strategicznych interesów. Jest też wysoce pragmatyczny, pozycjonując się jako 'obrotowy' w handlu w basenie Morza Południowocchińskiego. Strategia ta przynosi efekty. Obecnie Tajwan jest dwudziestą gospodarką świata i wytwarza prawie 1% światowego PKB. Ewolucja potencjału gospodarczego wyspy stała się kluczowym atrybutem Tajwanu, sprzyjającym wzrostowi konkurencyjności jego gospodarki. Zaważyło na tym zastąpienie gospodarki opartej na wysokich nakładach pracy przemysłem wykorzystującym zaawansowane technologie. W efekcie Tajwan stał się wiodącym państwem na światowym rynku informatycznym.

Zmiany, jakie dokonały się na Tajwanie w ciągu ostatnich 50 lat, nie dotyczyły tylko i wyłącznie gospodarki. Na wyspie doszło również do gwałtownych zmian politycznych i społeczno-kulturowych. Ich intensywność wzrosła po zniesieniu stanu wojennego (1987). Wówczas to tajwański ustrój polityczny zmienił się z autorytarnego na demokratyczny, a pierwsze w pełni demokratyczne wybory prezydenckie odbyły się w 1996 roku. Z tymi przemianami wiązały się liczne reformy społeczne (w tym nadanie praw kobietom, sformalizowanie praw konsumentów, pluralizmu politycznego i ochrony środowiska).

Ważnym wskaźnikiem społecznych zmian jest edukacja, która stanowi fundament narodu. Szkolnictwo jest wzorowane na amerykańskim systemie edukacyjnym. Od 1968 roku edukacja obowiązkowa obejmuje dziewięć lat nauki (wiek 7–15 lat). W strukturze szkolnictwa pierwszy szczebel stanowi 6-letnia szkoła podstawowa (7–12 lat), następane trzy lata przypadają na gimnazjum (13–15 lat), trzy lata liceum (16–18), cztery do siedmiu lat college'u lub uniwersytetu. Alternatywne do akademickiej ścieżki kształcenia przewidują programy edukacji technicznej i zawodowej. Ważne uzupełnienie współczesnego oblicza edukacji i bogatej oferty edukacyjnej stanowią dostępne dla obywateli w każdym wieku specjalne programy edukacyjne oraz programy kształcenia ustawicznego dla dorosłych. Bez wątplenia decyzja z 1968 roku o przedłużeniu obowiązkowej nauki z sześciu do dziewięciu lat jest jedną z najwyższej ocenianych zmian wprowadzonych w edukacji po 1949 roku. wspaniałe osiągnięcia tajwańskich uczniów w międzynarodowych rankingach i pomiarach międzynarodowych ostatnich dwóch dekad, którymi może poszczycić się współczesny Tajwan, są niezwykle, gdy zauważy się stosunkowo krótki czas,

w którym te dziewięć lat nauki obowiązywało, a od 2012 roku okres obowiązkowej edukacji wydłużono o kolejne 3 lata (łącznie jest to 12 lat nauki do 18 roku życia)².

Rząd Tajwanu, dokonując oceny swojej polityki edukacyjnej, mocno podkreśla systematyczną ekspansję i poprawę jakości edukacji realizowaną od 1949 roku, która w specyficzny sposób była powiązana z sektorem gospodarki tego kraju, a mianowicie zmiany edukacji wyprzedzały wzrost gospodarczy. Wprowadzane reformy edukacji dobrze odzwierciedlają także zachodzące w tym kraju zmiany społeczne, które eksponują dwa znaczące procesy: demokratyzacji i tajwanizacji, powiązane z przejściem od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu (Cheng-Sheng, 2007).

Okres autorytarny (1949–1987)

Po przegranej wojnie domowej z Komunistyczną Partią Chin w 1949 roku partia Kuomintang (KMT) pod dowództwem Czang Kaj-szeka wycofała się na teren Tajwanu i tam rządziła w systemie jednopartyjnym. Przeniesienie rządu centralnego na Tajwan w 1949 roku było oficjalnie traktowane jako stan tymczasowy. Miało to swoje odzwierciedlenie w celach edukacji, które priorytetowo traktowały przygotowanie kompetentnych pracowników do odbudowy kontynentalnej, gdy w przyszłości reżim komunistyczny zostanie obalony. Takie założenia mogły obowiązywać jedynie w czasie stanu wojennego, który obowiązywał w okresie autorytarnym. Były jednakże podstawą kształtującą pogląd rządu na edukację jako proces, który powinien być kontrolowany centralnie i wykorzystywany do państwowych (narodowych) celów (Liu, 1958: 6).

Opór KMT wobec ideologii i praktyk politycznych komunistycznego rządu Chin dobrze odzwierciedlały założenia programowe w zakresie kształtowania wartości i postaw obywatelskich (Doong, 2008: 43–60). Czang Kaj-szek oświadczył w 1968 roku, że edukacja moralna i obywatelska służy przygotowywaniu uczniów do bycia „ludźmi i dobrymi uczniami”, a także „dobrymi Chińczykami, którzy kochają swój kraj i innych (...) oraz doceniają chińskie wartości i kulturę” (Czang Kaj-szek, za: Liu, 2002: 96). Można przyjąć, że podstawy edukacji budowano na dwóch fundamentach uwarunkowanych historycznie: konfucjanizmie i tradycji egzaminów odziedziczonej po Chinach. Meihui Liu w artykule napisanym wspólnie z Chrisem Murphy podkreśla: „my Chińczycy jesteśmy dumni ze swojej

² Por. Ministry of Education Republic of China, Education in Taiwan, Department of Statistics, Taipei 2013/2014, s. 8–10, https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf dostęp: 20.12.2017; Clark, 2010.

długiej historii i tradycyjnej kultury, a Tajwańczycy uważają się za strażników tej tradycji” (Murphy, Liu, 1998: 9–10).

Rząd KMT rozpoczął inicjatywę na rzecz odrodzenia kultury chińskiej poprzez wzmocnienie narodowej edukacji, promowanie języka mandaryńskiego oraz kontynuację konfucjańskiej tradycji i kultury. Działania te rząd KMT uznał za priorytetowe, ponieważ dostrzegł utratę moralnych cnót w chińskiej edukacji na kontynencie i przejmowanie wzorów sowieckich (Lee, 2004: 575–595). Usiłując promować patriotyzm, przyjmowano, zgodnie z tradycją konfucjańską, że edukacja jest siłą kształtującą dobre społeczeństwo, a także, że powinna być dostępna jednakowo dla wszystkich na podstawie zasług. Wysoka wartość przyznana jest harmonii społecznej, która dla jednostki oznacza zanurzenie w społeczeństwie i podporządkowanie swoich potrzeb dobru ogółu (Ho, Lam, Yeh, 2013: 362–367). Tradycja ta stoi ewidentnie w opozycji do silnych podstaw indywidualności i niezależności, wysoce cenionych przez Zachód. Według Douglasa Smitha nawet w współczesnym Tajwanie zachowanie, które jest wyraźnie indywidualne, uznawane jest za ‘aberrację’ (Smith, 1992: 7, za: Murphy, Liu, 1998: 10).

W okresie autorytarnym administracja rządowa opowiadała się za obowiązywaniem w programach nauczania tradycyjnej konfucjańskiej etyki (przyswoitość, sprawiedliwość, uczciwość i honor), cnót (lojalność, posłuszeństwo, życzliwość, miłość, wierność, sprawiedliwość, harmonia i pokój) i zasadniczych dogmatów Ruchu Nowego Życia Czang Kaj-szeka: uporządkowanie, czystość, prostota, oszczędność, terminowość i dokładność (Hung, 2007: 300–314). Zgodnie z teząmi, iż dobroci można się nauczyć, a społeczeństwo może osiągnąć harmonię tylko poprzez wiedzę, na wszystkich szczeblach szkolnictwa wprowadzone zostały przedmioty kultywujące pożądane wartości (Yao, 2000: 26). Zajęcia lekcyjne nakłaniały uczniów do przeciwstawiania się komunizmowi, podtrzymywania tożsamości narodowej i etnicznej oraz czczenia przywódców politycznych. W szkołach podstawowych obowiązywał przedmiot „życie i etyka”, zaś w gimnazjach „wiedza o społeczeństwie i moralności” obejmowała naukę cnót moralnych podobnych do tych nauczanych na poziomie podstawowym, ale dodatkowo wprowadzano tematy związane z polityką, ekonomią, prawem i kulturą, takie jak Trzy Zasady Ludu: nacjonalizm, demokracja i dobrobyt, wprowadzone przez założyciela KMT Sun Jat-sena (Hung, 2007). Podręczniki były zorganizowane w sekwencji odzwierciedlającej konfucjański wzorzec, który swój początek ma w jednostce, a następnie rozszerza się na większe grupy społeczne i środowiska, jak: rodzina, szkoła, społeczeństwo, państwo i świat. Podobne treści realizowane były w szkołach średnich II stopnia, zaś w szkolnictwie wyższym analizowano poglądy Sun Jat-sena nazywanego powszechnie na Tajwanie „Ojcem Narodu” (Ho, Lam, Yeh, 2013: 364).

Niektóre przedmioty, szczególnie chiński, historia, nauki społeczne i geografia, były ideologicznie wypaczone. Ponadto od 1968 roku opracowanie podręczników zostało zmonopolizowane przez specjalnie do tego celu powołany instytut (National Institute for Compilation and Translation, NICT) w sektorze ministerstwa edukacji (TMOE). Chi-Ming Lee, dokonując analizy treści zawartych w podręcznikach, zwraca uwagę na sześć obszarów tematycznych: orientację na tradycyjną kulturę, opór wobec komunizmu, gloryfikację narodu, kult przywódców politycznych, skupienie się na etniczności i usprawiedliwienie męskiego szowinizmu. W dalszych analizach uzasadnia trzy główne cechy kształtowania wąskiego umysłu przez tajwańską edukację moralną i są to: utrzymywanie porządku społecznego (strzec narodu), dbałość o idealny wzorzec osoby w zgodzie z zachowaniem wszystkich tradycyjnych wartości oraz wzmocnienie tożsamości chińskiej, a nie tajwańskiej (Lee, 2004).

Egzekwowaniu pożądanych treści sprzyjały centralne rządy i wyspecjalizowane w jego ramach sektory³, ale także lokalnie kontrolowana edukacja. Ministerstwo edukacji określiło treść programów nauczania i podręczników, zmuszając uczniów do podejmowania tematów politycznych i ideologicznych. Istotne było przekazywanie kolejnym pokoleniom antykomunistycznej ideologii politycznej i rozpowszechnianie tradycyjnej chińskiej kultury i wartości. Narzucone odgórnie ideały i wartości były obecne w różnych przedmiotach szkolnych, ich rolę często podkreślano w podręcznikach na przykładzie historii bohaterów narodowych lub postaci historycznych z czasów imperialnych (Meyer, 1988: 20). Egzekwowaniu pożądanych treści sprzyjali kontrolowani w procesie mianowania dyrektorzy szkół. Innym aspektem nadzorowania dyscypliny uczniów: wzorów zachowań i nawyków życiowych, był założony w każdej szkole dział dyscypliny (Department of Discipline, DoD). Badania przeprowadzone tym okresie wskazują, iż argumentacja uczniów w kwestiach moralnych opierała się właśnie na promowanych zasadach i wartościach, a nie na umiejętności krytycznego myślenia – podstawie oceny systemów państw zachodnich. Zauważony problem odtwarzania wiedzy został wykorzystany przez kolejnych reformatorów w zmianach programów nauczania (Lee, 2004: 581).

W okresie autorytarnym „celem edukacji elementarnej było wspieranie dobrych (lub dobra) obywateli. Celem kształcenia zawodowego – wyszkolenie zręcznych pracowników w produkcji. Celem edukacja uniwersyteckiej – kształcenie doskonałych liderów” (Liu, 1977: 43). Podział ten, jak również polityka rządu

³ W sektorze tajwańskiego ministerstwa edukacji (TMOE) reaktywowano w 1955 roku założony jeszcze w 1939 roku w Chinach Komitet Dyscypliny i Moralności (*Committee of Discipline and Morality*, CDM), którego celem było wzmocnienie edukacji ideologicznej, za: Lee, 2004.

w zakresie planowania kształcenia siły roboczej o odpowiednich kwalifikacjach, zaważyły na odbudowie gospodarki. Przyjmuje się, iż nacisk na kształcenie zawodowe na Tajwanie stanowił jeden z głównych filarów postępującego od lat 70. XX wieku ciągłego wzrostu gospodarczego (Young, 1995: 122). Równie istotny był niebywale szybko osiągnięty wysoki poziom alfabetyzacji społeczeństwa.

Wolne od kontroli społecznej polityczne elity Tajwanu monopolizowały wszystkie sektory, realizując skuteczny program rozwoju ekonomicznego. Dla KMT istniały dwie wartości naczelne, które za wszelką cenę należało zachować: hegemoniczna pozycja partii oraz ciągła modernizacja kraju (por. Weiner, 1966: 228–231). Gwarantując edukację i infrastrukturę, tajwańskie państwo-partia zapewniało stabilność kraju poprzez rozwiązywanie lub dławienie konfliktów i niepokojów społecznych. Przyciągało zagraniczne inwestycje i zapewniało elastyczność w przystosowaniu się państwa do wyzwań wewnętrznych i zewnętrznych⁴. Wypracowany system polityczny Tajwanu skutecznie realizował cele ekonomiczne, co pozwala określić go za Jurgenem Domesem jako zorientowany na rozwój system autorytarny, o którego specyfice stanowią dwie kluczowe cechy (Domes, 1981: 1011–1028; zob. także: Tai, 1970: 481–499; Gold, 1986):

Pierwszą jest nieingerowanie zmonopolizowanych przez KMT elit partyjnych w regulowanie wszystkich aspektów życia społecznego i politycznego, w przeciwieństwie do zorientowanych ideologicznie elit w systemach totalitarnych. Drugą cechą jest oparcie politycznego monopolu na zasadach rozwoju w kierunku rozwiniętego społeczeństwa masowego, a nie zachowaniu tradycyjnej struktury społecznej⁵.

Okres przejściowy (1988–2003)

W latach 70. XX wieku pozycja Tajwanu na arenie międzynarodowej zaczęła radykalnie słabnąć⁶. Główną przyczyną było zerwanie przez Stany Zjednoczone sto-

⁴ „Od 1953 do 1986 r. produkt narodowy brutto (GNP) przyrastał w tempie rocznym 8,8%, zaś produkt brutto na jednego mieszkańca (GNP per capita) – 6,2%. W roku 1989 dochód osiągnął poziom 7200 dolarów. O ile w 1951 r. dochód 20% najbogatszych mieszkańców był 15 razy większy niż dochód 20% najuboższych, o tyle do 1970 r. przepaść ta zwężała się do proporcji 4,58 : 1, a następnie do 4,39 : 1 w 1983 r. Uczyniło to Tajwan jednym z najbardziej egalitarnych pod względem ekonomicznym społeczeństw świata. W konsekwencji ponad 50% ludności Tajwanu zaliczało się do klasy średniej”. Ka-Lok Chan, 1996: 123.

⁵ Domes podaje tu przykłady systemów autorytarnych, zorientowanych zachowawczo: Hiszpania za Franco, Portugalia Salazara czy Filipiny za rządów Marcosa, cyt. za: Ka-Lok Chan, 1996: 124.

⁶ Na arenie międzynarodowej, w latach 1949–1971 Republika Chin na Tajwanie reprezentowała całe Chiny w ONZ i podobnie jako jedyne przedstawicielstwo Chin była uznawana przez wiele

sunków dyplomatycznych z Tajwanem i nawiązanie ich z ChRL, która od 1972 roku reprezentowała już całe Chiny w ONZ⁷. W efekcie wpłynęło to na zmniejszenie rangi Tajwanu w stosunkach międzynarodowych powodując rosnącą izolację wyspy, która została wzmocniona podpisaniem Komunikatu Szanghajskiego przez prezydenta Stanów Zjednoczonych Richarda Nixona. Prezydent stwierdzał „Stany Zjednoczone akceptują przekonanie wszystkich Chińczyków mieszkających po obydwu stronach Cieśniny Tajwańskiej, że istnieją tylko jedne Chiny i że Tajwan jest częścią Chin” (R. Nixon, Komunikat Szanghajski, za: Wu-Ping, 2007: 105). W warunkach zaostrej izolacji Tajwan zmienił politykę „wrażając milczącą zgodę na fakt uznawania przez świat dwóch bytów po obu stronach Cieśniny”, a wrogi nastawienie wobec kontynentu ustąpiło „idei pokojowego zespolenia obu obszarów w przyszłości” (Wu-Ping, 2007: 105).

W latach 80. XX wieku, w okresie prezydentury Chianga Ching-kuo, Kuo-mintang częściowo rozluźnił obowiązujące restrykcje i zaczął tolerować wyjazdy obywateli Tajwanu, odwiedzających krewnych na kontynencie. Nastąpiło również pokojowe wprowadzanie demokracji, a w polityce wewnętrznej wprowadzono kategorię „Nowych Tajwańczyków”. Rozpoczął się proces tajwanizacji celem zjednoczenia społeczności wyspy jako jednorodnego organizmu narodowego, co jednocześnie uznawano za ważny krok w staraniach o uczynienie z wyspy niepodległego państwa (Wu-Ping, 2007: 105). Pojawiły się inicjatywy zmierzające do demokracji, pluralizmu i równości społecznej, a także kapitalizmu i rozwoju technologicznego, które miały ogromny wpływ na system edukacji. Legalizacja w 1986 roku Demokratycznej Partii Postępu (DPP) zakończyła monopol KMT.

Zniesienie stanu wojennego i poważne zmiany w polityce wywołały daleko idące przeobrażenia edukacji. Znaczącym przykładem była bez wątpienia zmiana pozycji i roli nauczyciela – z modelu konfucjańskiego, w którym miał władzę absolutną, na osobę, która jest źródłem konkretnej i obiektywnej wiedzy. Zmianie uległa realizowana do tej pory edukacja moralna i obywatelska, która zaczynała być postrzegana jako dogmatyczna i anachroniczna w postępującym procesie modernizacji i transformacji społecznej (por. Sprenger, 1991: 155–176). W efekcie rząd wprowadził reformę programową, kładąc nacisk na zmianę treści i metody pracy nauczycieli edukacji moralnej i obywatelskiej. Celem było rozwiązanie problemów społecznych i dywersyfikacja społeczna. Antykomunistyczne i pronacjonalistycz-

krajów świata. W czasie „zimnej wojny” wyspa była pod parasolem USA i do 1971 roku uzyskiwała oficjalną pomoc i wsparcie.

⁷ Władze ChRL podkreślały, iż problem Tajwanu jest wewnętrzną kwestią Chin, bowiem stanowi integralną część Państwa Środka.

ne ideologie zostały pominięte na rzecz krytycznego rozumowania, czego szczególnie brakowało w autorytarnym programie nauczania (Lee, 2004: 582).

W 1993 roku ministerstwo edukacji przekazało szkołom podstawowym wytyczne programowe, które zawierały instrukcje w kwestiach moralności, posłuszeństwa, patriotyzmu i utrzymywania relacji z innymi ludźmi, społeczeństwem i środowiskiem. Dodatkowo program nauczania zawierał lekcje na temat świadomości zdrowotnej i krytycznego osądu. W przypadku gimnazjów zaimplementowano wytyczne dotyczące programu wiedzy o społeczeństwie tajwańskim oraz edukacji moralnej i obywatelskiej. Program nauczania dla szkół średnich miał za zadanie zaszczepić w uczniach reguły życia społecznego, odpowiedzialność, potrzebę współpracy i wzajemny szacunek, a także uznanie dla innych kultur etnicznych (Lee, 2004: 583–584).

Program nauczania edukacji obywatelskiej został zmieniony z modelu zorientowanego na język i kulturę chińską na model świadomości społecznej propagujący autochtoniczność, poprzez włączenie informacji o lokalnych tajwańskich zwyczajach, historii i geografii czy kwestiach wielokulturowych. Ponadto, w tym okresie wprowadzono do programu nauczania wiedzę na temat procesów demokratycznych i koncepcji prawnych. Innym ważnym aspektem było odteoretyzowanie treści programowych, dobrze widoczne w reinterpretacji tradycyjnej etyki konfucjańskiej bazującej na przykładach z codziennego życia. Często praktyką nauczycieli było uzupełnianie treści zawartych w podręcznikach gazetami lub materiałami związanymi z prawem i rozwijanie myślenia oraz dyskusji na temat aktualnych problemów, które budziły kontrowersje, a dotyczyły kwestii moralnych i społecznych. Organizowano także zajęcia ogólnoszkolne, mające na celu wypracowanie sposobów ograniczenia uprzedzeń i rozwijania większego szacunku wobec miejscowych mieszkańców i lokalnych wydarzeń. Jednakże, wskazywanymi przez Chi-Ming Lee trudnościami w realizowaniu nowego podejścia i większego zaangażowania nauczycieli był brak włączenia przedmiotu w zakres egzaminu wstępnego i, co się z tym wiąże, brak jego istotnego znaczenia w tajwańskim systemie edukacji (Lee, 2004: 583–584).

W końcu lat 80. XX. wieku rozpoczął się proces deregulacji w edukacji. Rząd zaczął dzielić się kontrolą z innymi agencjami, które wywierały coraz większy wpływ na kierunek reform edukacyjnych. Ukształtował się rynek podręczników, a rola prawa w zarządzaniu edukacją została wzmocniona. Nastąpiła zmiana alokacji struktury władzy wśród nauczycieli, dyrektorów i administracji oświatowej. Wzrosło również zainteresowanie opinii publicznej reformą edukacji. Zjawisko to nasiliło się po uchwaleniu w 1989 roku ustawy o organizacjach publicznych. W przyjmowanym kierunku reform istotne znaczenie odegrały: The Council for

the Promotion of Teachers' Rights (Rada ds. Ochrony Praw Nauczycieli), The Humanistic Education (Fundacja Edukacji Humanistycznej) i Foundation Taiwan Teachers' Association (Tajwańskie Stowarzyszenie Nauczycieli). Stanowiły one coraz silniejszą grupę i stały się ważnymi graczami procesu reform, konsekwentnie wywierając presję na rząd. W efekcie powstał ruch na rzecz reformy edukacji obywatelskiej (Law, 2002: 61–81). Przykłady obejmują kampanię nauczycieli akademickich o autonomię uniwersytetów oraz projekty reform w zakresie kształcenia podstawowego i średniego postulowane przez różne grupy: nauczycieli, uczniów i ich rodziców, czy też organizacje religijne, które twierdziły, że edukacja na Tajwanie powinna być liberalna, demokratyczna, lokalna i apolityczna. Dla rządu oznaczało to konieczność balansowania pomiędzy skrajnymi wyborami (Song, 2009: 167–212). W tej sytuacji reforma edukacji stała się kontrowersyjnym obszarem polityki społecznej na Tajwanie, angażującym różne grupy społeczne. Ich skuteczność jest widoczna w przyjmowanej przez ministerstwo edukacji (TMOE) polityce i wyznaczanych propozycjach reform (Cheng-sheng, 2007: 11–14).

W oficjalnej ocenie system szkolny przenikało uczenie się na pamięć, eliminujące możliwości rozwoju kreatywności, wyobraźni, krytycznej analizy i zdolności do samodzielnego myślenia. Był to z pewnością akceptowany sposób uczenia się, zgodny z chińską tradycją, która służyła dobrze społeczeństwu przez co najmniej 2000 lat. Mistrzostwo wynikało z zapamiętywania i replikacji zgodnie z zasadą konfucjańską: „szanuj swoich przełożonych, zapamiętaj swoje lekcje i ćwicz nowe umiejętności wielokrotnie” (McKnight, 1994: 41). Niestety, w rzeczywistości szkolnej, w ramach istniejącego reżimu pamięciowego nauka geografii stawała się recytowaniem nazw geograficznych, nauka języka angielskiego ćwiczeniem w praktykowaniu zapamiętania odpowiedzi na pytania dotyczące gramatyki, nauka o literaturze testem umiejętności dosłownego cytowania fragmentów. Ponadto znacząca była prosta zależność, że jeśli nie jest się testowanym, nie jest się traktowanym poważnie (Sedlak, 1983: 415). Wśród nauczycieli powszechne było stanowisko, iż

wykonywanie testów i porównywanie osiągnięć zmusza ich do stawiania uczniom wyższych wymagań, ponieważ sami uczniowie stają się bardziej wymagający, podobnie rodzice i personel szkoły. Dla nich testy stanowią jedyny wskaźnik dydaktycznej skuteczności nauczycieli. Niestety, wspiera to rozrost instrukcji związanych z uczeniem się treści na pamięć. (Cheng, 1993: 10, za: Murphy, Liu, 1998: 12)

We wrześniu 1994 roku powołano Radę ds. Reformy Edukacji (Council on Education Reform). Podjęcie przez rząd decyzji o wprowadzeniu zmian było reakcją na rosnące niezadowolenie społeczeństwa z dotychczasowego systemu eduka-

cji, który w odbiorze publicznym był oceniany jako 'zbyt sztywny'. Eksponowano brak możliwości wyboru przez uczniów własnej ścieżki edukacyjnej i gwarancji rozwoju indywidualnych różnic. Krytykowano także presję osiągnięć wywieraną na uczniów i eksponowano, iż uczenie się musi być postrzegane jako coś więcej niż tylko zdawanie egzaminów powiązane ściśle z pamięciową nauką obszernych, w większości nieprzydatnych treści. Główne założenia reformy zostały zaproponowane przez trzy grupy społeczne i dwie agencje rządowe. Grupy społeczne, o bardziej radykalnym podejściu, eksponowały potrzebę decentralizacji, uczestnictwa publicznego i bardziej pluralistycznej orientacji politycznej, czyli wskazywały na obszary odzwierciedlające szersze potrzeby zmian środowiska społeczno-politycznego Tajwanu. Inaczej program zmian akcentowały agencje rządowe, które w większym stopniu nastawione były na promowanie ulepszeń ogólnej jakości kształcenia (Murphy, Liu, 1998: 13–15).

Cele reformy obejmowały zwiększenie środków przeznaczonych na edukację, równość dostępu, poprawę jakości kształcenia nauczycieli, a także zmiany programów nauczania i podręczników. Zmniejszenie obciążeń uczniów było postrzegane jako priorytet reformy programowej. W nowych propozycjach programów i metod nauczania zostało to nagłośnie w hasle powrotu do normalności. Utworzona przez ministerstwo edukacji komisja miała ocenić i zweryfikować (uproszczyć) treści podręczników do liceum. Przykładowo: zredukować od 20 do 25 procent zawartość podręczników, wyeliminować niejednoznaczności, duplikaty i problemy z ciągłością. Jednak planowane zmiany treści nauczania nie spowodowały modyfikacji egzaminów wstępnych. Ministerstwo edukacji również próbowało zmniejszyć liczbę przedmiotów poprzez łączenie obszarów o podobnym charakterze. Dla przykładu: geografia, historia i wiedza o społeczeństwie zostały zintegrowane jako nowy przedmiot nauki społeczne, oraz fizyka, chemia, biologia i nauka o Ziemi miały się stać przedmiotem o nazwie nauka przyrodnicza. Zostało również zaproponowane, że programy nauczania elementarnego i gimnazjum powinny być bardziej powiązane z życiem ucznia i składać się z mniej izolowanych jednostek. Ponadto Rada ds. Reformy Edukacji, wprowadzając standardy edukacyjne, umożliwiła szkołom podejmowanie autonomicznych decyzji dotyczących programów nauczania. Zmiany programów nauczania oraz standardy edukacyjne miały umożliwić szkołom wpływanie na decyzje, co jest nauczane, i zachęcać nauczycieli do zaangażowania w rozwój programów. W efekcie istotne okazało się kilka zaleceń dotyczących nauczania, jak:

- redukcja maksymalnego czasu na kontakt nauczyciela z klasą do 20 godzin tygodniowo oraz wprowadzenie większej elastyczności w organizacji innych obowiązków zawodowych nauczyciela;

- dwustopniowa redukcja liczebności klasy szkolnej. Do roku 1998 klasa szkolna miała liczyć maksymalnie 40 uczniów, zaś w 2006 liczba ta miała być zmniejszona do 30 uczniów;
- dostosowanie procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb uczniów oraz warunków społeczno-kulturowych klasy;
- zmiana standardów efektywności dla każdego przedmiotu w celu oceny wyników uczniów i uzyskania informacji zwrotnej dla nauczycieli o potrzebie pomocy tym, którzy nie osiągają wystarczającego poziomu;
- zastąpienie 10-punktowej skali w systemie klasyfikacji skalą pięciopunktową. Podejście takie jest interpretowane jako środek ograniczający rywalizację między rówieśnikami;
- zachęcanie nauczycieli i uczniów do równego traktowania wszystkich przedmiotów, bez podziału na przedmioty 'o niskim lub wysokim statusie' (Murphy, Liu, 1998: 13–15).

Czasy współczesne (od 2004 roku do dzisiaj)

Istotnym wskaźnikiem demokratyzacji nowoczesnych społeczeństw XXI wieku jest zakres, w jakim prawa człowieka są wdrażane do praktyki codziennego życia. Niestety, na Tajwanie przez wiele lat zagadnienia praw człowieka były tematem tabu. Przełomowym był dopiero rok 2000, kiedy ministerstwo edukacji zorganizowało pierwszą konferencję prasową poświęconą prawom człowieka, zaś w 2001 roku ogłoszone zostały wytyczne dla edukacji o prawach człowieka. Działania te miały podkreślić tajwańską rezolucję o promowaniu praw człowieka w edukacji (Lee, 2004: 585–588). Zarówno rząd, jak i organizacje obywatelskie (np. Tajwańskie Stowarzyszenie Praw Człowieka) prowadziły serię działań promocyjnych na ten temat, skierowanych zarówno do uczniów, jak i nauczycieli. Edukacja na temat praw człowieka na Tajwanie powiązana została z zakazem kar cielesnych w szkołach, ograniczeniem dyscyplinujących metod w pracy nauczycieli z uczniami, tworzeniem bezpiecznego środowiska uczenia się wolnego od krytyki i przemocy, a także ze wzrostem szacunku wobec uczniów i obrony praw wolności (Lee, 2004: 585–588). Pod koniec 2003 roku założenia te stanowiły już wytyczne ministerstwa edukacji, które miały być realizowane w wyniku zintegrowanych działań nauczycieli, uczniów, administracji, rodziców oraz społeczności lokalnej. W procesie tworzenia „szkoły jakości” kluczowe były dwa założenia: pierwsze wiązało się ze wzmocnieniem roli rodziców w edukacji, drugie ze stanowiskiem, iż jakość edukacji to właśnie polityka szkolna i profesjonalizm nauczycieli.

W nowym tysiącleciu reformy edukacji promowały bardziej postępowe postawy, decentralizację, autonomię lokalną oraz prawa uczniów, rodziców i nauczycieli (Chen, 2008: 293–294). Do szkół wprowadzane zostały programy rodzicielskie, by sami rodzice coraz częściej angażowali się w działania szkolne. Istotnym obliczem przemian społeczno-kulturowych była redefinicja roli płci i rodzicielstwa, co wyraźnie przejawiało się w celach edukacji moralnej i obywatelskiej (Ho, Lam, Yeh, 2013: 365).

Po zakończeniu okresu przejściowego w 2003 roku i z początkiem rządowego trendu deregulacyjnego podręczniki kształtowania charakteru nie podlegały już kontroli Narodowego Instytutu Kompilacji i Tłumaczeń ani nie były już przez ten instytut wydawane. Co ważniejsze, zgodnie z utworzonymi w 2004 roku przez TMOE wytycznymi kształcenie w zakresie edukacji moralnej zostało włączane w lekcje wiedzy o społeczeństwie na poziomie szkoły podstawowej i średniej i było wzorowane na podstawie programowej opracowanej w Stanach Zjednoczonych (Doong, 2008). Treści eksponowały szacunek wobec odmiennej płci, etnicznego oraz społeczno-ekonomicznego statusu jednostek i grup, a także troskę o przyrodę i środowisko. Rezygnacja z oddzielnego przedmiotu szkolnego w zakresie edukacji moralnej wywołała wiele wątpliwości zgłaszanych przez nauczycieli i urzędników szkolnych. Ministerstwo (TMOE) wydało w 2004 roku *Program Doskonalenia Edukacji Moralnej i Obywatelskiej (Moral and Character Education Improvement Program, MCEIP)*, którego celem uczyniono: rozwijanie umiejętności moralnej argumentacji uczniów, zachęcanie do tworzenia kreatywnych, demokratycznych strategii, kształtowanie i integrowanie wartości w formalnych, nieformalnych i ukrytych programach nauczania, wspieranie szkoły w budowaniu kultury zorientowanej na potrzeby uczniów; umożliwienie uczniom, pracownikom szkół, rodzicom i liderom społeczności szkolnej udziału w kulturze szkolnej w oparciu o kształtowanie charakteru; wsparcie organizacji pozarządowych, fundacji związanych z kulturą oraz środków masowego przekazu. Osiągnięcie zakładanych celów miało przyczynić się do lepszego zrozumienia przez uczniów powiązań pomiędzy edukacją moralną a doświadczaniem codziennego życia i przygotowania do bycia pełnoprawnymi obywatelami świata (Lee, 2009: 165–184). Wsparciem w realizacji nowego programu MCEIP miały być opracowane przez ministerstwo TMOE wskaźniki efektywności (Lee, 2004: 585–588) oraz skierowany do szkół ogólnokrajowy konkurs sprawdzający kreatywność nauczycieli w realizacji celów i tworzeniu innowacyjnych działań edukacyjnych (Lee, 2009: 166).

Wprowadzanie nowych wartości w system edukacji (czy szerzej społeczny) nie jest sprawą prostą. Z jednej strony nowe wartości wzmacniać miały siłę indywidualności – niezbędną w rozwoju kreatywności, innowacyjności, a zatem konkuren-

cyjności społeczeństwa, z drugiej jednak strony nie mogą one zaistnieć kosztem wartości akceptowanych i mocno utrwalaonych w społeczeństwie. W 2009 roku przeprowadzone zostały badania w obszarze kultury tajwańskich szkół, podczas których uczniowie, rodzice i personel szkolny mieli wytypować podstawowe wartości do realizacji przez szkoły (Cheng-sheng, 2007). Nie jest zaskoczeniem, że wiele z nich odzwierciedlało idee konfucjańskie. W oparciu o wytypowane kluczowe dla społeczności szkolnej wartości powstał zbiór formalnych i nieformalnych aktywności, stworzony przez praktyków i naukowców. Obejmowały one między innymi: dyskusje na kontrowersyjne tematy, poruszanie podczas lekcji „dylematów moralnych” przez uczniów czy konstruowanie międzyszkolnych zajęć dydaktycznych, które angażują uczniów w procesy decyzyjne (Lee, 2009).

Można przyjąć, iż współcześnie kluczowym wyzwaniem staje się zrównoważenie wartości konfucjańskich z potrzebą etyki moralnej i obywatelskiej. Integracja globalnych wpływów z lokalnymi, bez burzenia tożsamości, była i nadal jest najważniejszą kwestią w planowaniu zmian edukacji (Cheng-sheng, 2007). Niektórzy badacze krytykują tajwańskie społeczeństwo za przestrzeganie tradycyjnych wartości, identyfikując takie zachowanie jako przeszkodę w kształtowaniu charakteru młodzieży we współczesnym, pluralistycznym społeczeństwie. W publikacjach powszechny jest pogląd, iż nowoczesne społeczeństwa zapewniają platformy, na których ludzie, „testują” i weryfikują swoje opinie, bowiem ujawniając, je poddają automatycznie publicznej krytyce. Jednakże wszechobecna na Tajwanie kultura utrwała status quo, w efekcie blokuje lub nawet uniemożliwia krytyczne myślenie i wiąże jednostkę z bezmyślnym zachowaniem tradycyjnych cnót. Stąd coraz częściej można spotkać się ze stanowiskiem uzasadniającym, iż jedyną drogą dla Tajwanu jest przejście przez moralny relatywizm, by w dalszej kolejności móc zbudować odpowiednio nowoczesny i uniwersalny system wzniesiony na wartościach: demokracji, sprawiedliwości i troski o obywatela (Lee, 2004: 590). Przywołane dylematy świadczą o istnieniu napięcia między nowoczesnymi i tradycyjnymi wartościami, a pokonanie ich będzie rzutować na przyszły kształt edukacji na Tajwanie.

Podsumowanie

Chociaż proces demokratyzacji Tajwanu, dokonujący się stopniowo od lat 80. XX wieku, nie budzi wątpliwości, to jednak utrwalaona przez lata silna autonomia państwa-partii, jak i ograniczone współczesne możliwości wynikające ze sprzecznych żądań wynikających zarówno z polityki wewnętrznej, jak i międzynarodowej, składają się na trudną sytuację, niemającą podobnej w Azji Wschodniej. W roz-

bieżnych poglądach rządów po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej wciąż otwartą kwestią pozostaje, na ile skutecznie (lub czy jest to w zasadzie możliwe i sensowne) Tajwan może przejść od zorientowanego na rozwój systemu autorytarnego do zorientowanego na rozwój systemu demokratycznego, zapewniającego utrzymanie silnego państwa zaspokajającego oczekiwania społeczne i rozwiązującego kwestie sporne?

Jednak społeczeństwo tajwańskie się zmienia. Mało tego, obserwowane zmiany nastąpiły w tempie o wiele szybszym niż w większości uprzemysłowionych narodów. Podczas gdy proces industrializacji i urbanizacji w Stanach Zjednoczonych trwał 50 lat, na Tajwanie mniej niż 20 lat. Stawki wzrostu PKB były w porządku 8% rocznie od 1970 roku. Na tym tle proces transformacji Tajwanu ukazuje przejście z gospodarki w dużej mierze agrarnej do tworzącego się społeczeństwa poprzemysłowego. Jednak nie tylko istotny jest sam proces przejścia, ale i jego tempo, bowiem odbyło się to trzy razy szybciej niż wielkie zmiany w okresie rewolucji przemysłowej w Wielkiej Brytanii (Wu-Ping, 2007). Podobnie do tempa rozwoju gospodarczego rozwijał się system edukacji Tajwanu. Edukacja była i jest areną rozwijania, manifestowania, konsolidacji i przekazywania demokratycznych ideałów, poszanowania etnicznych i kulturowych różnic oraz wspierania ‘nowej tożsamości narodowej’ – obywatela Tajwanu. Równie szybki był proces przejścia z nauczania (głównie w oparciu o metody podające) do uczenia się i pomocy skierowanej do uczniów w nabywaniu umiejętności samodzielnego kierowania uczeniem się – jako podstawy edukacji całościowej (Clark, 2010).

Pokojowe przekazywanie władzy w 2000 roku z KMT do DPP stało się wymiernym dowodem dość ugruntowanej demokracji. Zaistniałe zjawisko badacze wyjaśniają istnieniem dwóch grup wzajemnie powiązanych czynników. W pierwszej zawierają się warunki społeczno-ekonomiczne sprzyjające rozwojowi demokracji, jak: pomyślny wzrost gospodarczy, popyt przedsiębiorców i profesjonalistów na większą autonomię, rozwój klasy średniej, wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa, interakcje ze światem zewnętrznym, w szczególności z państwami zachodnimi oraz w wyniku postępującego handlu konieczność ustosunkowania się do wartości demokratycznych i ich transfer. Druga grupa czynników ma charakter społeczno-polityczny i dotyczy redystrybucji władzy między państwem a społeczeństwem, co spowodowało, że demokratyzacja na Tajwanie stanowi pokojowe przejście bez rozlewu krwi czy rewolucji (por. Wu-Ping, 2007; Ka-Lok Chan, 1996). W procesie tym istotne były dwa etapy: transformacja z ustroju autorytarnego do demokracji w ramach dominacji KMT (pierwsze wybory prezydenckie w 1996) oraz etap drugi: przekazanie władzy z KMT do DPP w wyborach prezydenckich w 2000 roku. Organizacja i funkcjonowanie różnego szczebla insty-

tucji na Tajwanie stwarza obywatelom możliwości czynnego uczestnictwa w życiu politycznym, w tym organizowanie opozycji.

Proces demokratyzacji życia społecznego na Tajwanie został skonfrontowany z konfucjanizmem wspieranym przez system edukacji (Pan, 2007: 277). Wielu badaczy postrzegało konfucjanizm jako politycznie krępujący, a nawet uważało, że ma opresyjny wpływ na rozwój kapitalizmu; przykładowo, Max Weber utożsamiał go z siłą, która przyczyniła się do opóźnienia rozwoju gospodarczego Chińczyków. W jego ocenie uznanie niezmienności porządku społecznego, przywiązanie do swoich przodków, a także krytyka pogoni za bogactwem dyskredytowały rozwój gospodarczy społeczeństw i były dowodem na historyczną przewagę Zachodu (Weber, 2010; Weber, 1968). Jednak założenia Webera nie znalazły potwierdzenia na Tajwanie. Roderick MacFarquhar na początku lat 80. XX wieku opublikował artykuł w „The Economist”, w którym ukazywał związek pomiędzy konfucjanizmem a aktywnością gospodarczą (kapitalizmem) i podkreślał jego pozytywną rolę w rozwoju gospodarczym (szerzej: Suleski, 2005). Równie znaczącą siłą przemian na Tajwanie okazała się edukacja, którą w 1996 roku premier Lien Chan uznał za kluczowy czynnik odpowiedzialny za osiągnięcia gospodarki i polityki Tajwanu (Cheng-sheng, 2007).

Niestety, w procesie zmiany, jak zauważa Lee, system oparty na starych wartościach moralnych ‘zbankrutował’, podczas gdy nowy, bardziej otwarty, jeszcze nie został ustanowiony. Dlatego niektórzy są skłonni do przyjęcia moralnego relatywizmu, który może skutkować brakiem spójności społecznej i budowania odpowiednio nowoczesnego systemu wartości odnoszących się do demokracji, sprawiedliwości i troski o obywateli (Lee, 2012, za: Ho, Lam, Yeh, 2013: 366). Wymaga to bez wątplenia podejścia systemowego i współpracy oraz pozytywnego oddziaływania w rodzinie, w szkole i społeczeństwie. Taki kierunek prowadzi do konieczności odpowiedzi na pytania; jak zrównoważyć kulturę Wschodu i Zachodu i uniknąć kryzysu tożsamości kulturowej? W jaki sposób edukacja może pomóc w zmniejszeniu napięcia wywołanego przez przeciwstawne ideologie polityczne? Są to pytania, których rozwiązanie w sposób pokojowy musi prowadzić przez edukację, i na które Tajwan wciąż poszukuje nowych odpowiedzi.

Literatura

- Chen P. (2008). *Strategic leadership and school reform in Taiwan*. “School Effectiveness and School Improvement” vol. 19, nr 3, s. 293–318.
- Cheng T. (1993). *Learning to Read in Chinese First Grade Classrooms* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 581).

- Cheng-sheng T. (2007). *Taiwan's Educational Reform and the Future of Taiwan*, Minister of Education, Taiwan and Member of the Academia Sinica, Taipei Presented at London School of Economics and Political Science January 10, 2007. http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/units/TaiwanProgramme/Events/PublicLectures/TaiwanEducationalReform_English.pdf dostęp: 20.12.2017.
- Clark N. (2010). *Education in Taiwan*. "World Education News & Reviews" <https://wenr.wes.org/2010/05/wenr-may-2010-feature>, dostęp: 20.12.2017.
- Copper J.F. (2013). *Taiwan. Nation-State or Province?* Wyd. VI. Boulder, CO.
- Domes J. (1981). *Political differentiation in Taiwan: group formation within the Ruling Party and till Opposition Circles 1979–80*. „Asian Survey”, nr 10, s. 1011–1028.
- Doong S. (2008). *Taiwan's new citizenship curriculum: Changes and challenges*. [w:] D.L. Grossman, W.O. Lee, K.J. Kennedy (eds). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*. Hong Kong, s. 43–60. *Education in Taiwan*, [w:] *World Education News & Reviews*. <https://wenr.wes.org/2010/05/wenr-may-2010-feature>, dostęp: 20.12. 2017.
- Gold T.B. (1986). *State and Society in the Taiwan Miracle*. Sharpe: N.Y.
- Ho H.-Z., Lam Y.W. Yeh K.-H. (2013). *Character education in Taiwan: A reflection of historical shifts in sociocultural contexts*. "Childhood Education" vol. 89, s. 362–367.
- Hung T.-Y. (2007). *American new character education movement and its implication for grade 1-9 curriculum in Taiwan*. "School Administration Bi-monthly" nr 48, s. 300–314.
- Ka-Lok Chan K. (1996). *Państwo autorytarne a tajwański cud gospodarczy*. „Studia Polityczne” nr 5, s. 117–126.
- Law W.-W. (2002). *Education reform in Taiwan: A search for a 'national' identity through democratisation and Taiwanisation*. "Compare: A Journal of Comparative and International Education" vol. 32, s. 61–81.
- Lee C.-M. (2004). *Changes and challenges for moral education in Taiwan*. "Journal of Moral Education" nr 33(4), s. 575–595.
- Lee C.-M. (2009). *The planning, implementation, and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan*. "Journal of Moral Education" nr 38(2), s. 165–184.
- Lee C.-M. (2012). *Moral and character education in Taiwan: History and lessons to be drawn*. Referat opracowany na: The Jubilee Centre for Character and Values, Character and Public Policy: Educating for an Ethical Life, University of Birmingham, United Kingdom.
- Liu C. (1958). *A Report on Education to the Provincial Assembly*. Department of Education, Taiwan Provincial Government: Taiwan.
- Liu C. (1977). *Education is Dedication*. Taipei, Taiwan.
- Liu M. (2002). *Civic education at the crossroads*. [W:] J.J. Cogan, P. Morris, M. Print (eds). *Civic Education in the Asia-Pacific Region*. New York, NY, s. 93–117.
- McKnight A. (1994). *Chinese learners of English: A different view of literacy?* "Open Letter" nr 4 (2), s. 39–52.
- Meyer J.F. (1988). *Moral education in Taiwan*. "Comparative Education Review" nr 32(1), s. 20–38.
- Ministry of Education Republic of China, Education in Taiwan, Department of Statistics, Taipei 2013/2014, s. 8–10. https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf, dostęp: 20.12.2017.
- Murphy C., Liu M. (1998). *Choices must be made. The case of education in Taiwan*. "Education" nr 3(13), s. 9–16.
- Pan H.-L. (2007). *School effectiveness and improvement in Taiwan*. [W:] T. Townsend (ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht.

- Sedlak P. (1983). *An evaluation of EFL methodology in the R.O.C.* [W:] C. Feng-Pu (ed.) *EFL Readings for Chinese Teachers*. Taipei, s. 413–417.
- Smith D. (1992). *The Chinese family in transition: implications for education and society in modern Taiwan*, Paper presented at the Comparative Education Association/World Bank Seminar, Annapolis, Maryland (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352 295).
- Song X. (2009). *Between Civic and Ethnic The Transformation of Taiwanese Nationalist Ideologies (1895–2000)*. Brussels.
- Sprenger A. (1991). *Higher moral education in Taiwan*. [W:] T. Van Doan, V. Shen, G.F. McLean (eds). *Chinese Foundations for Moral Education and Character Development*. Washington, DC, s. 155–176.
- Suleski R.S. (2005). *The Fairbank Center for East Asian Research at Harvard University: a Fifty Year History, 1955–2005*. Cambridge.
- Tai H.C. (1970). *The Kuomintang and modernization in Taiwan*. [W:] S.P. Huntington, C.H. Moore (eds). *Authoritarian Politics in Modern Society*. New York.
- Weber M. (1968). *The Religion of China: Confucianism and Taoism*. New York.
- Weber M. (2010). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Warszawa.
- Weiner M. (1966), *Political participation and political development*. [W:] M. Weiner (ed.), *Modernization: The Dynamics of Growth*, Washington, D.C., s. 228–231.
- Winckler E.A. (1984). *Institutionalization and participation on Taiwan: From hard to soft authoritarian?* "China Quarterly" s. 481–499.
- Wu-Ping K. (2007), *Wpływ stosunków chińsko-tajwańskich na rozwój gospodarczy Tajwanu*. „Studia i Materiały” nr 2, s. 104–109.
- Yao Z. (2000). *An Introduction to Confucianism*. Cambridge.
- Young Y.R. (1995). *Taiwan*. [W:] P. Morris, A. Sweeting (eds). *Education and Development in East Asia*. New York, s. 105–124.



Piotr Tomaszewski
Uniwersytet Warszawski

Implanty ślimakowe – etyka a wybór*

KEYWORDS

cochlear implants, sign language, spoken language, deaf culture, identity, bimodal bilingual

ABSTRACT

Tomaszewski Piotr, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór* [Cochlear implants – ethics and choices]. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 155–181, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.13.

This study discusses the ethical issue of the development of hearing technology in the form of cochlear implants that are used by an ever-growing number of deaf and hard of hearing people. The development of this kind of technology has progressed so quickly all over the world, including Poland, that the deafness paradigms have drastically changed. This may affect, to a greater or lesser degree, not only the implementation of early support programmes, but also the image of the Deaf communities using their respective sign languages on a daily basis. It is therefore necessary to create an eclectic model of education for deaf and hard of hearing people which would allow for the ethical option to integrate the conflicting approaches on the proper procedure for deciding on the language (spoken or signed) and the culture (the hearing or the Deaf one) for the development of deaf and hard of hearing students with cochlear implants or hearing aids.

Fascynacja nowymi technologiami nie powinna zastępować solidnych zasad wychowawczych, psychologicznych i etycznych, ani społecznie akceptowanych i pokojowych relacji międzyludzkich.

Hintermair, Albertini (2005: 190)

* Niniejsza praca była subsydiowana z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW (BST 186800-43/2018).

Głuchota – dychotomia między patologią a kulturą

W Polsce – zwłaszcza w literaturze fachowej – bardzo rzadko prowadzi się dyskusje nad praktycznymi problemami etycznego postępowania przy podjęciu decyzji o wyborze danego języka dla rozwoju małych dzieci głuchych¹ z implantami ślimakowymi (CI)² bądź aparatami słuchowymi najnowszej generacji (HA) wychowywanych w różnych warunkach środowiskowych. Wobec tego w niniejszej pracy omówione zostaną etyczne aspekty wpływu dwóch modeli zmian na system kształcenia uczniów głuchych³. Pierwsza odnosi się do osiągnięć medycyny i technologii protez słuchowych, jakimi są głównie CI⁴. Druga dotyczy procesu przekonstruowania i rozpoznawania głuchoty jako kategorii społeczno-kulturowej.

W pierwszym modelu dochodzi do zawężenia szans dzieci głuchych, które mają do czynienia tylko z jedną metodą komunikacji, co wypływa z dominującego w wielu krajach (w tym w Polsce) podejścia medycznego, diagnozującego głuchotę jako stygmat niepełnosprawności, defekt (Hintermair, Albertini, 2005; Komesaroff, 2007; Homffeister, 2007; Lane, 2009; Humphries, Kushalnagar, Mathur i in., 2012a, b). Perspektywa medyczna głuchoty definiuje potrzeby edukacyjne osób głuchych w kontekście dysfunkcji słuchu, sprowadzając działania w sferze wczesnego wspomaganie ich rozwoju do protetyki słuchu (np. CI) i kształcenia w języku mówionym. Ma to na celu redukcję różnic między głuchymi a słyszącymi, gdzie wskaźnikiem – rozumianego przez pryzmat ogółu społeczeństwa – sukcesu społecznego jest maksymalizacja podobieństwa osoby głuchej do słyszącej. Sprzyjając popularyzacji tej wizji, polskie i światowe media głównego nurtu przedstawiają implantację ślimakową w formie filmów, artykułów lub relacji z tak zwanego pierwszego razu – sfilmowanego zarejestrowania przez dziecko pierwszego bodźca dźwiękowego (zob. Komesaroff, 2007; Potrzebka, Moroń, Tomaszewski i in., 2015). Należy oczywiście przyznać, że technika i medycyna oferuje coraz dosko-

¹ Określenia „dziecko głuche/dzieci głuche”, „osoba głucha/osoby głuche”, „uczniowie głusi”, „głuchy/głusi” pojawiać się będą w całej niniejszej pracy – z myślą nie tylko o osobach typowo głuchych, ale również o słabosłyszących.

² W zależności od typu uszkodzenia słuchu stosowane są różne implanty słuchowe: ślimakowe, pniowe, implanty ucha środkowego, implanty na przewodnictwo kostne i inne implanty (zob. Skarzyński, 2009). Użyty akronim CI (od ang. *cochlear implant*) dotyczy nie tylko jednego, ale też innych implantów.

³ Autor w niniejszym opracowaniu przyjmuje perspektywę emiczną – uwzględniającą takie zmienne jak: badania od wewnątrz, kontakt ze źródłem danych, zrozumienie zachowań danej grupy społecznej, jej język, płaszczyzna uczestnika jej kultury.

⁴ Jest jeszcze kwestia postępów w inżynierii genetycznej, która stanowi jeden z wielu wskaźników osiągnięć medycyny, ale nie jest to omawiane w niniejszej pracy.

nalsze urządzenia, pozwalające nie tyle na coraz doskonalsze kształcenie głuchych, ile na ich kształcenie wraz ze słyszającymi w postaci edukacji integracyjnej (Tomaszewski, Sak, 2014), jednak pozostają jeszcze kwestie związane z ryzykiem wzrostu przypadków wyobcowania językowego wraz z wszelkimi wynikającymi z tego konsekwencjami, które zostaną omówione w niniejszym opracowaniu.

Co do drugiego modelu – lingwistyczno-migowego – wieloletnie światowe badania wykazały, że krajowe języki migowe (w tym polski język migowy – PJM) stanowią kompletne systemy językowe, dysponujące zarówno cechami języka naturalnego, jak i wzorcami funkcjonowania społecznego; są również kulturowym wyróżnikiem mniejszości językowej, do której należą Głusi posługujący się na co dzień językiem migowym (Brentari, 2010; Pfau, Steinbach, Woll; 2012; Tomaszewski, 2010; Rutkowski, Łozińska, 2014; Baker, Bogaerde, Pfau i in., 2016)⁵. Fakt ten stał się załączkiem zmiany paradygmatu edukacji głuchych, która akcentuje zapotrzebowanie na taki typ kształcenia, który, jak podkreśla *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, zapewniłby im edukację „w najodpowiedniejszych językach (...), a także w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny”⁶. Co więcej, jak piszą Hintermair i Albertini (2005: 189), „uwzględnianie kulturowego aspektu głuchoty, uznawanie roli, jaką język migowy i organizacje społeczne odgrywają w życiu wielu ludzi głuchych, może służyć jako «antidotum» na lecznicze stosowanie technologii”.

„Przedstawiamy nasz punkt widzenia” – spory i kontrowersje wokół CI

W wielu krajach wciąż dominuje medyczny model niepełnosprawności – jednostronnie dąży się do rozwoju nowoczesnych technologii normalizacji z pominięciem złożonych społeczno-kulturowych uwarunkowań adaptacji (Obasi, 2005; Power, 2005; Tomaszewski, Bargiel-Matusiewicz, Pisula, 2015). W przypadku osób g/Głuchych „najważniejszym czynnikiem determinującym zmiany jest szybki postęp nauk medycznych w zakresie badań przesiewowych, wczesnej diagnozy, otolaryngologii, otochirurgii i związaną z nimi rewolucją w technice wyrażającą się w projektowaniu nowych «inteligentnych» aparatów słuchowych

⁵ Słowo „głusi” pisane małą literą odnosi się do wszystkich głuchych i słabosłyszących niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu, zaś „Głusi” to określenie używane w stosunku do grupy społecznej posługującej się językiem migowym, dzielącej podobne doświadczenia, przekonania oraz przymioty kulturowe.

⁶ Dz.U. z 2012, poz. 1169, art. 24, pkt 3c.

nowej generacji i coraz bardziej zaawansowanych implantów ślimakowych” (Adamiec, 2011: 1). Stąd niewątpliwym aspektem jest wpływ technologii chirurgicznej w postaci wszepienia CI, służącej „normalizacji” głuchoty. W dzisiejszych czasach CI stają się coraz popularniejsze, zarówno w Stanach Zjednoczonych, Australii, jak i Europie, w tym w Polsce. Coraz częściej dzieciom wszczepiany jest CI krótko po urodzeniu, podczas gdy jeszcze 20 lat temu normą było korzystanie z aparatów słuchowych. Od 2006 roku w północnej Europie 80% głuchych niemowląt otrzymało CI (Boyes Braem, Rathmann, 2010: 24), a od grudnia 2010 roku około 40% na całym świecie (Humphries, Kushalnagar, Mathur i in. 2015: 1). Niewykluczone, iż w bliskiej przyszłości wszystkie dzieci niesłyszące będą miały wszczepione implanty. Jednak, w przeciwieństwie do aparatów słuchowych, CI są silniejszą – i trwałą – ingerencją w ciało osoby głuchej, w związku z czym ich wpływ na powszechną dyskusję o edukacji głuchych czy na całą kulturę Głuchych wydaje się niesłychanie istotny, gdyż CI zmieniają oblicze głuchoty i społeczności g/Głuchych.

CI to chirurgicznie wszczepiane do ucha wewnętrznego, a konkretnie do przewodu ślimakowego, elektryczne uzwojenie mające za zadanie stymulować nerw słuchowy i działać jako proteza słuchu – gdyż nie przywraca on normalnej zdolności słyszenia. Zastosowanie CI zostało dopuszczone w 1990 roku w Stanach Zjednoczonych przez Administrację ds. Żywności i Leków (FDA – Food and Drug Administration) na wniosek Korporacji Kochlearnej, chcącej wszczepiać CI dzieciom powyżej drugiego roku życia (Christiansen, Leigh, 2002: 39). Zabieg chirurgiczny stosuje się przy ogólnym znieczuleniu, często w jego wyniku zlikwidowane zostają resztki słuchu, jeśli takie u dziecka istniały. Użycie CI zostało umożliwione ze względu na ich rzekomą ogromną skuteczność w minimalizowaniu skutków głuchoty. Jest to jak do tej pory najbardziej radykalna forma walki z głuchotą, naprzeciw czemu wychodzi edukacja nastawiona głównie na naukę (wy)mowy – minimalizując przy tym znaczenie języka migowego. Adamiec (2011: 3) określa to jako „olbrzymią medialną presję propagandową, która niejednokrotnie nie zostawia odrobiny miejsca na wątpliwości i wahanie rodziców” dzieci głuchych, przez co pokutuje mit, że „małe, niemal nowo narodzone dziecko po otrzymaniu (...) implantów ślimakowych zostało wyleczone, ma przywrócony słuch i słyszy”. Jako ciekawostkę warto przytoczyć, że uznający siebie za współtwórcę CI, Gerald E. Loeb w 1993 roku założył „wygaśnięcie alternatywnej kultury Głuchych, prawdopodobnie w ciągu dekady”, co pokazuje, że zwolennicy CI „nie traktowali eliminowania języka migowego i kultury Głuchych jako czegoś niewłaściwego” (Bauman, Murray, 2014: XVI). Jak piszą Humphries i jego współpracownicy, prezentując etyczną stronę implantacji ślimakowej u małych dzieci:

Wszczepianie implantów ślimakowych małym dzieciom, które nie rozwinęły jeszcze mocnej podstawy do nabywania języka pierwszego, to wciąż trwający eksperyment na ludziach – w tym sensie, że nie określono właściwie ryzyka związanego z implantacją ani nawet go nie oszacowano – choćby dlatego, że pomijano sferę biologii języka i jej rolę w przyswajaniu języka pierwszego. Zbyt często nie uwzględnia się miłowych kroków w rozwoju poznawczym dziecka głuchego oraz prawa do języka. Ryzykujemy, że wskutek tego zaniedbania przyczyniamy się do wzrostu przypadków deprywacji językowej wraz ze wszelkimi wynikającymi z tego konsekwencjami. Proponujemy szybkie rozwiązanie: nauczanie dzieci głuchych języka migowego równoległe do nauki mowy i czytania z ust. Dla wielu rodzin, zwłaszcza tych, które żyją z dala od społeczności Głuchych, na przykład na terenach wiejskich, stanowi to praktyczny problem. (Humphries i in., 2012b: 193)

Dane wskazują bowiem, że w wielu krajach europejskich i skandynawskich dzieci z CI są poddawane oddziaływaniom mającym na celu kształtowanie u nich głównie języka mówionego przy ograniczeniu bądź zamknięciu możliwości nauki języka migowego (Bergman, Engberg-Pedersen, 2010; Boyes Braem, Rathmann, 2010; Quer, Mazzoni, Sapountzaki, 2010). Na przykład przewodniczący Duńskiego Stowarzyszenia Osób Głuchych ogłosił, że prawie 99% niemowląt oraz dzieci z CI wychowuje się, nie mając szansy na poznanie języka migowego z powodu niezapisania ich do szkół dla głuchych (Bergman, 2008; za: Bauman, Murray, 2010: 214). Podobnie dzieje się w Ontario w Kanadzie, gdzie z roku na rok zmniejsza się liczba dzieci z CI uczących się podstaw języka migowego (Cripps, Small, 2004; Snoddon, 2008). Przed wprowadzeniem CI praktyki te stopniowo porzucano ze względu na ich niską skuteczność oraz to, że na naukę mowy i odczytywania z ruchu warg przeznaczano tak wiele czasu, że cierpiała na tym nauka innych szkolnych przedmiotów – z powodzeniem mogąca być realizowana za pomocą języka migowego. CI są jednak polecane rodzicom przez audiologów, otolaryngologów, terapeutów mowy oraz producentów, a dziecko znajduje się pod stałą kontrolą lekarską oraz pedagogiczną. Dzieci te nie przestają być dziećmi z uszkodzonym słuchem, jak wyraźnie stwierdzono na Konferencji Narodowych Instytutów Zdrowia (Humphries i in., 2014). Ponadto CI stanowią długoterminową i globalną ingerencję w życie dziecka i wpływa też z pewnością na jego obraz siebie – do jego głowy na stałe zostaje przymocowane elektroniczne urządzenie. Ponadto koszty takiego zabiegu i późniejszych terapii i konsultacji szacuje się na 40 000–50 000\$ w ciągu pierwszego tylko roku po wszczepieniu CI⁷.

Jakie ryzyko może nieść za sobą wszczepienie CI? Przede wszystkim są to na przykład powikłania związane ze znieczuleniem ogólnym i operacją u małych

⁷ Do dziś podane koszty są aktualne (zob. <http://www.asha.org/public/hearing/Cochlear-Implant-Frequently-Asked-Questions/>).

dzieci. Możliwe są ból, infekcje, sączenie z rany, uszkodzenie nerwu twarzowego, martwica, i rozkład płata skóry, komplikacje pooperacyjne, jak na przykład zawroty głowy, wyciek płynu mózgowo-rdzeniowego, wyciek przychłonki, szumy lub brzęczenie w uszach, uszkodzenie mieszków włosowych, niewłaściwe umiejscowienie elektrody czy też zapalenie opon mózgowych – którego prawdopodobieństwo wystąpienia może być nawet 30 razy większe niż u dzieci niepoddanych zabiegowi (Biernath, Refhuis, Whitney i in., 2006; Cohen, Roland, 2006; McJunkin, Jeyakumar, 2010; Rubin, Papsin, 2010; Thom, Carlson, Olson i in., 2013). Jest również bardzo duże ryzyko – dotykające 40–74% pacjentów – zawrotów głowy, które mogą trwać latami (Steenerson, Cronin, Lucinda, 2001; Walker, 2008). Oczywiście kandydaci do wszczęcia CI są poddawani wielu testom, zanim zostaną zakwalifikowani, a testy te mają za zadanie wykluczyć tych, u których ryzyko powikłań lub znikomych skutków operacji jest zbyt duże. Faktem jednak pozostaje, że dziecko z CI pozostaje pacjentem właściwie na całe życie – implant może się zepsuć, co będzie wymagało ponownej operacji z całym związanym z nią ryzykiem; uszkodzenia strukturalne w uchu wewnętrznym są nieodwracalne. Jedna operacja może więc nie wystarczać, a każda interwencja chirurgiczna niesie ze sobą kolejne ryzyko komplikacji. Trzeba jednak przyznać, że nie przekracza ono dopuszczalnych norm i nie zdarzają się one zbyt często (Brito, Monteiro, Leal i in., 2012; Brito, Bittencourt, Goffi-Gomez i in., 2013).

Rodzice – zwłaszcza słyszący – dzieci głuche mają nadzieję, że CI „wyleczy” ich dziecko, że będzie ono mogło porozumiewać się normalnie i funkcjonować w słyszącym społeczeństwie. To się oczywiście zdarza, ale przed operacją lekarze często nie potrafią udzielić prognozy na temat potencjalnych skutków zabiegu (Humphries i in., 2012b). Wiadomo, iż składająca się na implant 22-kanalowa elektroda ma stymulować nerw słuchowy (Christiansen, Leigh, 2002). Jakość odbieranego dźwięku jest więc z reguły tak niska, że dorośli głusi, którzy otrzymali CI, często skarżą się z tego powodu i uznają go za mało efektywny (Paludneviene, Harris, 2011). Badania pokazują, że u dzieci, którym wszczępiono dwa CI, zdolności językowe były na poziomie normalnym dla ich wieku (Tenenbaum, 2011), jednak inne obserwacje wykazały, że chociaż CI pomagają dzieciom głuchym rozpoznawać słowa i zdania w języku mówionym, ich rozpoznawanie nie jest równoznaczne ze zrozumieniem przez te dzieci znaczeń słów i zdań (Peterson, 2004; Preisler, Tvingstedt i Ahlström, 2002). Jeszcze inne badania wykazały, że w porównaniu z dziećmi słyszącymi dzieci głuche z CI miały znacznie więcej trudności językowych, problemów z uwagą i w zachowaniu (Barker Quittner, Fink i in., 2009). CI mogą poprawić u dzieci słuch, a z użyciem intensywnej terapii po zabiegu polepszyć ich zdolność słyszenia oraz umiejętność posługiwania się mową, ale nie

jest jeszcze jasne, jakie konsekwencje mają dla ogólnego rozwoju językowego dziecka głuche (Marschark, Sarchet, Rhoten i Zupan, 2010; Moores, 2010; Spencer, Marschark, 2011). Tak więc CI same w sobie nie uczą języka i nie pozwalają tak samo rozumieć, mówić ani rozwijać języka tak, jak się to dzieje u dzieci słyszących (zob. Adamiec, 2011). Z przeglądu badań nad rozwojem językowym u dzieci z CI wynika, iż niektórzy badacze akcentują, że skala wpływu zastosowania CI na nabywanie języka mówionego jest trudna do oszacowania, ponieważ różne badania skupiają się na innych zmiennych oraz stosują inne metodologie, a także dlatego, że technologia stosowana w implantowaniu jest ciągle rozwijana i jest zróżnicowana wśród osób z CI (Humphries i in., 2014). Krótko mówiąc, chociaż są naukowe doniesienia o postępach, wczesnym wykrywaniu wady i wczesnej interwencji, to nie udowodniono, by implantacja była panaceum (Preisler, 2007). Na podstawie doniesień z wielu różnych badań można wyartykułować dwa główne powody, dla których CI mogą w niektórych przypadkach prowadzić do deprywacji językowej. Po pierwsze – technologia CI samoczynnie nie daje pełnego dostępu do języka mówionego. Po drugie – zespół specjalistów nie tyle nie poleca, lecz wręcz odradza naukę języka migowego przez małe dzieci głuche, który przecież jest kluczowy dla ich rozwoju językowego w pierwszych latach życia. „Dzieje się tak nawet wówczas, jeśli opóźnienie w rozwoju języka mówionego jest bardzo duże i niemożliwe do efektywnego nadrobienia” (Adamiec, 2011: 7). To wszystko skutkować może szeregiem nieporozumień, poczuciem dezorientacji bądź dezinformacji, a nawet silnym stresem u rodziców.

Jeśli dziecko jest głuche od urodzenia, to uzyskanie jakichkolwiek korzyści ze wszczepienia CI może zależeć od wielu czynników, takich jak: długość czasu od momentu implantacji (im dłużej, tym lepiej), wiek, w którym zachodzi implantacja (im wcześniej, tym lepiej), liczba CI (lepiej mieć dwa CI niż jeden), stopień ubytku słuchu (zarówno w implantowanym uchu, jak i w drugim), wiek utraty słuchu (im starsze dziecko, tym lepiej), stopień opanowania języka, kiedy następuje utrata słuchu (im wyższy, tym lepiej), zdolności poznawcze dziecka, częstość i typ terapii rehabilitacyjnej po implantacji (Marschark, Hauser, 2012). Jeśli więc dziecko ogłuchło w wieku około 5 lat, już po tym, jak miało szansę przyswoić sobie język mówiony, to skutki mogą być dużo lepsze. Warto także wspomnieć, że narząd słuchu wykazuje największą plastyczność do około 3,5 roku życia (Sharma, Dorman, Spahr, 2002), a wszczepienie CI do tego wieku przynosi więc największe efekty, ale też największe ryzyko powikłań po zabiegu występuje u dzieci do 7. roku życia (Cohen, Hoffman, 1991).

Implantowanie dziecka często wiąże się z nieprzewidywalnymi efektami w zakresie rozwoju mowy i osiągnięć szkolnych. Dzieci z CI mają różne predyspozy-

cje do rozumienia mowy i języka migowego, jak też różne predyspozycje do mówienia i migania. Nie można zatem polecić jednej metody pedagogicznej, która pasowałaby do wszystkich dzieci i młodych ludzi z implantami. Wiąże się z tym ogromna liczba czynników wpływających na powodzenie terapii mowy (por. Tomaszewski, 2008). Istnieje możliwość, że dziecko w okresie dojrzewania odrzuci implant i zacznie uczyć się języka migowego, chcąc zostać członkiem społeczności g/Głuchych (Lane, Grodin, 1997; Hyde, Power, 2006; Paludnevicene, Harris, 2011). Co więcej – może nigdy nie osiągnąć w tym języku takiej sprawności, jak posługujący się nim od urodzenia. W swoich badaniach Watson i Gregory (2005) wykazali, że ponad 20 000 dzieci zaimplantowanych od roku 2000 47% z nich nie używało swojego implantu, co wynika z takich powodów, jak brak satysfakcji językowej, silny ból spowodowany dźwiękami oraz sprzętem, skurcze twarzy, blizny pooperacyjne oraz uczucie stygmatyzacji. Odwołując się do wyników tych badań, Humphries i in. (2012b: 197) uważają, że „ludzka potrzeba komunikacji z innymi jest zaś tak silna, że jeśli odbywałyby się ona dla badanych dzieci na wystarczająco satysfakcjonującym poziomie, to prawdopodobnie nie przestałyby używać implantów”. Znajduje to potwierdzenie w badaniach Wheeler, Archbold, Gregory i in. (2007): przeprowadzono wywiady z 29 dziećmi z CI w wieku od 13 do 16 lat, zaobserwowano satysfakcję z CI u tych osób badanych, które miały pozytywne korzyści z CI w zakresie użycia języka mówionego w kontaktach z ludźmi słyszącymi. Mało tego – jeśli CI źle pracowały bądź nie działały, osoby te doświadczały niemałego stresu wywołwanego niemożnością percepcyjnego odbioru otoczenia dźwiękowego.

Warto tu przyjrzeć się kwestii kształtowania się u dziecka z CI tożsamości społecznej i kulturowej. Używając CI, przechodzi ono przez żmudne terapie mowy, nie nabywa kompetencji w języku migowym oraz ma widoczne urządzenie elektroniczne na stałe przymocowane do głowy – to wszystko może mieć wpływ na rozwój jego tożsamości, i tu może powstać problem rozdarcia pomiędzy dwoma społecznościami, czyli między g/Głuchymi a słyszącymi. Takie dziecko może nie odnajdywać się kulturowo w żadnej z alternatywnych grup, a dokonany na nim zabieg często ma charakter „eksperymentalny” o niejasnych skutkach, gdyż CI nie odwzorowują dokładnie sposobu, w jaki słyszący słyszą dźwięki oraz nie gwarantują całkowitego dostępu do świata słyszących (Ladd, 2007; Leigh, Maxwell-McCaw, 2011; Marschark, Hauser, 2012). Natomiast w zanurzeniu w języku migowym dziecko głuche może uczyć się sobie radzić, wzrastając ze wsparciem społeczności g/Głuchych. Jest też wystawione na oddziaływanie ich wartości kulturowych (Hauser, O’Hearn, McKee i in., 2010; Holcomb, 2013). Etyczne wątpliwości budzi jednak to, że FDA, gdy na początku lat 90. ubiegłego wieku wyraziła zgodę na

stosowanie implantów, nie przeprowadziła żadnych konsultacji z organizacjami zrzeszającymi g/Głuchych, a jedynie ze środowiskami medycznymi i producentami implantów – co ukazuje lekceważenie i ignorancję dla całej społeczności g/Głuchych (Lane, 1996).

W opracowaniach amerykańskich pojawiają się informacje, że CI są postrzegane przez społeczność Głuchych jako jedno z większych historycznych zagrożeń dla ich tożsamości (Humphries, Humphries, 2010; Leigh, 2010), gdyż odbierane są przez nich jako „opresyjna technologiczna normalizacja, równanie do wzorca, jakim jest słyszące ciało” (Zdrowska, 2014: 40). Podstawowym zarzutem wielu Głuchych wobec stosowania CI jest poczucie osobistej zniewagi, a personalne podejście do tego tematu uniemożliwia obiektywną ocenę tego wynalazku. Wielu członków kultury Głuchych upatruje w implantacji ślimakowej urażenie własnych uczuć: ich zdaniem CI stanowią jedynie narzędzie pomocy medycznej, traktowane są jako lek, a przecież nie uważają się oni za ludzi chorych (Blume, 2010; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996). Bez wątpienia opcja stosowania zaawansowanych technologii w celu poprawy słuchu u osób g/Głuchych stawia przed nimi wiele nowych możliwości, jednak stanowi również jawne zagrożenie dla ich tożsamości, kultury i społeczności (Cherney, 1999; Lane i in., 1996; Woodcock, 2001; Hyde, Power, 2006). Jak podkreśla Leigh:

Wydaje się, że negatywne opinie na temat implantu ślimakowego to reakcja na przekaz, jakoby osoba głucha była niedorozwinięta umysłowo i miała *zaburzoną tożsamość*. Wielu członków społeczności Głuchych i ich sympatyków postrzega implantację zasadniczo jako potrzebę pozbycia się *zaburzonej tożsamości* osoby głuchej poprzez naprawienie tzw. wady słuchu i sprawianie wrażenia posiadania tożsamości osoby słyszającej – po to, by w społecznym odbiorze funkcjonować jako osoba *bardziej normalna*. To pokazuje, jaką moc ma technologia: umieszczona w ciele danej osoby może wpływać na jej system wartości i tożsamość. (Leigh, 2010: 203–204)

Kolejną istotną kwestią jest implantowanie małych dzieci, o którym decyzję podejmują ich rodzice, a nie one same – z racji młodego wieku, co może być widziane jako szczególnie dotkliwe dla tworzenia się tożsamości dzieci jako osoby Głuchej (Padden, Humphries, 2005). Niektórzy autorzy, wyrażając sprzeciw wobec implantacji w stosunku do małych dzieci, uważają, że poddać się operacji mogą raczej tylko osoby pełnoletnie, które mogą na własną odpowiedzialność podjąć świadomą decyzję o zabiegu (Lane, Bahan, 1998). Jednak na dzień dzisiejszy taka opinia przestaje być realna, a „dyskusja o wieku przeprowadzenia operacji jest już dziś prawie niepodejmowana” (Skarżyński, 2009: 103). Składa się na to główny powód: badania naukowe dostarczają dowodu, iż im wcześniej dziecko otrzymuje CI,

tym efektywniejsza stanie się (re)habilitacja słuchu, dzięki czemu może ono sukcesywnie nabywać umiejętności językowe w kontekście użycia mowy, choć nie jest to jeszcze porównywalne z dziećmi słyszącymi (zob. Niparko, Tobey, Thal i in., 2010). Ponadto wczesne implantowanie dziecka wiąże się przede wszystkim z możliwością wykorzystania sensorytywnego okresu rozwoju jego centralnego układu nerwowego. Optymalny wiek do przeprowadzenia operacji waha się od 8. do 12. miesiąca życia (Skarżyński, 2009). Nic więc dziwnego, że o wczesnej implantacji decydują rodzice za swoje dzieci w celu maksymalizacji szansy rozwoju języka mówionego. Warto zauważyć, że dzieci te, kiedy są już starsze, często wyrażają, jak wykazały badania Wheeler i in. (2007), wdzięczność swoim opiekunom za podjęcie za nich decyzji – oczywiście, kiedy mają korzyści z użycia CI.

Fakt, iż dzieci z CI są zniechęcane przez lekarzy i otoczenie do migania, wzbudza szczególne oburzenie i napięcie wśród aktywnych członków społeczności Głuchych, gdyż używanie języków migowych jest uważane przecież za główne spoiwo ich kultury (Hill, 2013; Holcomb, 2013; Humphries, Humphries, 2010; Leigh, Andrews, Harris, 2016). A stanowisko przeciwko użyciu języka migowego przez dzieci z CI wynika z przekonania, że jest on o wiele łatwiejszy niż język mówiony, poprzez jego użycie dzieci głuche staną się „leniwe”, będą raczej więcej migać niż mówić (Marschark, Hauser, 2012), i że znaki migowe stanowią „elementy protetyczne”, które zastępują słowa mówione (Tomaszewski, 2014). W rzeczywistości nie ma danych wskazujących na to, że użycie języka migowego stanowi przeszkodę dla rozwoju mowy po implantacji (Spencer, Marschark, 2010; Knoors, Marschark, 2014). Przeciwnie – wczesne przyswajanie języka migowego może poznawczo i językowo sprzyjać procesowi nabywania języka mówionego po implantacji ślimakowej (Knoors, Tang, Marschark, 2014; Marschark, 2007; Marschark, Hauser, 2012; Woll i in., 2010; cyt. za: McKee, Hauser, 2012). Wielu autorów uważa, że przez to, iż zastosowanie CI nie przywraca zupełnie słuchu, a ten przywrócony nie jest jednolity ze słuchem osoby słyszającej od urodzenia, osoba poddana temu zabiegowi może znaleźć się jakoby w zawieszaniu pomiędzy dwoma światami – nie należeć w zupełności ani do kultury Głuchych, ani do społeczności słyszących (Ladd, 2007; Lane i in., 1996; Woodcock, 2001). Potwierdzają to wyniki badań Wheeler i in. (2007), w których większość implantowanych osób spostrzegła siebie samych jako osoby wewnętrznie głuche w medycznym znaczeniu, iż bez CI nie mogą słyszeć, choć w sensie społecznym nie wykazały kulturowej tożsamości Głuchego. Jako osoby głuche z CI – zwłaszcza rodziców słyszących – stanowią raczej następne pokolenie, które, niezależnie od norm ludzi słyszących bądź Głuchych, tworzy wariant tożsamości, odzwierciedlający, jak zauważa Ohna (2003, 2004), egzystowanie nowej maksymy

„bycia głuchym na własny sposób”. Ponadto, w innych badaniach nad jakością życia, przeprowadzonych na 231 młodych osobach mających ubytek słuchu od lekkiego do głębokiego, stwierdzono, że te osoby, które tylko mówiły, znacząco częściej niż osoby posługujące się kombinacją mowy i języka migowego czuły się stygmatyzowane z powodu ubytku słuchu (Kushalnagar, Topolski, Schick i in., 2011). Podobny wniosek wyciągnięto z obserwacji nad australijskimi dziećmi i młodzieżą z CI (Punch, Hyde, 2011).

Wprawdzie CI są stosunkowo nowe, a wiele badań wykazuje, że są efektywne, jednak sama „efektywność” może mieć różne znaczenie dla rodziców, nauczycieli, badaczy i specjalistów. Rodzice biorą więc na siebie ogromną odpowiedzialność, często przywiązują większą wagę do tego, aby dziecko nauczyło się w wąskim zakresie posługiwania się mową niż biegle języka migowego. Z etycznego punktu widzenia nie powinno się jednak odbierać dzieciom z CI prawa do nauczania dwujęzycznego, które może stanowić lepsze zabezpieczenie ich przyszłości niż kontakt z jednym językiem, zwłaszcza mówionym, a tym samym jedynie światem ludzi słyszących (Baker, 2006; Grosjean, 2008; Tomaszewski, 2005). Badania ukazały bowiem ryzyko związane z odwlekaniem kontaktu dziecka z CI z językiem migowym podczas krytycznego okresu rozwoju mózgu, co ma dodatkowe konsekwencje dla jego kompetencji poznawczych i społecznych (zob. Knoors, Marschark, 2014). W wyniku tych obserwacji niektórzy badacze proponują, aby przed, w trakcie oraz po zakończeniu terapii dziecko z CI mogło uczyć się równolegle języka migowego i mówionego, co zapewni mu możliwe najlepsze możliwości rozwoju językowego oraz długotrwałe pozytywne efekty dla jego ogólnego rozwoju (Christiansen, Leigh, 2002; Humphries i in., 2014; Preisler, Tvingstedt i Ahlström, 2005; Preisler, 2007), gdyż użycie CI nie rozwiązuje wszelkich trudności, jakie mogą pojawiać się w rozwoju dziecka (Spencer, Marschark, 2011).

Jest to oczywiście ogromnie skomplikowany problem etyczny, którego dokładne omówienie prawdopodobnie mogłoby wypełnić całą objętość niniejszej pracy, dla jego podsumowania i zastanowienia warto niemniej powołać się na pewien incydent podczas dyskusji na temat CI, kiedy to słyszcząca matka powiedziała, że w pełni szanuje społeczność g/Głuchych, ale naturalnie ma prawo do tego, aby pragnąć dla swojego dziecka operacji, która uczyni je podobnym do niej, czyli słyszącym. Odpowiedzi udzielił jej prawnik, Gary Malkowski, mówiąc paradoksalnie: „Prawdopodobnie nie będzie więc miała pani nic przeciwko temu, aby głuchy rodzic domagał się operacji dla swojego słyszącego dziecka, aby upodobnić je do siebie” (Lane, 1996: 294). Podobnie, prezentując medyczny paradygmat głuchoty, Koch (1998) wyraża opinię, że społeczność Głuchych nie widzi wprawdzie w głu-

choć nic wadliwego, to jednak perspektywa medyczna postrzega w niej coś, co należałoby naprawić w imię zdrowia człowieka. W warunkach polskich wielu rodziców dzieci głuchych często nie wie o alternatywie, jaką stwarza im możliwość wychowania dziecka w oparciu o społeczno-kulturowy model głuchoty (Tomaszewski i Sak, 2014). Brak tej wiedzy wynika, jak zauważa Hoffmeister (2007: 79), z tak zwanej „transmisji etnocentrycznej”: z perspektywy dominującej kultury słyszących wielu lekarzy, logopedów, pedagogów, psychologów prezentuje rodzicom dzieci głuchych medyczny model głuchoty, pomijając jej aspekty społeczno-kulturowe – realia życia głuchych użytkowników naturalnego języka migowego jako nośnika ich kultury o charakterze wizualnym⁸. Podobnie dostrzegają McKee i Hauser:

Wielu rodziców dzieci głuchych nie otrzymuje od przedstawicieli środowiska medycznego pełnej informacji o plusach i minusach implantacji, w tym o alternatywnych terapiach czy też o skutkach nieczynienia niczego. Rodzice często nie są świadomi rzeczywistych ograniczeń implantów i mają nadzieję, że wszczepienie implantu „wyleczy głuchotę”. Może im się wydawać, że nie potrzebują uczyć się, jak wychowywać głuche dziecko, gdyż implant załatwi wszystko. (McKee, Hauser, 2012: 55)

Należy też w końcu rozważyć unikalny status społeczności Głuchych jako mniejszości językowej. Skoro Głusi nie uważają się za „problem medyczny”, to dlaczego w wielu krajach, w tym w Polsce, dominuje medyczne podejście do głuchoty? Oczywiście i naturalne wydaje się, że nie próbujemy za pomocą biologicznych ingerencji zmieniać dzieci tak, aby przynależały do większości, a nie mniejszości – nie zmieniamy koloru skóry dzieci ras innych niż biała, nawet jeśli uważamy, że mogłoby im się żyć lepiej, z powodu dyskryminacji rasowej, na jaką są narażone. Społeczność g/Głuchych, jak wcześniej ustalono, przyczynia się do wzrostu pluralistycznej różnorodności na świecie i błędem są jakiegokolwiek próby jej pomijania, lekceważenia, a w końcu ograniczania liczebności – stajemy tutaj zbyt blisko granicy, za którą zaczyna się podejście eugeniczne. Tendencja ta, niestety, jest dość widoczna w naszych czasach między innymi w badaniach genetycznych, testowaniu genów jeszcze przed implementacją oraz terapiach genetycznych „leczących” geny (Ekberg, 2007; Hanson, 2013; Hubbard, 2006).

⁸ Kolejną z wielu przyczyn dominacji medycznego paradygmatu jest również fakt, iż Polska nie dysponuje jeszcze licznymi zespołami specjalistów zajmujących się tworzeniem dla dzieci głuchych i jego rodzin otoczenia językowego na gruncie nie tylko modalności słuchowo-głosowej, ale też wizualno-gestowej: wciąż znikoma jest liczba g/Głuchych asystentów rodzin dziecka głuchego, brakuje metodologii nauczania języka migowego na masową skalę, modeli nauczania dwujęzycznego o charakterze bimodalnym.

Skutkiem tego przyszłe osiągnięcia medycyny, włącznie z genetycznym monitorowaniem, mogą prowadzić do zmniejszenia liczby rodzących się głuchych dzieci, co zapewne wpłynie na powolne zanikanie społeczności posługujących się językiem migowym (Fenlon, Wilkinson, 2015; Lane, Bahan, 1998; Lane, 2009). Obawy te mają oparcie w obserwacji Johnstona (2004), kierującego znaczącą uwagą na sytuację australijskiego języka migowego (Auslan), który jest zagrożony wymarciem. Autor alarmuje – trwa spadek liczby rodzących się głuchych dzieci, wzrost liczby używania CI oraz liczby placówek edukacyjnych, które nie włączają do programów nauki Auslan, rozwój badań genetycznych, które pozwalają rodzicom zapobiec narodzinom głuchych dzieci. Jego zdaniem systematyczne wykorzystywanie genetycznej wiedzy do zapobiegania rodzenia głuchych dzieci może w efekcie dać kres istnieniu społeczności g/Głuchych. Z drugiej jednak strony Adamiec uważa, że:

Kultura Głuchych jest znacznie bardziej bogata niż chcieliby to twórcy utopijnych teorii. Kultura Głuchych jest pluralistyczna. Każda osoba niesłysząca zajmuje w niej swoje miejsce, bardziej lub mniej eksponowane, zajmuje w niej więcej lub mniej przestrzeni, ale machina kultury idzie naprzód, rozwija się, zmienia. Nie zginie dlatego, że nowe technologie coraz bardziej dominują i są kraje, gdzie wszystkie dzieci z głęboką wadą słuchu mają wszczepiony implant, gdzie likwidowane są szkoły dla głuchych. (Adamiec, 2010: 77)

Pomimo podzielonych zdań jeszcze inni przewidują opcję znacznie powolniejszego zubożenia, ale jednak ostatecznie przetrwania społeczności g/Głuchych, a za nią narodowych języków migowych (Carty, 2006; Hyde, Power i Lloyd, 2006). Reasumując: z całymi społecznościami g/Głuchych walka toczy się na linii medycznych i kulturowych modeli głuchoty, i ma to miejsce na ideologicznym terenie normalności, ucisku, niepełnosprawności, tożsamości i kultury.

Z drugiej jednak strony w społeczności g/Głuchych pojawiają się ostatnio głosy o konieczności wszczepiania CI; wzrasta liczba g/Głuchych, którzy decydują się na CI dla siebie lub dla swoich niesłyszących dzieci (Christiansen, Leigh, 2002; Most, Wiesel, Blitzler, 2007; Leigh, 2010, Gale, 2011; Leigh, Paludneviciene, 2011; Mitchiner, Sass-Lehrer, 2011; Mitchiner, 2015). Głusi często spostrzegają CI bardziej jako urządzenia poprawiające percepcję dźwięków niż wyrównujące ubytek słuchu, i tym samym zwiększające zakres umiejętności komunikacyjnych (Tomaszewski, 2016). Warto też zauważyć coraz większą liczbę młodych g/Głuchych – na przykład w Anglii – którzy preferują komunikację foniczną (O'Neill, Arendt, Marschark, 2014). W pracy *Introduction to American Deaf Culture* Holcomb wyraża w tej kwestii swoje stanowisko:

Rosnąca liczba dorosłych Głuchych, którzy decydują się na zabieg implantacji, jeszcze bardziej komplikuje naszą dyskusję. Można wnioskować, że podtrzymują oni przekonanie, że głuchota to niepożądane zjawisko, ale z drugiej strony – pokazują oni, że jest wiele różnych sposobów bycia Głuchym. Przykładowo, podobnie jak słabosłyszący członkowie społeczności Głuchych, większość dorosłych Głuchych z implantami nie chce się od niej dystansować. Choć nie mają poczucia, że są w jakiś sposób lepsi od gorzej słyszących albo że wszyscy Głusi powinni przejść zabieg, to jednak dokonali tego wyboru z różnych powodów: aby móc na przykład cieszyć się muzyką, łatwiej komunikować się ze słyszącymi czy dostosować do dźwięków otoczenia. Jednocześnie nadal pozostają w kontakcie z dobrodziejstwami kultury Głuchych, takimi jak dostęp do komunikacji i informacji budujących ich tożsamość itd. Być może osoby z CI, podobnie jak niedosłyszący członkowie społeczności Głuchych, mogą wiele nauczyć o tym, jak naprawdę wygląda bycie Głuchym zarówno rodziców rozważających taki zabieg dla swoich głuchych dzieci, jak i ludzi związanych z implantami zawodowo. (Holcomb, 2013: 78–79)

Potrzebka i in. sugerują wszakże, iż alternatywnym powodem decyzji o implantacji jest to, że niektórzy g/Głusi, zwłaszcza Ci z Polski

mogą mieć zupełnie inną motywację niż chęć czerpania z dobrodziejstw obu kultur – świata ciszy i świata dźwięków. Głusi w Polsce wskazują na konieczność „wyrównywania społecznych szans” głuchych dzieci. Zdaje się, że w polskich realiach rewalidacja słuchu dzięki implantacji to wybór „najmniejszego zła”. (...) wydaje się, że coraz częściej odczuwają oni oddziaływanie różnych środków opresji społecznej ze strony społeczeństwa, co może prowadzić do ich wykluczenia (...). (Potrzebka i in., 2015: 83)

Zgodne z powyższym pozostają wyniki badań Mitchiner (2015): kilkoro badanych amerykańskich rodziców głuchych, których dzieci mają CI, wyraziło swoją frustrację z powodu napotykanych przez nich barier i ograniczeń w zakresie możliwości awansowania w miejscach pracy, w których dominującym językiem jest angielski. Byli zgodni co do tego, że wielu g/Głuchych nadal doświadcza dyskryminacji i opresji z powodu głuchoty. Jak pisze autorka, „siły społeczne (...) mogą stanowić jeden z powodów, dla których coraz więcej głuchych rodziców decyduje się zaimplantować swoje dzieci” (Mitchiner, 2015: 61).

Podsumowując: niektórzy członkowie społeczności Głuchych zaczynają akceptować CI, choć nadal istnieją „punkty oporu” wobec implantacji dzieci, gdyż widocznym skutkiem systemu medykalizującego głuchotę jest to, że g/Głusi kwestionują własną tożsamość, co może prowadzić do ich zwątpienia we własną wartość i obniżonej samooceny. Trwa walka g/Głuchych o utrzymanie poczucia tożsamości, kiedy większość w sposób opresyjny narzuca im etykiety, osłabiając tym samym ich kontrolę nad kształtowaniem tożsamości Głuchego, co może wytworzyć się u nich niepewność co do własnej tożsamości językowej, kulturowej i społecznej.

Bimodalna dwujęzyczność jako złoty (?) środek

Jak teraz wiemy, implantacja ślimakowa to obecnie metoda leczenia z wyboru, stosowana u większości dzieci z głuchotą typu odbiorczego, język migowy jest zaś uważany, jak piszą Broesterhuizen i Leuven (2008: 106), za „objaw niepowodzenia w leczeniu”. Sceptyczny stosunek do języka migowego wiąże się nie tylko z powszechnym przekonaniem o braku jego statusu językowego wobec języka fonicznego, ale też ze stanowiskiem niektórych badaczy zajmujących się problematyką neuroobrazowania w zakresie transmodalnej plastyczności mózgu. Otóż opowiadają się oni za tak zwaną hipotezę wizualnej kolonizacji (*visual takeover hypothesis*), która zakłada, iż bodźce wizualne „kolonizują” korę słuchową – zwłaszcza wyższego rzędu – odpowiedzialną za przetwarzanie sygnałów dźwiękowych, przyczyniając się tym samym do funkcjonalnego rozdzielenia (*functional decoupling*) między tą korą a pierwotną, która gromadzi bodźce dźwiękowe dopływające z otoczenia (Lee, Giraud, Kang i in., 2007; Kral, Sharma, 2012). Z tego względu minimalizuje się aktywność korowa w takim znaczeniu, że coraz mniej sygnałów akustycznych przenika do wyższego rzędu kory słuchowej, która zaczyna przetwarzać bodźce wzrokowe, co może praktycznie zmniejszać dziecku głuchemu szansę na rozwój języka mówionego. Stąd niektórzy zalecają, by ograniczać małym dzieciom głuchym – dopóki nie mają jeszcze CI choćby do kilkunastu miesięcy życia – dostęp do bodźców wizualnych (sic!) w postaci gestów, znaków migowych, mimiki twarzy czy też ruchów ust podczas mówienia – by nie ryzykować przejścia kory słuchowej w stan uśpienia.

Nie pozostają jednak w zgodzie z powyższym przekonaniem wyniki badań neuroobrazowych, które wykazały występowanie transmodalnej plastyczności mózgu: jest on elastyczny w zakresie zdolności posługiwania się językiem i łatwo dostosowuje się do jego modalności, a zatem zdolność ta może być kształtowana zarówno przez język mówiony, jak i przez język migowy – na jeden, i na drugi ma ona wpływ (Petitto, Zatorre, Gauna i in., 2000; Petitto, Katerelos, Levy i in., 2001; Capek, MacSweeney, Woll i in., 2008; Campbell, Capek, Gazarian i in., 2011; Jasinska, Landgdon, Petitto, 2013; Kovelman, Shalinsky, Berens in., 2014; por. Campbell, MacSweeney, Woll, 2014). Oznacza to, że w czasie, gdy dzieci czekają na wszczęcie CI, otoczenie języka migowego aktywuje u nich główne rejony mózgu odpowiedzialne za przetwarzanie języka, utrzymując do czasu implantacji i rozpoczęcia treningu w zakresie języka mówionego otwartość mózgu na język oraz jego zdolność do odbioru tekstów języka. Jak akcentuje Petitto (2016), mózg nie dyskryminuje modalności, lecz akceptuje zarówno kod dźwiękowy, jak i wizualny. Potwierdzają to ostatnie wyniki międzynarodowych

badania nad wpływem bimodalnej dwujęzyczności o charakterze migowo-mówionym (dwukierunkowe nauczanie dwóch języków: mówionego i migowego) na rozwój językowy dzieci głuchych z CI, mających rodziców Głuchych: wykazano wstępnie, iż dzieci te sukcesywnie przyswajały język mówiony (foniczny), kiedy wychowywane były w atmosferze naturalnego języka migowego (Jiménez, Pino, Herruzo, 2009; Hassanzadeh, 2012; Davidson, Lillo-Martin, Pichler, 2013; por. Morere, 2011). Podobne rezultaty uzyskano z obserwacji nad rozwojem językowym u dziecka głuchego z CI rodziców słyszących w warunkach bimodalnej dwujęzyczności typu migowo-mówionego (Rinaldi, Caselli, 2014). Wprowadzenie wczesna i ciągła stymulacja dwujęzyczna dzieci z CI bądź aparatami słuchowymi może sprzyjać ich rozwojowi edukacyjnemu i społecznemu, a na pewno nie stanowi przeszkody w rozwoju języka mówionego, jednak za wcześnie jeszcze na szczegółową, a zarazem merytoryczną ocenę pozytywnych wyników wstępnych badań, gdyż długoterminowe konsekwencje wczesnego przyswajania języka migowego dla rozwoju zdolności akademickich pozostają jeszcze pod znakiem zapytania. Dlatego też konieczne jest przeprowadzenie w tym kierunku dalszych badań.

Doniesienia z powyższych obserwacji sugerują niemniej, że bimodalna dwujęzyczność typu migowo-mówionego w przypadku dzieci z CI stanowi remedium, które można zastosować na poziomie wczesnej interwencji w celu wsparcia rodzin, by zapewnić jak najlepsze – w perspektywie wieloletniej – efekty rozwojowe dzieciom głuchym w społeczeństwie zdominowanym przez osoby słyszące. Rodzice Głusi z badań Mitchiner (2015: 60) wyrazili zdanie, iż dla nich i ich dzieci z CI angielski to „survival językowy”, czyli język zapewniający przeżycie, zaś ASL jako „język kulturowy”. W ich opinii biegłość w języku angielskim – nie tylko w formie pisanej, ale też mówionej (sic!) – jest konieczna dla przetrwania i osiągnięcia sukcesu w kraju z dominującym językiem angielskim, a ASL jest konieczny do budowy i rozwoju tożsamości społeczno-kulturowej. Do tego rozwiązania dąży też coraz więcej dorosłych Głuchych, którzy są przychylni łączeniu CI z nauką języka migowego, aby zmaksymalizować swoje kompetencje językowe w obu modalnościach: słuchowo-głosowej oraz wizualno-gestowej (Padden, Humphries, 2005). Podsumowując: wielu badaczy uważa, że nauczanie dzieci z CI w duchu bimodalnej dwujęzyczności o charakterze migowo-mówionym może optymalnie zapewnić im maksimum możliwości rozwoju języka, a tym samym – szansy na osiągnięcie kompetencji poznawczej i dobrostanu psychospołecznego (Cormier, Schembri, Vinson i in., 2012; Nussbaum, Scott, Simms, 2012; Humphries i in., 2014; De Quadros, Lillo-Martin, Pichler, 2016; Leigh i in., 2016).

Perspektywy rozwiązania sporu o CI

Po udowodnieniu, iż język migowy jest kompletnym systemem językowym oraz po uznaniu, iż w obrębie wychowania dzieci głuchych, kiedy one były jeszcze wyposażone w aparaty słuchowe (HA), a nie CI, język migowy powinien być wykorzystywany jako pierwszy język tak wcześnie jak to tylko możliwe, zakładano, że dwujęzyczność jest dla tych dzieci najlepszym programem edukacyjnym (zob. Hansen, 2002). Przewiduje ona użycie dwóch języków w nauczaniu osób głuchych: języka migowego jako pierwszego i języka mówionego (głównie w formie pisanej) jako drugiego. W skali światowej tego typu dotychczasowe rozwiązania programowe wprowadzono w wielu szkołach dla głuchych w różnych krajach (zob. Marschark, Tang, Knoors, 2014), choć pomimo tego, iż idea ta miała silne podstawy teoretyczne, wciąż niewystarczająca była liczba danych niezbędnych do przeprowadzenia ewaluacji rozwoju językowego uczniów głuchych w warunkach dwujęzyczności migowo-pisanej⁹ (Knoors, Marschark, 2014; Knoors i in., 2014; Mayer, Leigh, 2010; Spencer, Marschark, 2010). Niemniej obecnie – z racji przyspieszonego rozwoju technologii CI i HA – coraz bardziej narasta potrzeba zrewidowania polityki dwujęzycznego nauczania (Knoors, Marschark, 2012), jak i redefiniowania modelu stawania się i bycia dwujęzycznym w kontekście edukacji (Mayer, Leigh, 2010) z uwagi na istotny fakt: język migowy i mówiony przyswajane są teraz w dowolnej kolejności – bez względu na to, który z tych języków ma być pierwotnie wdrożony¹⁰, gdyż zależy to od zróżnicowanych możliwości poznawczych i językowych dzieci głuchych oraz od środowiska, w którym się wychowują. Co więcej – z perspektywy roku 2015 wiele dzieci głuchych zaczyna mieć coraz większy dostęp do języka mówionego poprzez bardzo wczesną implantację ślimakową (Leigh, Marschark, 2016, zob. też Spencer, 2016), poprzez co rozwija się „dyskurs implantowy”, który zmienia proporcje kulturowe, tworząc grupę „słabosłyszących”, ale już nie typowo g/Głuchych. Zaobserwowano to we wcześniejszych badaniach nad interakcjami ze słyszącymi rówieśnikami: zachowania komunikacyjne dzieci głuchych z CI były podobne do tych, jakimi dysponowały dzieci typowo słabosłyszące w zakresie prowadzenia konwersacji ze słyszącymi rówieśnikami (Antia, Kreimeyer, Metz i in. 2011). Wobec tego faktu warto zauważyć, że utrzymanie imperatywnego

⁹ Kiedyś przeważała grupa dzieci głuchych (dopóki większość z nich nie była wyposażona w CI), dla których pierwszym językiem był język migowy, a pismo jako forma języka fonicznego była ich kolejnym sposobem porozumiewania się – stąd dwujęzyczność typu migowo-pisanego.

¹⁰ Chodzi głównie o bimodalną dwujęzyczność o charakterze migowo-mówionym, kiedy obecnie mamy do czynienia z grupą dzieci głuchych z CI lub HA, które mogą komunikować się w języku fonicznym (nie mówiąc o formie pisanej tego języka), a nie tylko w języku migowym.

stanowiska, że *wszystkie* dzieci głuche powinny być wprawdzie uczone przez język migowy najwcześniej i najszybciej jak to możliwe – może stać się etycznie nieoprawne. Homogenizacja wszystkich przypadków neguje istnienie różnorodności w całej populacji dzieci głuchych. Analogiczna sytuacja wystąpiła za czasów oralizmu, kiedy edukowano dzieci głuche wyłącznie w języku mówionym bez użycia języka migowego, który uznawany był wówczas za prymitywny system gestów, ograniczający rozwój umysłowy, jak i rozwój mowy ludzkiej. Należy więc w sposób elastyczny podchodzić do dzieci z CI (i też HA), aby można było rozpoznawać ich preferowaną modalność sensoryczną w kategoriach wielowymiarowego kontinuum od wzrokowego poprzez wzrokowo-słuchowe do słuchowego, preferowane formy komunikowania się zarówno receptywnego, jak i ekspresywnego, preferowane sposoby uczenia się. Jednym słowem – wszechstronnie diagnozować specyficzne trajektorie rozwoju każdego dziecka głuchego. Wskutek niepełnej drożności kanału słuchowego elastyczność w prowadzeniu dwukierunkowej stymulacji językowej może – bez względu na status socjoekonomiczny ich rodzin czy jakiegokolwiek inne czynniki – zagwarantować lepsze zabezpieczenie na przyszłość niż jednomodalne wdrażanie dziecka głuchego do nauczania tylko w jednym języku. Co więcej, rozwijanie u niego kompetencji, jaką jest bimodalnie – a raczej multimodalnie¹¹ – dwujęzyczna adaptacja poznawcza do ciągłych zmian warunków uczenia się, może sprzyjać przezwyciężaniu ograniczeń, które może ono napotykać przy użyciu języka mówionego bądź języka migowego. Dzięki temu którykolwiek z tych języków stałby się dla niego praktycznym narzędziem, którym będzie wiązać ze sobą wszystkie swoje doświadczenia, a tym samym konstruować coraz bardziej złożoną umysłową reprezentację świata. Pozwoliłoby to też zmniejszyć ryzyko wystąpienia u niego opóźnień rozwojowych.

Niemniej istotna pozostaje jeszcze kwestia rozwoju u osoby głuchej poczucia tożsamości, dla której znaczenie ma również nauczanie dwujęzyczne. Jak głosi *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, należy wspierać rozwój tożsamości kulturowej i językowej społeczności g/Głuchych¹². Chodzi o to, aby osoba głucha mogła identyfikować się ze społecznością g/Głuchych oraz czuć się częścią świata słyszących, czerpiąc pozytywne wartości z obu tych środowisk. Z badań Kobosko (2010) wynika, że zarówno język mówiony, jak i język migowy są dla wielu osób głuchych jednakowo istotne i starają się one znaleźć swoje miejsce w obu

¹¹ Chodzi o multimodalną dwujęzyczność o charakterze migowo-mówiono-pisanym, gdzie dziecko głuche uczy się dwóch języków: migowego na gruncie modalności wizualno-gestowej, mówionego na bazie modalności słuchowo-głosowej oraz pisanego, który wiąże się jeszcze z innym typem modalności – wizualno-grafemicznej.

¹² Dz.U. z 2012, poz. 1169, art. 24, pkt 3b i art. 30, pkt 4.

światach jednocześnie. Należy jednak pamiętać, że tożsamość osoby głuchej, która ma podwójną przynależność, rozwija się w specyficzny sposób, gdyż dwukulturowość w kontekście głuchoty jako zjawiska integracji społeczno-kulturowej wymaga przede wszystkim umiejętności „równoważenia napięcia pomiędzy przekonaniami, sposobami życia i działaniami, które ze sobą konkurują i które są głęboko ze sobą sprzeczne – są to z jednej strony przekonania i działania zakorzenione w życiu osób słyszących, i z drugiej te, które są zakorzenione w życiu Głuchych” (Padden, 1996: 87).

Nie bez znaczenia dla omawianej sytuacji jest fakt, że ograniczony dostęp rodziców dzieci z CI lub HA do różnorodności informacji na temat wczesnego wspomagania rozwoju ich dzieci z CI może skutkować jednostronnym wyborem opcji kształcenia dziecka z CI niezależnie od jego preferencji co do formy komunikowania się czy sposobów uczenia się. Stąd najbardziej podstawową – a bardzo często pomijaną – kwestią w wychowaniu dzieci z CI jest rzetelne informowanie ich rodziców o szeregu alternatyw, z których jedna dotyczy możliwości prowadzenia bimodalnego i dwujęzycznego toku nauczania. Niezbędne przy tym jest opracowanie programów wspierania rozwoju oraz równoległego stosowania języka mówionego i migowego zarówno w obrębie rodziny, jak i poza nią od momentu stwierdzenia głuchoty u dziecka. Tego typu działanie ma stanowić, jak piszą niektórzy autorzy, gwarancję zadbania o wszystkie aspekty rozwoju dziecka z CI, co może pozytywnie wpłynąć na jego funkcjonowanie w przyszłości (Humphries i in., 2014; Hintermair, 2014; Moeller, 2006; Preisler, 2007).

Niemniej znów trzeba pamiętać, że możliwość bimodalnego dwujęzycznego wychowania dziecka głuchego z CI zrodziła się w wyjątkowej sytuacji, kiedy ma ono rodziców Głuchych, którzy sami są dwujęzyczni, dzięki czemu dla swoich dzieci, jeśli są głuche i jeśli mają CI, stanowią otoczenie bimodalnie dwujęzyczne. Natomiast zupełnie inaczej wygląda sytuacja w przypadku dzieci głuchych rodziców słyszących, które, jak podają Mitchell i Karchmer (2011), stanowią aż 95% populacji w stosunku do dzieci głuchych rodziców Głuchych. Jak zauważa Knoors (2016), przy dyskusji o odpowiedniej wyborze możliwości komunikacyjnych dla dziecka głuchego skupiamy się na samym dziecku, bagatelizując często fakt, że wychowane jest ono przez rodziców, co wyraźnie oznacza, iż jego rozwój usytuowany jest przede wszystkim w kontekście rodziny. W związku z tym opcja bimodalnego dwujęzycznego wychowania dziecka głuchego mogłaby być, z jednej strony, optymalnym rozwiązaniem, ale z drugiej – alternatywa ta może okazać się dla rodziców słyszących wielkim wyzwaniem, zbyt trudnym zadaniem, wręcz niemożliwym. Wprawdzie nie oznacza to, iż dziecko głuche rodziców słyszących nie ma szansy na zanurzenie w dwóch językach we wczesnym okresie rozwoju, na

co wskazują wstępne wyniki badań Rinaldi, Caselli (2014), jednak uwzględnienie tej kwestii wymaga zmiany paradygmatu we wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka głuchego, których rodzice są słyszący, a nie głusi. Mając świadomość, że największym ryzykiem dla dziecka głuchego nie jest deprywacja sensoryczna, a zwłaszcza dźwiękowa, lecz deprywacja językowa w znaczeniu ubogiego dostępu do pełnego zasobu językowego, można by wspólnie z rodzicami słyszącymi wypracować obiektywny program wczesnej interwencji bądź wczesnego wspomaganie rozwoju, który obejmując swoimi działaniami całą rodzinę i jej szczególną sytuację rozpatrzyłby możliwość udziału między innymi dorosłych g/Głuchych i słabosłyszących w tworzeniu dla dziecka głuchego pochodzącego ze słyszącej rodziny realnych warunków do wczesnego, równoległego, ciągłego, i przede wszystkim elastycznego – o ile będzie to możliwe – kontaktu z językiem mówionym i migowym. Mogłoby to wówczas zapewnić mu przez całe życie optymalną przewagę w sferze poznawczej i językowej w stosunku do późniejszego kontaktu z drugim językiem – bez względu na to, który to będzie język.

Literatura

- Adamiec T. (2010). *Kilka uwag o kulturze Głuchych – głos w dyskusji*. „Audiofonologia” 26, s. 75–77.
- Adamiec T. (2011). *Wczesne wspomaganie – etyka i wybór*. Referat wygłoszony na Konferencji Biura Edukacji m/st. Warszawy *Warszawski system wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka i pomocy rodzinie – w poszukiwaniu zintegrowanego modelu*. 12 grudnia. <http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/niepelnospawni/4090/attachments/wczesne-wspomaganie-etyka-i-wybor-tadeusz-adamiec.pdf>, dostęp: 12.11.2016.
- Antia S.D., Kreimeyer K.H., Metz K.K., Spolsky S. (2011). *Peer interaction of deaf and hard-of-hearing children*. [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 1, 2nd ed. New York, s. 173–187.
- Baker A., Bogaerde B., Pfau R., Schermer T. (2016). *The Linguistics of Sign Languages. An Introduction*. Amsterdam.
- Baker C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon, U.K.
- Barker D.H., Quittner A.L., Fink N.E., Eisenberg L.S., Tobey E.A., Niparko J.K. (2009). *Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication*. „Development and Psychopathology” 21, s. 373–392.
- Bauman H-Dirksen L., Murray J.J. (2010). *Deaf studies in the 21st Century” “Deaf-gain” and the future of human diversity*. [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, vol. 2. New York, s. 210–225.
- Bauman H-Dirksen, L., Murray J.J. (2014). *Deaf gain. An introduction*. [W:] H-Dirksen L. Bauman, J.J. Murray (eds). *Deaf Gain. Raising the Stakes for Human Diversity*. Minneapolis, London, s. XV–XIII.
- Bergman B., Engberg-Pedersen E. (2010). *Transmission of sign languages in the Nordic countries*. [W:] D. Brentari (ed.). *Sign Languages*. Cambridge, s. 74–94.

- Biernath K.R., Reffhuis J., Whitney C.G., Mann E.A., Costa P., Eichwald J., Boyle C. (2006). *Bacterial meningitis among children with cochlear implants beyond 24 months after implantation*. "Pediatrics" 117 (2), s. 284–289.
- Blume S. (2010). *The Artificial Ear. Cochlear Implants and the Culture of Deafness*. New Brunswick.
- Boyes Braem P., Rathmann Ch. (2010). *Transmission of sign languages in Northern Europe*. [W:] D. Brentari (ed.). *Sign Languages*. Cambridge, s. 19–45.
- Brentari D. (ed.) (2010). *Sign Languages*. Cambridge.
- Brito R. de, Monteiro T.A., Leal A.F., Tsuji R.K., Pinna M.H., Bento R.F. (2012). *Surgical complications in 550 consecutive cochlear implantation*. "Brazilian Journal of Otorhinolaryngology" 78 (3), s. 80–5.
- Brito R. de, Bittencourt A.G., Goffi-Gomez M.V. Magalhães A.T., Samuel P., Tsuji R.K., Bento R.F. (2013). *Cochlear implants and bacterial meningitis: A speech recognition study in paired samples*. "International Archives of Otorhinolaryngology", 17 (1), s. 57–61.
- Broesterhuizen M., Leuven K.U. (2008). *Worlds of difference: An ethical analysis of choices in the field of deafness*. "Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network", 15 (1), s. 103–131.
- Campbell R., Capek C., Gazarian K., MacSweeney M., Woll B., David A., McGuire P.K., Brammer M.J. (2011). *The signer and the sign: cortical correlates of person identity and language processing from point-light displays*. "Neuropsychologia" 49 (11–6), s. 3018–3026.
- Campbell R., MacSweeney M., Woll B. (2014). *Cochlear implantation (CI) for prelingual deafness: the relevance of studies of brain organization and the role of first language acquisition in considering outcome success*. "Frontiers in Human Neuroscience" 8 (834).
- Capek C., MacSweeney M., Woll B., Waters D., McGuire P., Campbell R. (2008). *Cortical circuits for silent speechreading in deaf and hearing people*. "Neuropsychologia" 46 (5), s. 1233–1241.
- Carty B. (2006). *Comments on "w(h)ither the deaf community?"*. "Sign Language Studies", 6 (2), s. 181–189.
- Cherney J.L. (1999). *Deaf culture and the cochlear implant debate: Cyborg politics and the identity of people with disabilities*. "Argumentation and Advocacy", 36, s. 22–34.
- Christiansen J.B., Leigh I.W. (2002). *Cochlear Implants in Children. Ethics and Choices*. Washington, D.C.
- Cohen N., Hoffman R.A. (1991). *Complications of cochlear implant surgery in adults and children*. "The Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology" 100 (9 Pt 1), s. 708–711.
- Cohen N., Roland J. (2006). *Complications of cochlear implant surgery*. [W:] S. Waltzman, T. Roland (eds). *Cochlear Implants*. 2nd ed. New York, NY, s. 205–213.
- Cormier K., Schembri A., Vinson D., Orfanidou E. (2012). *First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language*. "Cognition" 124 (1), s. 50–65.
- Cripps J., Small A. (2004). *Case Report Re: Provincial Service Delivery Gaps for Deaf Children 0-5 Years of Age*. Mississauga, ON.
- Davidson K., Lillo-Martin D., Chen-Pichler D. (2014). *Spoken English language development among native signing children with cochlear implants*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 19 (2), s. 238–250.
- De Quadros R.M., Lillo-Martin D., Pichler D.Ch. (2016). *Bimodal bilingualism: sign language and spoken language*. [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York, s. 181–196.
- Ekberg M.E. (2007). *Maximising the benefits and minimizing the risks associated with pre-natal genetic testing*. "Health, Risk and Society" 9 (1), s. 67–81.

- Penlon J., Wilkinson E. (2015). *Sign language in the world*. [W:] A.C. Schembri, C. Lucas (eds). *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Cambridge, s. 5–28.
- Gale E. (2011). *Exploring perspectives on cochlear implants and language acquisition within the deaf community*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 16 (1), s. 121–139.
- Grosjean F. (2008). *Studying Bilinguals*. New York.
- Hansen B. (2002). *Bilingualism and the impact of sign language research on deaf education*. [W:] D.F. Armstrong, M.A. Karchmer, J.V.V. Cleve (eds). *The Study of Signed Languages*. Washington, D.C., s. 172–189.
- Hanson F.A. (2013). *Technology and Cultural Tectonics. Shifting Values and Meanings*. New York.
- Hauser P.C., O'Hearn A., McKee M., Steider A., Thew D. (2010). *Deaf epistemology: Deafhood and deafness*. "American Annals of the Deaf" 154 (5), s. 486–492.
- Hassanzadeh S. (2012). *Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study*. "The Journal of Laryngology and Otology" 126 (10), s. 989–994.
- Hill J. (2013). *Language ideologies, policies, and attitudes toward signed languages*. [W:] R. Bayley, R. Cameron, C. Lucas (eds). *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. New York, s. 680–697.
- Hintermair M. (2014). *Psychosocial development in deaf and hard-of-hearing children in the Twenty-first century. Opportunities and challenges*. [W:] M. Marschark, G. Tang, H. Knoors (eds). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford, s. 152–186.
- Hintermair M., Albertini J.A. (2005). *Ethics, deafness, and new medical technologies*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 10 (2), s. 184–192.
- Holcomb T.K. (2013). *Introduction to American Deaf Culture*. New York.
- Hoffmeister R. (2007). *Language and the deaf world: Difference not disability*. [W:] M. Brisk, P. Mattai (eds). *Culturally Responsive Teacher Education: Language, Curriculum & Community*. Mahwah, NJ, s. 71–98.
- Humphries J., Humphries T. (2010). *Deaf in the time of the cochlea*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 16 (2), s. 153–163.
- Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G., Napoli D. J., Padden C., Rathmann Ch., Smith S.R. (2012a). *Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches*. "Harm Reduction Journal" 9 (16).
- Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G., Napoli D. J., Padden C., Rathmann Ch., Smith S.R. (2012b). *Cochlear implants and the right to language: Ethical considerations, the ideal situation, and practical measures toward reaching the ideal*. [W:] C. Umat, R.A. Tange (eds.), *Cochlear Implant Research Updates*. Rijeka, s. 193–212.
- Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G., Napoli D. J., Padden C., Rathmann Ch., Smith S.R. (2014). *Bilingualism: A pearl to overcome certain perils of cochlear implants*. "Journal of Medical Speech-Language Pathology" 21 (2), s. 107–125.
- Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G., Napoli D. J., Padden C., Rathmann Ch., Smith S.R. (2015). *Language choices for deaf infants: Advice for parents regarding sign languages*. "Clinical Pediatrics", 1–5.
- Hubbard H.B. (2006). *A Primer on economic evaluations related to expansion of newborn screening for genetic and metabolic disorders*. "Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing" 35 (6), s. 692–699.
- Hyde M., Power D.J. (2006). *Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 11 (1), s. 102–111.

- Hyde M., Power D.J., Lloyd K. (2006). *Comments on "w(h)ither the deaf community?"*. "Sign Language Studies", 6 (2), 190–201.
- Jasińska K., Langdon C., Petitto L.A. (2013, June). *Early life exposure to visual signed language in Deaf individuals with cochlear implants facilitates the development of auditory language tissue: Evidence from fNIRS neuroimaging*. Poster presented at National Science Foundation Site Visit: Visual Language, Visual Learning, Washington, DC.
- Jiménez M.S., Pino M.J., Herruzo J. (2009). *A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken + sign language*. "International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology" 73 (1), s. 109–114.
- Johnston T.A. (2004). *W(h)ither the deaf community? Population, genetics, and the future of Australian sign language*. "American Annals of the Deaf" 148, s. 358–375.
- Kobosko J. (2010). *How do deaf adolescents experience themselves? Deaf identity and oral or sign language communication*. "Cochlear Implants International" 11, s. 319–322.
- Koch M. (1998). *CBS News Sunday morning: The cochlear implant controversy*. <http://www.cbsnews.com/news/the-cochlear-implant-controversy/>, dostę: 12.11.2016.
- Knoors H. (2016). *Foundations for language development in deaf children and the consequences for communication choices*. [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York, s. 19–31.
- Knoors H., Marschark M. (2012). *Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 17 (3), s. 291–305.
- Knoors H., Marschark M. (2014). *Teaching Deaf Learners. Psychological and Developmental Foundations*. New York.
- Knoors H., Tang G., Marschark M. (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. [W:] M. Marschark, G. Tang, H. Knoors (eds). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York, s. 1–20.
- Komesaroff L. (2007). *Media representation and cochlear implantation*. [W:] L. Komesaroff (eds). *Surgical Consent: Bioethics and Cochlear Implants*. Washington, DC, s. 88–119.
- Kovelman I., Shalinsky M.H., Berens M., Petitto L.A. (2014). *Words in the bilingual brain: fNIRS brain imaging investigation of lexical repetition in sign-speech bimodal bilinguals*. "Frontiers in Human Neuroscience" 8 (606).
- Kral A., Sharma A. (2012). *Developmental neuroplasticity after cochlear implantation*. "Trends in Neurosciences" 35 (2), s. 111–122.
- Kushalnagar P., Topolski T.D., Schick B., Edwards T.C., Skalicky A.M., Patrick D.L. (2011). *Mode of communication, perceived level of understanding and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 16 (4), s. 512–523.
- Ladd P. (2007). *Cochlear implantation, colonialism, and deaf right*. [W:] L. Komesaroff (ed.), *Surgical Consent: Bioethics and Cochlear Implants*. Washington, DC, s. 1–29.
- Lane H. (1996). *Maska dobroczynności: deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa.
- Lane H. (2009). *Ethnicity, ethics, and the Deaf-World*. [W:] E. Pisula, P. Tomaszewski (eds). *New Idea in Supporting Exceptional People*. Warsaw, s. 109–136.
- Lane H.L., Bahan B. (1998). *Ethics of cochlear implantation in young children: A review and reply from a Deaf-World perspective*. "Otolaryngology Head Neck Surgery", 119 (4), s. 297–313.
- Lane H.L., Grodin M. (1997). *Ethical issues in cochlear implant surgery: An exploration into disease, disability, and the best interests of the child*. "Kennedy Institute of Ethics Journal" 7, s. 231–251.
- Lane H.L., Hoffmeister R., Bahan B.J. (1996). *A Journey into the Deaf-World*. San Diego.

- Lee H.J., Giraud A.L., Kang E., Oh S.H., Kang H., Kim C.S., Lee D.S. (2007). *Cortical activity at rest predicts cochlear implantation outcome*. "Cerebral Cortex" 17 (4), s. 909–917.
- Leigh I.W., (2010). *Reflections on identity*. [W:] M. Marschark, P. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, Vol. 2. New York, s. 195–209.
- Leigh I.W., Andrews J.F., Harris R.L. (2016). *Deaf culture. Exploring Deaf communities in the United States*. Plural Publishing, Inc.
- Leigh G., Marschark M. (2016). *Recognizing diversity in deaf education: From Paris to Athens with a diversion to Milan*. [W:] M. Marschark, V. Lampropoulou, E.K. Skordilis (eds). *Diversity in Deaf Education*. New York, s. 1–20.
- Leigh I.W., Maxwell-McCaw D. (2011). *Cochlear implants: Implications for deaf identities*. [W:] R. Paludneviene I.W. Leigh (eds). *Cochlear Implants. Evolving Perspectives*. Washington DC., s. 95–110.
- Leigh I.W., Paludneviene I. (2011). *Introduction*. [W:] R. Paludneviene, I.W. Leigh (eds). *Cochlear Implants. Evolving Perspectives*. Washington DC., s. vii–xi.
- Marschark M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child*. New York.
- Marschark M., Hauser P. (2012). *How Deaf Children Learn. What Parents and Teachers Need To Know*. New York.
- Marschark M., Sarchet T., Rhoten C., Zupan M. (2010). *Will cochlear implants close the reading gaps for deaf students?* [W:] M. Marschark, P. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 2. New York, s. 127–143.
- Marschark M., Tang G., Knoors H. (eds). (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. New York.
- Mayer C., Leigh G. (2010). *The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 13 (2), s. 175–186.
- McJunkin J, Jeyakumar A. (2010). *Complications in pediatric cochlear implants*. "American Journal of Otolaryngology" 31 (2), s. 110–113.
- McKee M.M., Hauser P.C. (2012). *Juggling two worlds*. [W:] P.V. Paul, D.F. Moores (eds). *Deaf Epistemologies. Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge*. Washington, DC, s. 45–62.
- Mitchell R.E., Karchmer M.A. (2011). *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students*. [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 1, 2nd ed. New York, s. 18–31.
- Mitchiner J.C., Sass-Lehrer M. (2011). *My child can have more choices: reflections of deaf mothers on Cochlear implants for their children*. [W:] R. Paludneviene, I.W. Leigh (eds.), *Cochlear Implants. Evolving Perspectives*. Washington DC., s. 71–94.
- Mitchiner J.C. (2015). *Deaf parents of cochlear-implanted children: Beliefs on bimodal bilingualism*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 20, s. 51–66.
- Moeller P.M. (2006). *Use of sign with children who have cochlear implants: a diverse set of approaches*. "Loud and Clear" 2, 1, 6–10, s. 12.
- Moores D. (2010). *Cochlear implants: A perspective*. "American Annals of the Deaf" 154 (5), s. 415–416.
- Morere D.A. (2011). *Bimodal processing of language for cochlear implant users*. [W:] R. Paludneviene, I.W. Leigh (eds). *Cochlear Implants. Evolving Perspectives*. Washington, DC., s. 113–141.
- Most T., Wiesel A., Blitzer T. (2007). *Identity and attitudes towards cochlear implant among deaf and hard of hearing adolescents*. "Deafness and Education International" 9 (2), 68–82.

- Niparko J.K., Tobey E.A., Thal D.J., Eisenberg L.S., Wang N.Y., Quittner, A.L., Fink N.E. (2010). *Spoken language development in children following cochlear implantation*. "JAMA: The Journal of the American Medical Association", 303 (15), s. 1498–1506.
- Nussbaum D.B., Scott S., Simms L.E. (2012). *The "WHY" and "HOW" of ASL/English bimodal bilingual program*. "Odyssey" 13, s. 14–19.
- Obasi Ch. (2005). *Seeing the Deaf in 'deafness'*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", 13 (4), s. 455–465.
- Ohna S.E. (2003). *Education of deaf and the politics of recognition*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", 8 (1), s. 5–10.
- Ohna S.T. (2004). *Deaf in my own way*. "Deafness and Education International", 6 (1), 20–37.
- O'Neill R., Arendt J., Marschark M. (2014). *Report from the achievement and opportunities for deaf students in the United Kingdom: from research to practice project*. https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/18805218/EDU_37468_Nuffield_Report_MASTER_v3.pdf, dostę: 12.11.2016.
- Padden C. (1996). *From the cultural to the bicultural: The modern deaf community*. [W:] I. Parasnin (ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge, s. 79–98.
- Padden C., Humphries T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge.
- Paludnevičienė R., Harris R.L. (2011). *Impact of cochlear implants on the deaf community*. [W:] R. Paludnevičienė, I.W. Leigh (eds), *Cochlear Implants. Evolving Perspectives*. Washington DC., s. 3–19.
- Peterson C.C. (2004). *Theory of mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 45, s. 1096–1106.
- Petitto L.A. (2016). *A New Lens*. The Gallaudet Research Expo on March 24, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=8bcJTKe27I>, dostę: 12.11.2016.
- Petitto L.A., Zatorre R.J., Gauna K., Nikelski E.J., Dostie D., Evans A.C. (2000). *Speech like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: implications for the neural basis of human language*. "PNAS" 97 (25), s. 13961–13966.
- Petitto L.A., Katerlos M., Levy B., Gauna K., Te' trault K., Ferraro V. (2001). *Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying bilingual language acquisition*. "Journal of Child Language" 28, s. 453–496.
- Pfau R., Steinbach M., Woll B. (2012). *Sign Language. An International Handbook*. Berlin.
- Potrębka W., Moroń E., Tomaszewski P., Piekot T. (2015). *Implantacja ślimakowa z perspektywy krytycznej*. [W:] K. Bargiel-Matusiewicz, Tomaszewski, P., Pisula, E. (red.). *Kulturowe oraz społeczne aspekty zdrowia i obrazu ciała*. Warszawa, s. 67–87.
- Power D. (2005). *Models of deafness: Cochlear implants in the Australian Daily Press*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 10 (4), s. 451–459.
- Preisler G. (2007). *The psychological development of deaf children with cochlear implants*. [W:] L. Komesaroff (ed.). *Surgical Consent: Bioethics and Cochlear Implants*. Washington, DC, s. 120–136.
- Preisler G., Tvingstedt A.L., Ahlström M. (2002). *A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants*. "Child: Care, Health and Development" 28, s. 403–418.
- Preisler G., Tvingstedt A.L., Ahlström M. (2005). *Interviews with deaf children about their experiences of using a cochlear implant*. "American Annals of the Deaf" 150, s. 260–267.
- Punch R., Hyde M. (2011). *Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews*. "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" 16 (4), s. 474–493.

- Rinaldi P., Caselli M.C. (2014). *Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study*. "Bilingualism: Language and Cognition" 17 (4), s. 798–809.
- Rubin L.G., Papsin B. (2010). *Cochlear implants in children: surgical site infections and prevention and treatment of acute otitis media and meningitis*. "Pediatrics", 126 (2), s. 381–391.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.). (2014). *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa.
- Quer J., Mazzoni L., Sapountzaki G. (2010). *Transmission of sign languages in Mediterranean Europe*. [W:] D. Brentari (ed.), *Sign Languages*. Cambridge, s. 95–112.
- Sharma A., Dorman M.F., Spahr A.J. (2002). *A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants: Implications for age of implantation*. "Ear & Hearing" 23 (6), s. 532–539.
- Skarżyński H. (2009). *Implanty*. [W:] M. Kowalska (red.). *Moje głuche dziecko. Kompendium wiedzy na temat rehabilitacji dziecka głuchego*. Łódź, s. 96–103.
- Snoddon K. (2008). *American sign language and early intervention*. "Canadian Modern Language Review" 64 (4), s. 581–604.
- Spencer P.E. (2016). *It seems like only Yesterday...* [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York, s. 3–18.
- Spencer P.E., Marschark M. (2010). *Evidence-based Practice in Educating Deaf and Hard-Of-Hearing Students*. New York.
- Spencer P.E., Marschark M. (2011). *Cochlear implants: Advances, issues and implications*. [W:] M. Marschark, P.E. Spencer (eds). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Vol. 1, 2nd ed. New York, s. 452–470.
- Steenerson R.L., Gaye W.C., Lucinda B.G. (2001). *Vertigo after cochlear implantation*. "Otology & Neurotology" 22 (6), s. 842–43.
- Tenenbaum D. (2011). *Deaf children: Study shows significant language progress after two cochlear implants*. <http://news.wisc.edu/19941>, dostęp: 12.11.2016.
- Thom J.J., Carlson M.L., Olson M.D., Neff B.A., Beatty C.W., Facer G.W., Driscoll C.L. (2013). *The prevalence and clinical course of facial nerve paresis following cochlear implant surgery*. "Laryngoscope" 123 (4), s. 1000–1004.
- Tomaszewski P. (2005). *Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego*. [W:] D. Gorajewska (red.). *Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*. Warszawa, s. 113–124.
- Tomaszewski P. (2008). *Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego?* [W:] J. Po-rayski-Pomsta (red.). *Diagnoza i terapia w logopedii*. Warszawa, s. 37–56.
- Tomaszewski P. (2010). *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*. Warszawa.
- Tomaszewski P. (2014). *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*. [W:] M. Sak (red.). *Edukacja głuchych*. Warszawa, s. 17–34.
- Tomaszewski P. (2016). *Paradoks edukacji głuchych: bimodalna dwujęzyczność jako eklektyczne (?) rozwiązanie*. Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Szkoleniowej „Głusi mają głos V”. Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 3–4 września.
- Tomaszewski P., Bargiel-Matusiewicz K., Pisula E. (2015). *Między patologią a kulturą: Społeczne uwarunkowania niepełnosprawności*. [W:] P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (red.). *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*. Warszawa, s. 9–17.

- Tomaszewski P., Sak M. (2014). *Is it possible to educate deaf children bilingually in Poland?* [W:] M. Olpińska-Szkielko, L. Bertelle (red.). *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Frankfurt, s. 129–149.
- Walker G. (2008). *A conversation with grace walker: personal experiences with a cochlear implant*. [W:] D. DeLuca, I.W. Leigh, K.A. Lindgren, D.J. Napoli (eds). *Access: Multiple Avenues for Deaf People*. Washington, DC, s. 140–148.
- Watson L., Gregory S. (2005). *Non-use of implants in children: child and parent perspectives*. “Deafness and Education International” 7 (1), s. 43–58.
- Wheeler A., Archbold S., Gregory S., Skipp A. (2007). *Cochlear implants: the young people’s perspective*. “Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 12 (3), s. 303–316.
- Woodcock K. (2001). *Cochlear implants versus deaf culture?* [W:] L. Bragg (ed.). *Deaf World. A Historical Reader and Primary Sourcebook*. New York, s. 325–332.
- Zdrodowska M. (2014). *Głusi, telefony i cyborgi. Alternatywne opowieści o technologii*. [W:] M. Sak (red.). *Deaf Studies w Polsce*, t. 1. Łódź, s. 32–42.



Wojciech Starościec

University School of Physical
Education in Wrocław

Urszula Dębska

University of Wrocław

Halina Guła-Kubiszewska

University of Zielona Góra
University School of Physical Education in Wrocław

Designing professional career by students – physical education teachers

KEYWORDS

career, individualism vs. collectivism, career dimensions, factors conducive to professional success

ABSTRACT

Starościec Wojciech, Dębska Urszula, Guła-Kubiszewska Halina, *Designing professional career by students – physical education teachers*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 183–203, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.14.

The study identified physical education students' opinions about and vision of personal career. It was conducted with a questionnaire designed by A. Cybal-Michalska for planning career prospects and career development in modern society by academic youth. Results demonstrate the professional expectations of the sample to be largely met. Students of the University School of Physical Education in Wrocław are oriented towards individualistic and collectivistic values to a similar extent. Both groups are moderately satisfied with study choices and have a realistic outlook on the difficulties in finding a job consistent with their education. They assess the prospect of a satisfactory career on an equally moderate level, although individualist-oriented students perceive significantly fewer ways of achieving professional success. Collectivistic students emphasize values characteristic of a safe future and working with people and for people. Individualistic students are geared towards innovative and creative activities. Students perceive their careers in the psychological dimension, and select lifestyle and professionalism as the lead guides in career development.

Introduction

The notion of career can be defined through the criterion of promotion, that is, promoting someone to a higher job and achieving high position in a given professional environment, as well as through the criterion of employment practice, that is, occupational history in the course of someone's life (Sobol, 2000). According to the psycho-sociological career theory of D.E. Super and his model of the Archway of Career Determinants, career planning and career development are processes that combine the psychology of human development with the social role theory, at the same time emphasizing the role of context (Cosette, Allison, 2007). According to Super's model, the bases of the archway are the biographical and geographical conditions of a subject's life. Two pillars of the archway are, respectively, personal determinants (needs, intelligence, values, aptitudes, interests, social aptitudes, personality, achievements) and social determinants (society, family, school, community, peer groups, the economy, social policy, labor market, employment practices). The arch connecting these two pillars illustrates the interplay between these determinants. Young people perform better at the transition stage from education to the labor market if they gain awareness – best already while at university – of the decisions that will have to make in the future together with knowledge of how these decisions relate to other planning (Cybal-Michalska, 2013). University students who work at developing their career prospects are more effective in job search and adapt to the labor market quicker and with more ease.

In the modern reality, we are required to be professionally active and adapt to the constantly shifting context, to build our careers individually, and to think about careers in a new way. These requirements mean also that we need to learn how to be sensitive towards changes in ourselves as well as in the society, how to recognize opportunities and create them, how to take initiative and action (Cybal-Michalska, 2016). The labor market opens up new employment opportunities for young people, often available to them when they are still studying, which is why keeping a position in the labor market is significantly more difficult. Despite having a university degree, many graduates find it difficult to get a job that matches their training. Young people leave planning, decision-making and take action regarding their career in specific moments in life, so-called “breakthrough points”, directly related to the coming of age and transitioning between various stages of life in a particular community (e.g., finishing high school, graduating from university, looking for a job). These breakthrough points are also linked to stages of development (e.g., life events, developmental crises, critical life decisions). Irrespective of the development stage and social structures, other factors that can influence the decisions

concerning one's career include a lack of sense of being or boredom with current life (Krause, 2012). The factors that determine whether students are active in making decisions regarding their career path are, to varying degrees, conditioned by family issues and social status quo, including gender differences. Individual ambitions or expectations from potential employers are also significant. The three-stage pattern of education and employment (secondary school – specialized education, tertiary education – precise field of studies, anticipating occupation consistent with education) is characterized by long-term career predictability, perceived in terms of continuity and permanence. Individual career aspirations – the acquisition of knowledge and experience in a given field – are forward-looking. Career planning, on the other hand, is a systematic process in which an individual selects career goals and sets the path to achieve them (Ruchi, Rachna, Snigdha, 2016).

Career development is the subject of research in psychology, sociology, anthropology, economics, political science, history and geography (Cybal-Michalska, 2013). This interdisciplinary approach to career processes involves identifying its various mental and environmental determinants. Mutual relationships between individuals and groups highly influence what each university student is thinking about his or her career and the impact of environment in its development. This correlation is reflected in the normative orientation: individualism-collectivism (Obuchowski, 1990; Cybal-Michalska, 2013). Individualism and collectivism imply a relatively coherent picture of cognitive, motivational and moral orientation, comprising values and beliefs about the social world and one's own identity, as well as the assessment of the social system and tendencies to express behavior towards social objects (Urban, 2008). Individualism can be understood as a psychological attitude that signifies a tendency to focus on competencies (Daab, 1993) related to knowledge, skills or abilities. While people leaning towards individualism demonstrate such competencies through competition, this is not a quality that prevents them from engaging in cooperation (Grabowski, 2015). At the same time collectivism as a psychological attitude is expressed primarily by the tendency to emphasize the sense of community, cooperation and pursuit of a common goal. Both tendencies can be considered either as two poles of one dimension, or two independent dimensions.

In young people, both the individualistic and the collectivistic tendency is shaped throughout socialization and generalization of social experience. Each tendency is the carrier of a relatively constant set of meanings for individual initiatives or social groups. They differentiate the set of general principles and values followed by an individual in the processing of social life data. At the same time they shape the system of norms and values required for the functioning of an individual in the

relationship between the individual and the group, as well as, in career-building, in the relationship between the individual and the organization (Dorna, 2001). With regard to professional career, the collectivist model – structurally related to the Self and oriented towards cooperation with others – favors good relationships with co-workers, internal cohesion of the working environment and occupational ties. Features such as community focus, group solidarity and subordination to social norms dominate in this model. An individualistic tendency means that the individual functions as an autonomous entity (i.e., an independent Self) and the collective is rather a subject of the individual's actions. People with individualistic tendencies undertake various tasks for personal fulfillment and to develop their own potential – the society is simply means to achieve that goal. Individualistic or collectivistic people may have different patterns of planning and pursuing their own professional careers.

Due to the intense transformations affecting the current socio-economic space, career-planning is becoming increasingly difficult. Finding a first job after graduation and developing one's own career path are both challenging tasks. To rise to the challenge, already during university education, students should develop not only professional skills but also strategic skills in planning and pursuing their own career path, adjusted both to the relevant organizational culture and styles of networking, as well as in building social capital along with managers and mentors (Bear, 2016). Career Development Training that has been introduced to universities in the West (synergic with career development programs and career development offices) helps students identify early career challenges (create and evaluate career goals, paths and strategies): how to find a mentor, build effective relationships with managers, and achieve work-life balance to succeed in the first job already. When developing these skills, one should take into account that the nature of professional career is changing and that “employment for life” at a single workplace is being increasingly replaced by a “career without borders” attitude (i.e., having many different employers in one lifetime). Acquiring individual career management skills can help in future job mobility and increase the probability of professional success for modern university students.

The goal of this study was to identify the psychological orientation with regard to individualistic and collectivistic values in the studied group of physical education students in the context of their career development. Higher valuation of one of these types of psychological orientation can translate into a preference for such a form of functioning.

Research questions:

1. How do students finishing MA studies in physical education assess the relevance of their study choice and their prospects to have a successful career

in the field, with respect to the orientation towards individualistic vs collectivistic values?

2. What do the study participants understand under the concept of “career” and how do they understand selected factors of career building in differentiation to the orientation towards individualistic and collectivistic values?

Method

The study was conducted in 2016 among students of the Academy of Physical Education in Wrocław finishing their MA studies at the Department of Physical Education, Faculty of Physical Education (PE). The research method employed in the study was a diagnostic survey. We used the questionnaire designed by Cybal-Michalska in 2013 to gather information about the characteristics, views, opinions and facts regarding careers, together with the students’ ability to analyze and interpret the above in terms of career planning and career development. The study participants were asked 12 questions regarding the selected categories of career-related phenomena: individualist and collectivist orientation, views and opinions on the quality of contemporary workplace dynamics and their implications for career development, associations with the conceptual category of “career”, various career dimensions, individual career image, career success factors, focus on values. The survey was supplemented with socio-demographic part (i.e., independent variables characterizing the studied group): gender, age, place of residence, marital status, material conditions and grade obtained in undergraduate studies (Bachelor degree). For the time of study, the students were granted full anonymity and assured that the collected data would be used exclusively for research purposes. Statistical methods used: tables of amount, average, median, standard deviation, the Mann-Whitney *U* test of statistical significance, the T-test for dependent samples for individual groups with differentiated rating systems on the Individualism-Collectivism scale

Results

Socio-demographic characteristics of the study group

The 132 participants of the survey were students of the second year of Master’s degree in Physical Education. The study was conducted in June 2016 during the summer term. Since not all questionnaires were filled in completely, results obtained from 82 students were qualified for analysis.

Table 1. Socio-demographic data of the studied group of students of PE [N=82]

category		N
Sex	F	47
	M	35
Marital status	F	79
	M	3
Age	20-21	1
	22-23	21
	24-25	50
	26-27	10
Place of residence	V	22
	ST	13
	T	18
	LT	29
Material conditions	vg	9
	g	51
	m	22
	b	1
Bachelor's degree grading	scl	0
	vg	6
	g+	25
	g	31
	s+	20
	s	0

Source: own work

F – free, M – Married, V – village, ST – Small town, population less than 20,000, T – Town, population 21,000–100,000, LT – Large town, population over 100,000, scl – summa cum laude, vg – very good, g – good, s – satisfactory

Among the studied group of students (Table 1) the most numerous group are young people aged 24–25 (60%) and 22–23 (25%). The participants live in large towns (35%) and in villages (26%). Most assess their material conditions as good (62%) and most of them are unmarried (97%). The grades obtained on undergraduate level, i.e., Bachelor's degree in Physical Education, vary among the study participants. Good (37%) and good plus (30%) make the majority of grades. A lower number of participants obtained a satisfactory plus grade (24%) and the least numerous group are students with a very good grade (7%).

In summary, the students are adults living both in large towns and in the countryside, assess their material conditions as good, have no family responsibilities, and are well prepared to work as physical education teachers in primary education, which is the credentials they received in undergraduate education.

We used the J.F. Crandall Social Interest Scale to evaluate the individualistic and collectivistic inclination in the studied group of students (Cybal-Michalska, 2013: 250). The scale comprises a set of 10 pairs of traits, one of which serves as a buffer (elegant – tactful). Study participants were asked to select one trait in each of the 10 pairs (all including only positive traits) that they found more valuable and that would make them perceive a person with the selected trait as more valuable.

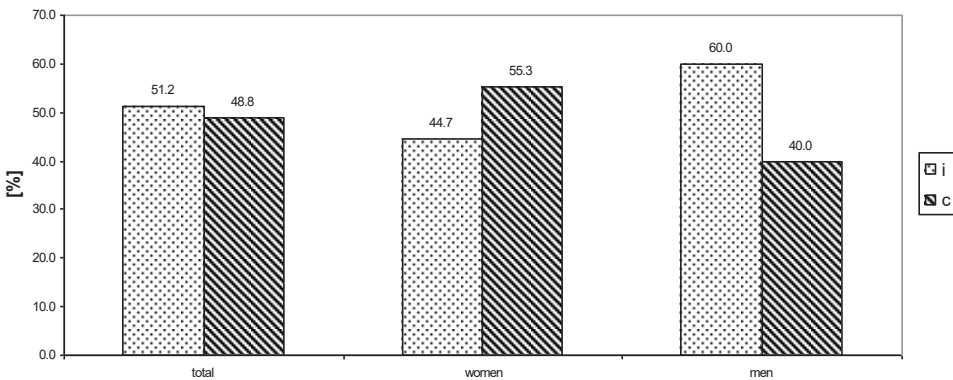


Figure 1. Orientation on individualistic and collectivistic values according to gender in the studied group of students

Source: own work

i – orientation towards individualistic values, c – orientation towards collectivistic values

Among the studied group (Figure 1), the individualistic attitude (51.2% of respondents) slightly dominates over the collectivistic attitude (48.8%). Gender differences are not statistically significant. Correlation analyses did not reveal any relationship between the results on the individualism-collectivism scale and the age of the respondents, their place of residence, material conditions or professional competences (assessed by the grade obtained in Bachelor's degree). It can be assumed that the studied students are model products of the modern society: they prefer the Westernized, individualistic culture and the consumerist ways of the modern world. This tendency is consistent with the emerging trend observed in developing societies historically conditioned towards collectivism (i.e., promoting community values and solidarity) which is now transforming into individualism. Research shows that individualistic tendencies are more common among men than women. Taking into

account the various fields of education, the most individualistic approach is exhibited by students of technical, legal, medical and humanist sciences, contrary to, e.g., social sciences (pedagogy) (Cybal-Michalska, 2013). As candidates for the teaching profession (in which pro-social orientation, interaction building and empathy are important), students of physical education should rather affirm the collectivist traits observed in pedagogues (Cybal-Michalska, 2013).

In the presentation of results obtained using the individualism-collectivism scale the traits associated with individualist orientation are marked in all caps. Table 2 below demonstrates a minor advantage of individualistic traits (i.e., orientation towards and finding value in self-fulfillment and development of one's own potential) over collectivistic traits (i.e., finding value in solidarity, responsibility and compliance with social norms).

Table 2. Orientation towards individualistic and collectivistic values on the Individualism – Collectivism scale in studied students

Pairs of traits	[%] of answ.	Pairs of traits	[%] of answ.
attentive	53.7	INTELLIGENT	46.3
SENSIBLE	74.4	caring	25.6
ORIGINAL	64.6	amiable	35.4
helpful	41.5	AMBITIOUS	58.5
elegant	9.8	considerate	90.2
generous	48.8	TALENTED	51.2
INTELLIGENT	32.9	helpful	67.1
understanding	56.1	ORIGINAL	43.9
CAPABLE	50.0	tolerant	50.0
caring	63.4	AMBITIOUS	36.6

Source: own work

In the studied group more students exhibited orientation towards the individualistic values over the collectivist values (Table 2). This prevalence is confirmed by the results of doubled traits, such as: intelligent (46.3 and 32.9), original (64.6 and 43.9), ambitious (58.5 and 36.6), helpful (41.5 and 67.1), caring (26.6 and 63.4). We assume that other criteria influenced the selection of particular traits (Cybal-Michalska, 2013). The transitive nature of choices (several traits dominate in more than one pair of traits) can be explained by the existing variations of collectivist tendencies (individuation collectivism¹ or synthetic collectivism²) or by

¹ The individual is a subject but does not lose his/her sense of identity.

² The individual is aware of his/her distinctiveness, coordinates own interests with the interests of the collective, hence becomes a subject.

the universality of the following traits: capable, sensible and ingenious, which may include collectivist aspects.

Table 3. Significance attributed to personality traits by students oriented towards INDIVIDUALISM and collectivism

SENSIBLE	helpful ORIGINAL caring	AMBITIOUS understanding attentive TALENTED CAPABLE tolerant	INTELLIGENT generous	AMIABLE
----------	-------------------------------	--	-------------------------	---------

Source: own work

A lack of significant discrepancies between the orientation towards individualistic and collectivistic values in the studied group of academic youth is a consequence of the significance attributed to each trait (Table 3). In the studied group, the most significant traits were those attributed to the orientation of individualistic values, such as: being “sensible”, “original”, “ambitious”, “talented” and “capable”. At the same time, the students equally often chose traits associated with the collectivistic orientation, such as: “helpful”, “caring”, “understanding”, “attentive” and “capable”.

The opinions of the studied academic youth (future physical education teachers) regarding the relevance of the choice of the field of study and the prospects of developing a career matching the education depending on the level of professional preparation at undergraduate level of education

The students differ in their opinions ($p = 0.01$) Mann-Whitney U test in a statistically significant manner (Figure 2). Young people oriented towards collectivist values are much more satisfied with their choice of the field of study, as it is consistent with their interest in the future work they can undertake after obtaining a Master’s degree in physical education. The benefits expected from a career in teaching by the students oriented on individualistic values are: working with people of all ages, the ability to develop passions and interests, gaining professional satisfaction. Students focused on the collectivistic values also marked working with people and developing personal interests as preferred occupational benefits, but they also expect psychological and physical comfort and the ability for self-development.

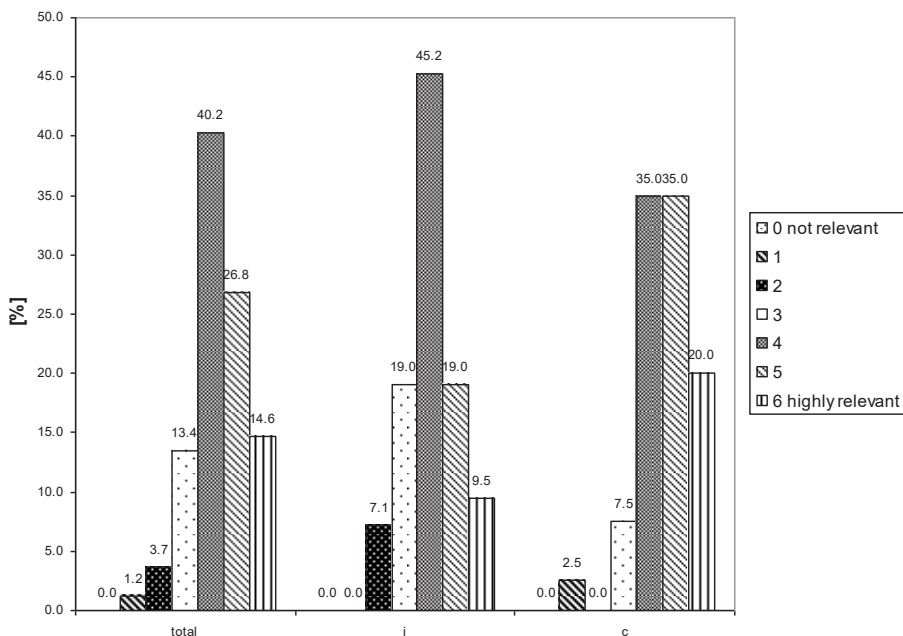


Figure 2. Relevance of the chosen field of study with professional interests of students in differentiation on individualistic and collectivistic values

Source: own work

Responses on a scale from 0 to 6, where 0 means “not relevant” and 6 means “highly relevant”

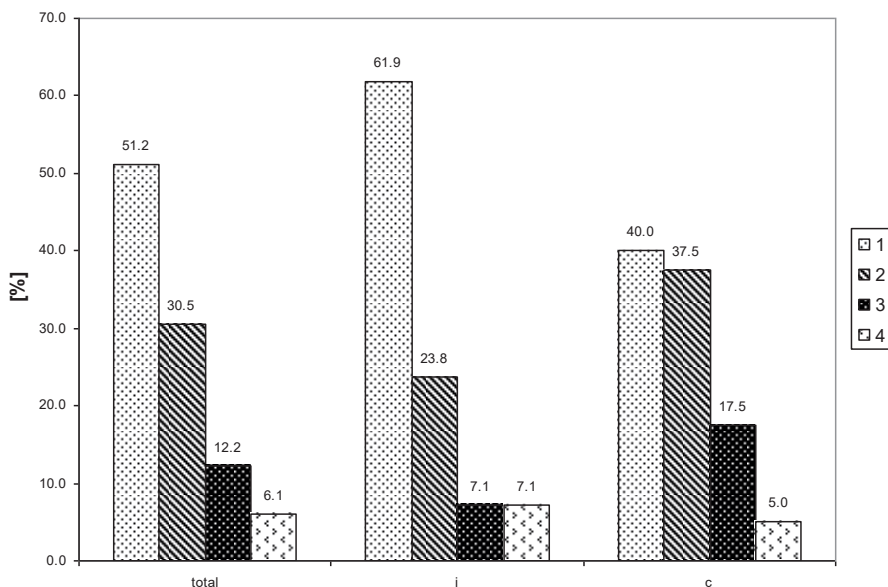


Figure 3. Number of potential employers indicated by students as opportunities to find a job and develop their professional career in differentiation on orientation towards individualistic values vs. collectivistic values

Source: own work

1 – one place of work , 2 – two places of work, 3 – three places of work, 4 – four places of work

Students with individualistic orientation (Figure 3) more often plan to work and develop their career in one workplace. Two or three jobs are more often expected by students who are oriented towards collectivist values. These differences, however, are not statistically significant ($p = 0.101$), Mann-Whitney U test.

Students who are oriented on either individualistic or collectivistic values assess the relevance of choosing to become physical education teacher in a similar way – as partly relevant. A higher percentage of non-respondents is characterized by collectivist tendencies, but the differences are not statistically significant ($p = 0.16$), Mann-Whitney U test.

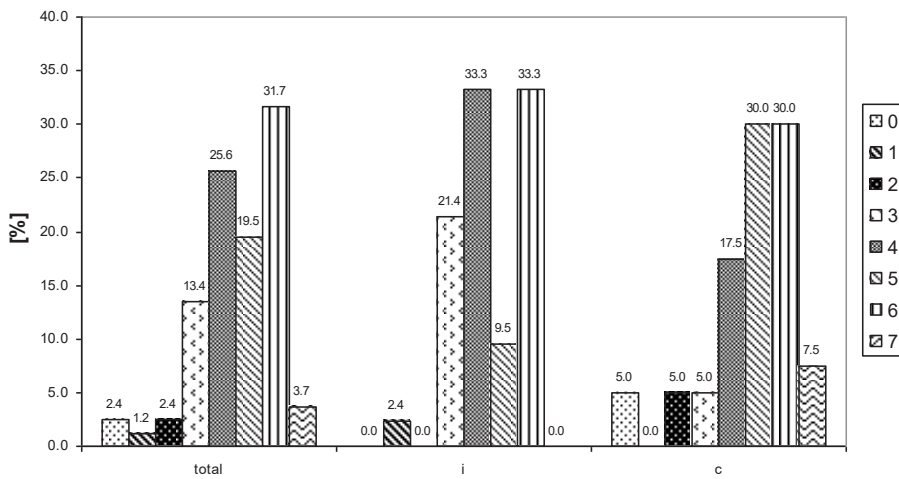


Figure 4. Students' opinions on the relevance of the choice of profession in differentiation to individualistic and collectivistic approach

Source: own work

Responses on a scale from 0 to 6, where 0 means “not relevant” and 6 “highly relevant”; 7 means “I do not know yet”.

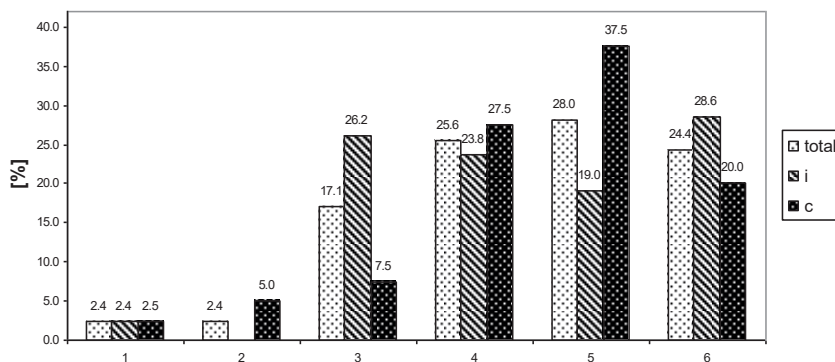


Figure 5. Students' opinions on the chances of success in professional careers in differentiation to individualistic and collectivistic approach

Source: own work

Responses on a scale from 0 to 6, where 0 means “little” and 6 means “high”

The students' opinions on the chances of success in professional careers are not differentiated in particular groups (Figure 5). Regardless of orientation towards individualist or collectivist values, students evaluate their chances of success as “very high and high”. Students with individualistic orientation are more confident, yet the differences are not statistically significant ($p = 0.662$) Mann-Whitney U test.

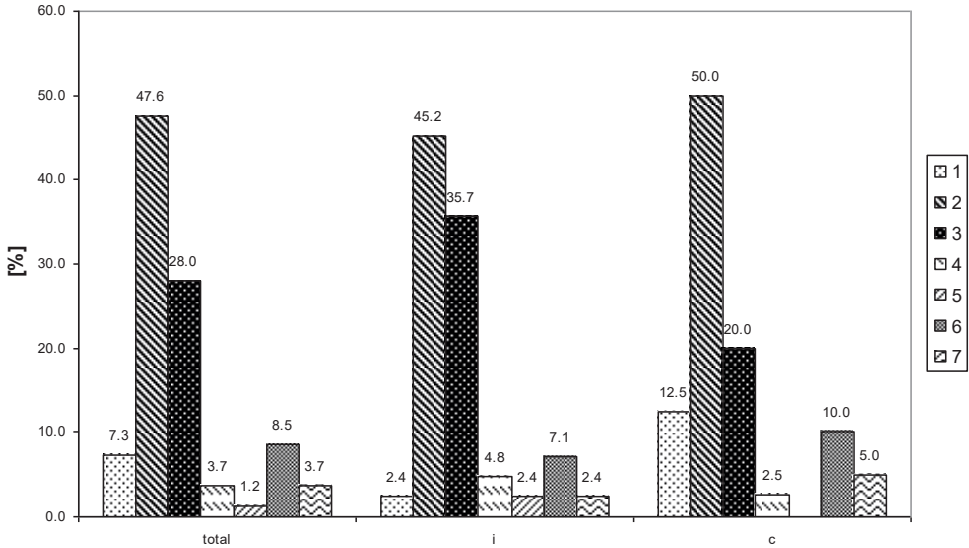


Figure 6. Primary problems after graduation as expected by students in differentiation on orientation towards individualistic values vs. collectivistic values

Source: own work

1 – difficulties in finding any job, 2 – difficulties in finding job relevant to education, 3 – difficulties in finding a job most suited to personal preference, 4 – I do not know yet, 5 – I have not thought about it, 6 – I expect no difficulties at all, 7 – other

Students in both groups do not differ in the assessment of problems they may encounter after graduation (Figure 6). These are mainly difficulties in finding a job that corresponds to their education or simply a job that answers their expectations. They do not feel anxious about finding a job as such.

Student opinions related to the concept of “career” and the importance of selected factors for constructing individual career paths with regard to professional level achievements (undergraduate grading)

A vital characteristic of a professional career is that it is a process which individuals are subject to throughout their occupational history. Career development

process is defined throughout the life of an individual through many factors, such as: psychological (career as vocation – V, as a tool of self-fulfillment – SF, as a component of individual life structure – CILS), socio-psychological (career as individual response to external role – IRER), sociological (career as uncovering of social roles – USR, social mobility – SM), anthropological (career as a transition from one status to another – TOSA), economic (career as a response to market forces – RMF), political (career as a realization of self-interest – RSI), historical (career as a correlation of historical consequences – HC), geographical (career as a response to geographical circumstances – GC). The associations the studied academic youth had with the conceptual category of “career” were categorized according to the career dimensions developed by Arthur, Hall, and Lawrence (Cybal-Michalska, 2013: 307).

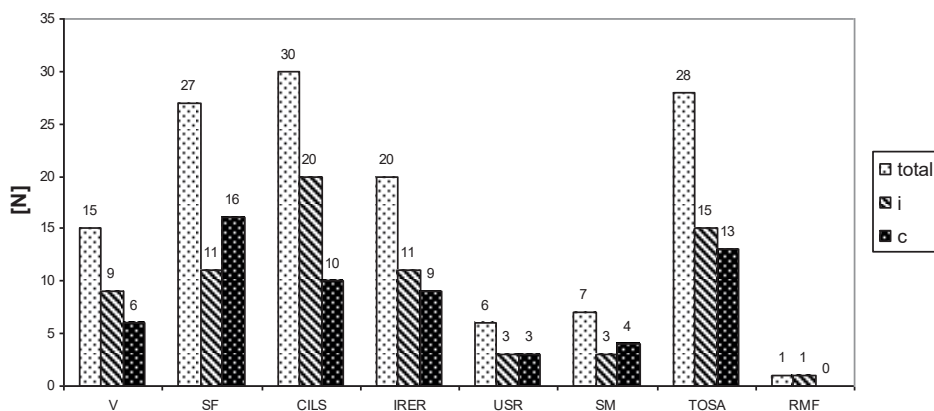


Figure 7. Students’ associations with the notion of “career” in differentiation on orientation towards individualistic values vs. collectivistic values

Source: own work

Career dimensions: V – vocation, SF – self-fulfillment, CILS – component of individual life structure, IRER – individual response to external role, USR – uncovering of social roles, SM – social mobility, TOSA – transition from one status to another, RMF – response to market forces

Students were granted the opportunity to provide any number of associations. The results are presented in a graph (Figure 7). Observing the distribution of statements from all students we note that they perceive career from several perspectives: psychological – as vocation, a tool of self-fulfillment, component of an individual life structure, as a response to external roles; sociological – as uncovering of social roles, social mobility, transition from one status to another; and from the economic – as a response to market forces. It can therefore be concluded that the psychological dimension of career perception is leading for all respondents of this study.

Students who value the individualistic qualities higher perceive career as a component of an individual life structure (CILS): with future, finding a job, starting a family, pursuit of dreams and personal development in these areas. Students who value the collectivistic qualities higher, perceive career as a tool of self-fulfillment (SF): opportunity for promotion, satisfaction from work, development of interests and personal opportunities in a given field, professional fulfillment. Regardless of the respondents' individualism-collectivism valuation, the studied group of students see career as a transition from one status to another (TOSA): graduation, internship, specialization, gaining professional qualifications (temporary continuity in the transition of social status).

Career planning depends on many external and internal factors. The respondents assessed the importance of selected factors related to the notion of being in control and the impact of the environment.

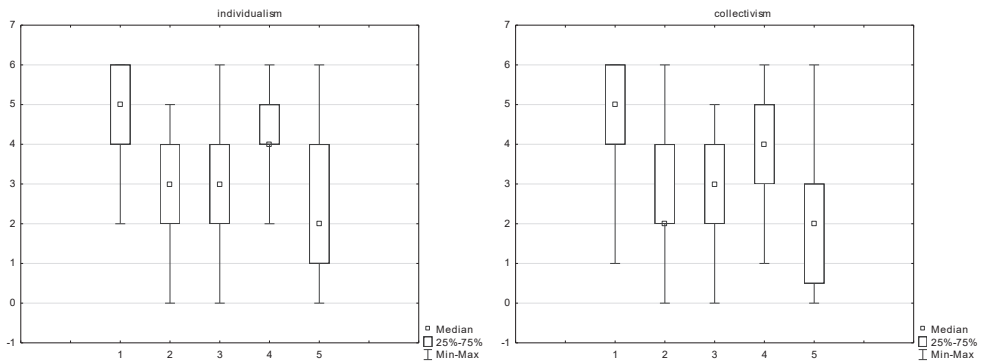


Figure 8. Strength of career determinants in the opinion of study participants in differentiation on orientation towards individualistic values vs. collectivistic values

Source: own work

Strength of determinants, where 0 means “no strength” and 6 means “maximum strength”

1 – what I want and undertake myself, 2 – social pressure, 3 – quality of socio-economic transformations, 4 – properties acquired through education and socialization, 5 – randomness beyond control

In the studied group, career decisions are determined by individual preferences. Students in both groups (Figure 9) are fully convinced that they themselves decide on the course of their careers and see education and socialization as important in career planning. Small importance is attributed to accidental, uncontrolled life events. Students with the collectivist angle feel less internal and social pressure in career development. An important factor for building a career is also the importance of the quality of modern world transformations.

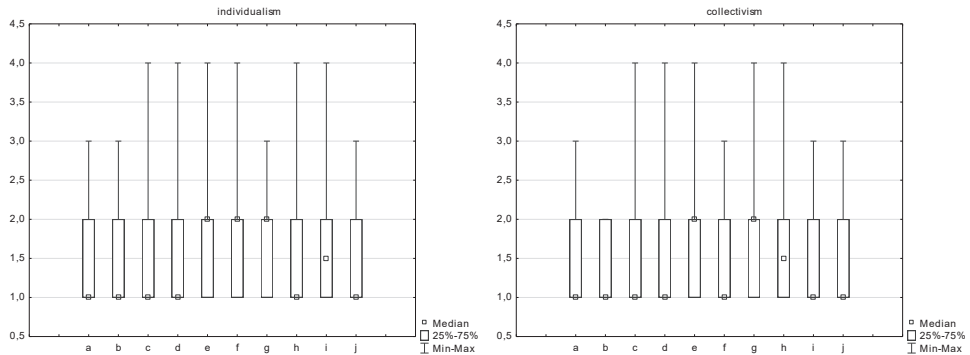


Figure 9. Student opinions on the importance of quality of the transformations of the contemporary world for career development in differentiation on orientation towards individualistic values vs. collectivistic values

Source: own work

Consequences: 1 – serious, 2 – minor, 3 – no consequences, 4 – no occurrence, a – changes in the demographic structure of a globalizing society, b – changes in the world of work, c – breakdown of global market mechanisms, d – rising unemployment, e – economic inequality: a rising gap between the developed countries and Third World countries, f – changes in employment structure, g – intensification of world-wide social relations, understood as a global network of interdependencies and links between states and societies that forms a global system, h – intensification of political relations across borders, related to restrictions on the autonomy of the nation state as a sovereign and autonomous entity political life, i – deepening and expanding network of economic connections across national and regional borders and leaving a single global market for goods, services and capital, j – changes in education that answer general changes in the world of work and the structure of the occupation market

The correlation analyses did not reveal any relationship between results on the individualism-collectivism scale and views on the importance of the quality of modern world transformations and their consequences for career development (Figure 9). In both groups, students perceive all consequences as grave, especially: changes in the demographic structure of a globalizing society, changes in the world of work, the collapse of global market mechanisms, rising unemployment and changes in education answering the changes in the world of work and the structure of the labor market. Uneven economic level of countries (increasing gap between the developed world and Third World countries) and the intensification of world-wide social relationships (understood as a global network of interdependence and links between states and societies that form the global system) are of minor importance.

Other factors that promote career success, called career “anchors” or “guides”, have been categorized into eight priority groups (Cybal-Michalska, 2013). Areas where academic youth can increase their chances of career success are: professional competence, motivation, and career-related values that young people find satisfying. The career “guides” are: lifestyle, sense of security and stability, profes-

sionalism, autonomy and independence, dedication to others, creativity and entrepreneurship, challenge and leadership.

The importance of each factor for success in career planning is presented in a hierarchical chart³.

Table 4. Choices of career “guides” fostering professional success in the group of studied students

Individualist orientation	Collectivist orientation
life style / professionalism	life style / professionalism / security and stability
autonomy and independence / security and stability / creativity and entrepreneurship	creativity and entrepreneurship / devotion to others / challenge/ autonomy and independence /
challenge / devotion to others	leadership
leadership	

The central place in the value system of the studied academic youth (Table 4) is occupied by lifestyle (career is one of the many domains of life of an individual oriented towards achieving a sense of satisfactory mental well-being, balance and harmony) and professionalism (professional competence, aiming at being a professional in a selected field is more important than climbing up the career ladder.) The least preferred value in pursuing a career is leadership. This value is often identified with an increase of power and broadening of one’s sphere of influence, and is probably too far ahead in the future for the young people who are about to enter the labor market.

Students with an collectivist orientation attach higher value to security and stability (need for a clearly defined future) and dedication to others (fulfilment of humanist values, desire to help others). They highly value “autonomy and independence”, i.e., the ability to decide on the quality of work and the sense of freedom in action (no barriers, restrictions). The students mentioned challenge as one of career “anchors” (typical for young people oriented to individualistic values), which means a tendency for risk-taking and competing, seeking novelty and resisting difficulties in work and occupational roles.

Students with an individualist orientation are more creative to develop their own careers, which is reflected in their choice of “creativity and entrepreneurship” as highly valued career “anchors”. This demonstrates the students’ inclination to recognize and solve problems, to introduce innovative changes in their

³ Further value levels for individual guides were determined on the basis of statistically significant differences in the T-test for dependent samples for individual groups with differentiated rating systems on the Individualism-Collectivism scale ($p = 0.05$).

lives, as well as to their cognitive curiosity, mobility and entrepreneurship and the belief in the positive outcome of creative activities conducted in the planned future.

Discussion

Many factors affect the process of exploring, constructing, and making career-related decisions by academic youth. Some of these factors are conducive to these tasks, others inhibit them: external barriers tend to fuel students' indecisiveness. Said factors are being researched from various academic perspectives. The goal of this research was to identify the main impediments in career planning faced by young people and to identify the barriers that may lead to a lack of performance in this regard (Ukil, 2016).

Study participants defined their orientation towards individualistic and collectivist standards, yet did not exhibit particular preference for either.

The principles for educating future Physical Education teachers say that the students should, as future educators, exhibit collectivist tendencies, which would be in line with Cybal-Michalska's results (2013). However, the results of our research have not confirmed such a regularity. An almost equal level of orientation on collectivist and individualist values represented by the students in the study group can be perhaps explained by the general nature of sports. Sport can be practiced by collectivist-oriented people (e.g., team sports where good team is all) and individualist-oriented people alike (sports focused on individual success, breaking records etc.). Both types of sportsmen are essential and are not mutually exclusive in this profession. It is also worth noting that, following psychological typologies, simple, clear-cut classification of personality traits is impossible (Nosal, 1992). Most commonly, the studied subjects found themselves on a scale between extreme traits forming the individualism-collectivism opposition. Referring to the result of the question on the relevance of choice of the field of study, the individualistic-oriented students assess it as slightly lower.

This shows that the lack of collectivistic tendencies makes them uncertain about their career path. These students also exhibited a preference to follow one profession in their lives, which is another factor that will make it more difficult for them to find a job and pursue a professional career in the modern, changing world. Collectivist-minded people, who see more work opportunities for themselves, seem to have better odds in this regard. They are more open and flexible in thinking about their careers, although they do not focus on the planning at a fully satis-

factory level. Previous studies demonstrate that the skills necessary for effective job search (through advisory offices) and the awareness of career goals and personal decision-making skills (Pothukuchi, Kumar, Dash, 2014) should be developed already at education level. Students should be encouraged to use business tools for personal development to ensure long-term career success (Adams, Allred, 2013). As other studies show, the introduction of career-planning to the education process proves effective already at secondary school level (Gardnem, 2013). Gaining knowledge and experience in a given field determines future-oriented aspirations that guide career planning. This is a systematic process that assists in setting career goals and choosing the right path for their achievement (Gautam, Nigam, Mishra, 2016). During education, e.g., by participating in appropriate courses, workshops, training, through teachers providing them with detailed career information, students should acquire the strategic skills to design their careers. Secondary school students and university students who do that show increased self-esteem and higher expectations regarding the results of such planning, which help them visualize the details of their future careers (Bear, 2016; Powers & Myers, 2017). Intervention counseling aimed at developing cognitive skills, social competence and personal effectiveness should also be introduced (Pinchart, Juang, Sibereisen, 2004; Gnilk, Novakovic, 2017; Belser, Prescod, Darie, Dagley, Young, 2017).

While the transformation processes of the modern world give young people many opportunities for development, they also show many contradictions, uncertainties, ambiguity, paradoxes and risks (Bąbka, 2012). The shift away from community-driven values and accountability to society (collectivist approach, orientation "towards others") to a more individualistic approach of self-fulfillment (orientation "towards self") is increasingly visible and powerful. The social norms of equality and cooperation are replaced by greater exposition to freedom and competition (Melosik, 2004).

The analyses of results of this study were aimed at recognizing certain subjective conditions (psychological orientation on individualistic or collectivistic values) related to individual behavioral tendencies towards various social objects in students, future physical education teachers, in the context of their perceptions of career. The studied group are members of a generation oriented towards individualism, who at the same time value collectivist concepts similarly to junior high school students and academic youth studied by other authors (Bąbka, 2012; Urban, 2008; Cybal-Michalska, 2013). The studied students value individualistic standards (autonomy and agency, emotional independence), at the same time attaching importance to the harmony of coexistence with other people. The results of the study indicate that there is no reason to infer that physical education stu-

dents with individualistic or collectivistic orientation differ in any way in how they define the concept of career and assess the factors involved in career planning.

The tendency to think in terms of individualism (independence in deciding to enter into cooperation, good self-esteem, individual attitude to life) may not facilitate cooperation and pro-social behavior or promote cooperation. Physical activity based on competition (carried out by individuals and in teams), which is characteristic for physical education students, cannot be regarded as a typical component of the individualistic orientation. Some individualists combine self-reliance with competition and others not – the difference of attitudes is exemplified in different cultures. That is why individualism and collectivism can be characterized as either vertical or horizontal tendencies, according to how much emphasis is put on equality (Grabowski, 2015). Each person and each culture can be characterized in both dimensions, developed to varying degrees. Perhaps this explains why similar percentages of students participating in the survey declared individualistic and collectivistic orientation, and why these two groups do not differ in their perception of career opportunities, in the understanding of the notion of “career” and in the value attached to selected factors of career-building.

The results of the study demonstrate only statistically significant difference between individualist and collectivist-oriented students was observed: the **relevance of the choice of studies for personal interests**. Collectivist-oriented students proved more certain as to the relevance of the choice of field of study.

In summary, the participants of the study, both individualistic and collectivistic students:

- to a similar degree assess the personal relevance of choosing the profession of physical education teacher (assessed at 50% with a higher percentage of non-respondents to this question characterized by collectivist values);
- assess their chances of professional success as “very high and high”; individualists are fully convinced of future success;
- see the possible problems after graduation in difficulties in finding a job that corresponds well with their education profile or personal preference;
- from a psycho-sociological perspective, students who value individualism higher perceive career as a component of individual life structure, while those who value collectivism higher perceive it as a tool of self-fulfillment; to all study participants career is a status transition;
- notice modern world transformations and see serious consequences thereof for their careers in: changes in the demographic structure of a globalizing society, changes in the labor market, the collapse of global market mechanisms, rising unemployment and changes in education; at the same time,

they attribute less significance to the economic inequality between countries and to the intensification of world-wide social relations;

- for students, the leading guides to career development are lifestyle (mental well-being, balance and harmony) and professionalism (professional competence); the career value least preferred by students is leadership; academic youth with a collectivistic orientation emphasize the importance of a safe future (security and stability) and the ability to work with people and for people (sacrifice for others), whereas students with an individualistic approach value creativity and entrepreneurship, which means an inclination for creative work in the future.

Conclusions

Students of the University School of Physical Education in Wrocław are oriented towards individualistic and collectivistic values to a similar extent. Both groups are moderately satisfied with their choice of study. They are also moderate in assessing the possibilities of career development, although individualist-oriented students perceive significantly fewer ways of achieving professional success, while collectivist-oriented students see slightly more of them. While students perceive the main “guides” in planning their career paths similarly, they differ in the choice of other significant values, such as the sense of occupational stability and working for other people (collectivist approach) and creativity in innovative solutions (individualist approach).

The results obtained in this study corroborate previous research, demonstrating that individualism and collectivism can coexist, and the domination of one orientation over the other is an outcome of a particular situation. Today, individualism and collectivism are not treated as opposing poles but as independent dimensions, perceived as potential ways of reacting to certain situations and not as fixed personality types (see Reykowski, 1992).

References

- Adams L., Allred A.T. (2013). *The First Step in Proactively Managing Students' Careers: Teaching Self-SWOT Analysis*. “Academy of Educational Leadership Journal” 17(4), pp. 43–51.
- Bąbka J. (2012). *Orientacja na wartości indywidualistyczne vs. kolektywistyczne jako podstawa wyjaśniania zachowań kooperacyjnych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2958, pp. 121–138.

- Bear B. (2016). *A Strategy for Improving Behaviors of Preschoolers Identified as at Risk or Developmental Delayed*. "TEACHING Exceptional Children" 41(5), 54–59.
- Belser C.T., Prescod D., Darie A., Dagley M., Young, C. (2017). *Predicting undergraduate student retention in STEM majors based on career development factors*. "Career Development Quarterly" 65(1), pp. 88–93.
- Cossette, I.J., Allison Ch.J. Donald E. (2007). *Super's life-space, life-span theory of career development*. [In:] Ch.J. Allison, I. Cossette (eds). *Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*. Lynnwood.
- Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków.
- Cybal-Michalska A. (2016). *Proactive behavioral orientation of a subject as a process of investing in career capital in the world of "Boundaryless Careers"*. "Advances in Physical Ergonomics and Human Factors", pp. 931–942.
- Dorna N. (2001). *Indywidualizm- kolektywizm jako źródło międzykulturowych różnic w zakresie zachowań komunikacyjnych*. [In:] Z. Blok (ed.). *Społeczne problemy globalizacji*, vol. 19, pp. 161–178.
- Gautam R., Nigam R., Mishra S. (2016). *A study of determinants of career aspirations vis a vis career planning among MBA students*. "Global Journal of Enterprise Information System" 8(3), pp. 58–64.
- Gardner, L.L. (2013). *Teaching teachers about supply chain management to influence students' career and education choices*. "Decision Sciences Journal of Innovative Education" 11(2), pp. 185–192.
- Gnilka P., Novakovic A. (2017). *Gender differences in STEM students' perfectionism, career search self-efficacy and perception of carter barriers*. "Journal of Counseling and Development" 95(1), pp. 56–66.
- Grabowski D. (2015). *Indywidualizm, kolektywizm a etyka pracy*. „Polskie Forum Psychologiczne” 20(1), pp. 62–77.
- Krause E. (2012). *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów: między wyobrażeniami a strategiami*. Bydgoszcz.
- Nosal Cz. (1992). *Diagnoza typów umysłu*. Warszawa.
- Obuchowski K. (1990). *Kolektywizm – indywidualizm – ideologizm*. [In:] J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (eds), *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Warszawa.
- Pinquart M., Juang L., Sibereisen R. (2004). *The role of self-efficacy, academic abilities, and parental education in the change in career decisions of adolescents facing German unification*. "Journal of Career Development" 31(2), pp. 125–142.
- Pothukuchi B.R., Kumar S.A., Dash M. (2014). *A study of the impact of self-regulated learning on academic and career goal clarity among postgraduate women students of Bangalore*. "The IUP Journal of Soft Skills" 8(2), pp. 39–48.
- Powers S.R., Myers K. (2017). *Vocational anticipatory socialization*. "College Students' Reports of Encouraging / Discouraging Sources and Messages" 44(5), pp. 409–424.



Anna Szeliga-Duchnowska
Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

Mirosława Szewczyk
Politechnika Opolska

Uniformed service officers' age as a variable differentiating the perception of counterproductive work behaviors

KEYWORDS

Counterproductive Work Behavior (CWB), age, uniformed service

ABSTRACT

Szeliga-Duchnowska Anna, Szewczyk Mirosława, *Uniformed service officers' age as a variable differentiating the perception of counterproductive work behaviors*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 205–219, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.15.

At the foundation of this research lies the belief that the age can directly differentiate the perception of counterproductive work behaviors. The aim of the article is to identify and present the relationship between age and the perception of counterproductive work behaviors. The survey research was carried out in June 2017, with the use of Internet-based survey questionnaire (CAWI). There were altogether 198 officers examined. The results confirm the existence of variety counterproductive behaviors according to the classification proposed by P.E. Spector. The analysis results confirm the appearance of dependence between the age of officers and their perception of counterproductive behaviors. The conclusions which come from the research can have significant implications to superiors in the scope of prophylactic actions aimed against counterproductive behaviors.

Introduction

It was already the father of scientific management, F. Taylor, who fought against bad organization of work, waste of means, unrealistic and exorbitant norms and incentive schemes, in which it was not the best accomplishments that mattered,

as well as criticized the existing disparities between requirements of work stations and workers' capabilities. He believed that an empirical approach towards organization of work would result in productivity gains (Hamel, 2008).

According to B. Westwood, productivity can be treated as a belief in human abilities, as a state of mind directed towards continuous improvement, as well as making unceasing effort intended to apply newer and newer technologies and methods to secure affluence and happiness to mankind. Moreover, productivity is "training of minds and development of people's attitudes within the whole of society as such – which will be decisive in whether the population of the given country will attain a high productivity and affluence or low productivity and poverty" (1994: 146). The researcher also argued that it is boredom which kills productivity and that it can be counteracted by making work more attractive. "If work is more interesting and provides satisfaction, society benefits by it through:

- products of better quality,
- a higher level of living conditions,
- a lower number of accidents at work,
- a lower staff turnover,
- fewer social problems such as absenteeism and alcoholism" (Westwood, 1994: 152).

Since the second half of the 1990s the literature of the subject dealing with management and organizational behaviors has seen an increasing number of publications devoted to workers' behaviors directed against their organization, including also those affecting the drop in productivity. Researchers undertake to explain economic, social and psychological consequences of counterproductive work behavior (CWB) with the aim to make society aware of the severity of threats resulting from such conducts. Despite the rich literature concerned with behaviors at work in organizations, both positive and negative ones (e.g., Dalal, 2005), it needs observing that there are very few publications available, which treat about counterproductive behaviors encountered in uniformed forces.

So far there still has not been established one uniform definition of CWB or types of these. The majority of conceptualizations that have been indicated by researchers define counterproductive behaviors as measured/intentional behaviors which are detrimental to the organization or, in their intention, are meant to impair the organization and its stakeholders. They are commonly of the volitional character and are justified by the worker (e.g., Marcus & Schuler, 2004). It can be inferred from the definition that behaviors which are results of unintentional acts are not counterproductive ones. Some researchers are not wholly satisfied with this kind of definition. They ponder over whether counterproductive behaviors are

indeed intentional, purposeful by nature and whether they are an effect of a free choice made by the given worker, or perhaps they include also behaviors when the worker does not act with the intention to impair or such an intention cannot be ascribed to them. The richness of terminology, which is present in the literature, causes the term 'counterproductive behavior' to have earned the name of a semantic jungle (Neumann and Baron, 2005; Maćko, 2009).

Although the literature of the subject presents a variety of terms and typologies relating to CWB, researchers concentrate on convergent problems which concern reactions detrimental to the existence of an organization. These reactions lead to lowering of the organization's effectiveness, irrespective of whether it is to concern the effectiveness of processes, social climate or economic results of the company (Maćko, 2009).

Part of the authors consider CWB in the category of individual types of behaviors which are detrimental to the organization, e.g., absenteeism from work (Bakker, Demerouti, de Boeri and Schaufeli, 2003), abuse of workers (Tepper, 2000; Szeliga-Kowalczyk, 2005), stealing (Vardi and Weitz, 2016) or abrupt behavior in contacts with clients (Perlow and Latham, 1993). In turn, part of the researchers group individual instances of behavior into categories, such as aggression and violence in the organization (Neuman and Baron, 1998, 2005), anti-social behavior (Giacalone and Greenberg, 1997), dysfunctional behavior and offence against the organization (Hogan and Hogan, 1989), downward envy (Yu, Duffy and Tepper, 2018) (Schaufeli, Bakker and Van Rhenen, 2009) or acts of sabotage in the organization (Gestman, 2001).

For the needs of the present study, the classification of types of counterproductive behavior at work, which was proposed by Spector and colleagues, was chosen. The classification was elaborated on the basis of analysis of the literature of the subject and exploratory factor analysis (Spector, Fox, Penney, Bruursema, Goh and Kessler, 2006):

- abuses – cover such behaviors as physical aggression, verbal aggression, or ignoring co-workers (Richman, Rospenda, Flaherty and Freels, 2001). These acts are aimed directly at colleagues and persons connected with the organization (stakeholders). They are intended to do physical or psychic harm;
- stealing – understood as appropriation of items of organization's property; stealing is categorized as a manifestation of aggressive behavior against the organization as a whole (Neuman and Baron, 1998);
- sabotage – classified as an active form of CWB; it is intended to impair the organization as a whole and consists in destruction of the official property belonging to the employer, etc.;

- deviation of production – qualified as a passive form of CWB; covers such forms of behavior as: not complying with recommendations and not following procedures, intentional making mistakes, etc. (Hollinger, 1986);
- worker's retreat – consists in purposeful decreasing the time spent performing official duties, as well as limiting the amount of energy dedicated to working, e.g., shortening the working time, "cyber loafing" – surfing the Internet while being at work, intended lateness for work.

One of the determinants of workers' behaviors is their socio-demographic dimension. Researchers point to the fact that, among others, it is men who manifest counterproductive behaviors more often than women (Hollinger and Clark, 1983; Gruys and Sackett, 2003; Kishamore et al., 2010; Ocel and Aydin, 2010; Vardi and Weitz, 2004). Such behaviors are also more characteristic of younger people, in particular young men (Jones, 2009; Markus and Schuler, 2004) and those with short length of service (Gruys and Sackett, 2003).

A number of studies in different countries reveal that policing is a particularly stressful occupation. Age appears to be an important factor in predicting CWB (Smoktunowicz, Baka, Cieslak, Nichols, Benight, and Luszczynska, 2015). However, no research including the criterion of age of functionaries in uniformed services and their perception of counterproductive behavior in the service, according to the classification proposed by Spector et al. (Spector, Fox, Penney, Bruursema, Goh and Kessler, 2006) has been conducted to date.

Material and methods

The survey research on counterproductive behaviors observed by functionaries of uniformed forces in the place of their service was carried out in June 2017. In order to accomplish the aim, an Internet-assisted questionnaire (CAWI) was used. In the questionnaire, instead of the expression "counterproductive behaviors", those of "behaviors detrimental to the organization" and "behaviors detrimental to co-workers" were applied. The obtained results enabled the authors to verify the hypothesis concerning the existence of a dependence between the age and the perception of counterproductive behaviors in the service. For this purpose the chi-square independence test was made use of. In the analysis, the division of the examined group according to the respondents' age was accepted.

For the needs of this study the assumption was accepted that the measure will cover the level of recognizing/observing of counterproductive behaviors among co-functionaries by subjects who belong to three age groups: 27–35 years, 36–50

years, 51 years and over. This assumption results from the fact that the above-described measure seems more accurate than asking the respondents directly about manifestations of such a type of behavior spotted while in the service. The point is that the examined (in the majority of cases) do not admit to negative behaviors, like stealing or isolating a colleague. Consequently, the authors wished to avoid the appearance of Rosenberg effect, which manifests itself in that the assessment of one's own conduct can be inadequate, not objective or/and falsified, since the questions under study are personal and sensitive – in such cases, the examined person endeavors to present himself/herself in a positive light, yet also wants to satisfy the researcher, interprets the tool and behaves in compliance with the expectations assumed by the researcher.

Because of the hermetic nature of the professional environment, which is characteristic of uniformed forces, and also due to the high degree of hierarchical organization of the services, carrying out survey research, or other studies, by researchers from outside the environment is practically an unworkable task. Additionally, the sensitive nature of the examined matter of “counterproductive behaviors” makes obtaining the official permission to conduct such research very difficult if not possible at all. Hence, the authors, being particularly interested in obtaining information on functionaries' conducts which are detrimental to their organizations, decided to proceed and carry out the research in the on-line fashion. The questionnaires were completely anonymous and sent out to functionaries' private e-mail addresses. The feedback received made it possible to elaborate on the below-presented results and discuss the subject matter in some detail.

Results and discussion

The CAWI research covered 198 respondents, that is 78 females and 120 males, grouped into three age ranges: 27–35 years, 36–50 years and 51 years and more. The structure of the respondents only partially reflected the differences existing in the general population (Table 1), since the percent of women in uniformed service is decidedly lower than that of men. Year after year, however, the difference is becoming narrower due to the growing interest on the part of females in taking employment in the forces. Still, it is males who “dominate” the number of the employed in uniformed forces. Hence, men constituted the majority of examined (61%) in the present study. Regarding the level of education, women-respondents, more often than their male counterparts, hold higher education ($\chi^2 = 19.195$; $df = 1$, $p = 0.000$) and are more often found to belong to the younger age groups ($\chi^2 = 15.319$; $df = 2$, $p = 0.000$).

Table 1. Structure of the respondents due to their sex, age and level of education (n = 198)

Education	Sex	Age			Total
		27-35 years	36-50 years	51 years and more	
Secondary	Females	6	0	0	6
	Males	18	24	0	42
Higher	Females	48	24	0	72
	Males	36	30	12	78
Total		108	78	12	198

Source: Own calculations on the basis of the research results

The length of women's service is shorter than that of men (Table 2), that is among the 78 women-respondents: 8% have been serving for up to one year, 38% – between 1 and 5 years, 23% – between 6 and 10 years, and 31% – for over 10 years. On the other hand, among the 120 men-respondents: 25% have had the length of service between 1 and 5 years, 30% – between 6 and 10 years, and 45% – of over 10 years.

Table 2. Structure of the respondents according to their sex and length of service

Sex	Length of service				Total
	Up to 1 year	from 1 to 5 years	from 6 to 10 years	over 10 years	
Females	6	30	18	24	78
Males	0	30	36	54	120
Total	6	60	54	78	198

Source: Own calculations on the basis of the research results

The principles of equality of chances and equal treatment of women and men in the sphere of employment and work (apart from the women's greater interest in the service resulting from, e.g., stability of employment and stable pay) have an influence on the rise in the number of women admitted to the service. Hence, the above-presented structure of the respondents according to their sex, age, education and length of service can result from the changes in the policy of admission to the uniformed forces and the necessity of complying with the EU requirements.

In their work places, the respondents observe, among others, verbal aggression (e.g., shouting, calling names), offensive conduct (e.g., humiliation, offensive gestures), ostracism (e.g., isolating a co-worker, neglecting somebody's contribution), as well as incitement (e.g., forcing/persuading colleagues to perform

dangerous or forbidden acts). What is interesting, none of the respondents observed physical aggression in their place of work. The examined in the oldest age group did not observe manifestations of verbal aggression, abusive behavior or instances of instigation, either. On the other hand, those belonging to the age group 27-25 years of age, more often than those in the 36-50 years age group, observe verbal aggression, abusive behavior and instigation in their work places (Table 3, Figure 1).

Table 3. Distribution of the responses to the question “Do you notice any of the following abuses with reference to the workers in your work place?”

	Physical aggression			Verbal aggression			Offensive conduct			Ostracism			Incitement		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
No	108	78	12	54	42	12	54	42	12	66	48	6	96	78	12
Yes	0	0	0	54	36	0	54	36	0	42	30	6	12	0	0
				$\chi^2=10.92$; $p=0.004^{***}$			$\chi^2=10.92$; $p=0.004^{***}$			$\chi^2=0.61$; $p=0.739$			$\chi^2=10.65$; $p=0.005^{***}$		

I – 27-35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Statistically significant: * – at $p < 0.10$, ** – $p < 0.05$, *** – $p < 0.01$

Source: Own calculations on the basis of the research results

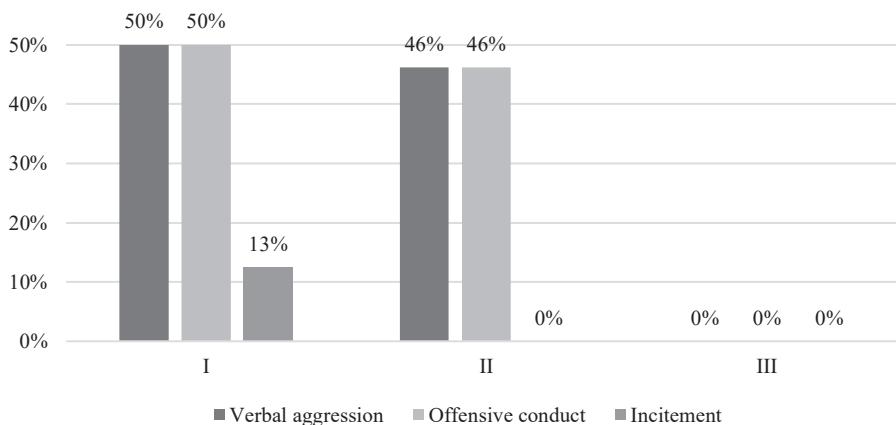


Figure 1. Reported manifestations of abuses of co-workers, by age group ($p < 0.05$).

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Source: Own calculations on the basis of the research results

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Statistically significant: * – at $p < 0.10$, ** – $p < 0.05$, *** – $p < 0.01$

Source: Own calculations on the basis of the research results

In their work places, younger people, more often than older respondents, notice the following: intentional lowering of productivity and quality of work, failure to obey orders and to comply with procedures, not notifying the superiors of problems or abuses occurring in the work place (Table 4, Figure 2). The purposeful committing errors was observed only by members of the youngest age group.

Table 4. Distribution of the responses to the question: "Do you notice in your work place any of the following workers' behaviors (the so-called passive) which are detrimental to the organization?"

	Intentional lowering of productivity and quality of work			Reducing work efficiency			Failure to obey orders and to comply with procedures			The purposeful committing errors			Not notifying the superiors of problems or abuses occurring in the work place		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
No	84	72	12	42	24	6	66	48	12	102	78	12	48	48	12
Yes	24	6	0	66	54	6	42	30	0	6	0	0	60	30	0
	$\chi^2=9.72$; $p=0.007^{***}$			$\chi^2=2.32$; $p=0.314$			$\chi^2=7.30$; $p=0.026^{**}$			$\chi^2=5.16$; $p=0.077^*$			$\chi^2=15.98$; $p=0.000^{***}$		

I – 27-35 years age group, II – 36-50 years age group, III – 51 years and more age group

Statistically significant: * – at $p < 0.10$, ** – $p < 0.05$, *** – $p < 0.01$

Source: Own calculations on the basis of the research results

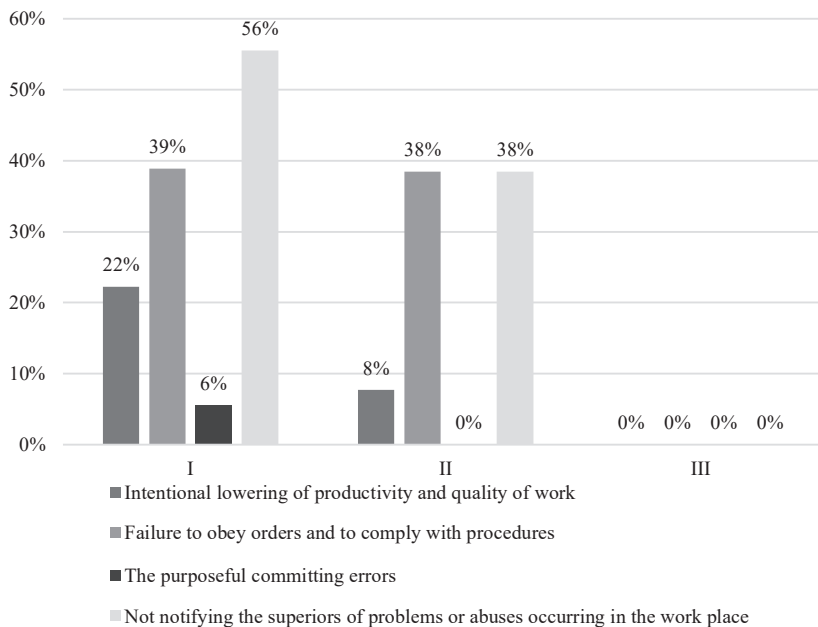


Figure 2. Reported manifestations of passive behaviors, by age group ($p < 0.10$).

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Source: Own calculations on the basis of the research results

Among the active workers' behaviors which are detrimental to the organization, the respondents observed the following: damaging equipment, using up a larger number of materials than it is necessary and creating a negative image of the organization (Table 5).

Table 5. Distribution of the responses to the question: "Do you notice in your work place any of the following workers' behaviors (the so-called active) which are detrimental to the organization?"

	Destruction of employer' property			Damaging equip-ment			Using up a larger number of materials than it is necessary			Intentional soiling of the workplace			Creating a nega-tive image of the organization		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
No	108	78	12	108	66	12	66	48	6	108	78	12	78	54	12
Yes	0	0	0	0	12	0	42	30	6	0	0	0	30	24	0
	-			$\chi^2=19.65$; $p=0.000^{***}$			$\chi^2=0.61$; $p=0.748$			-			$\chi^2=4.99$; $p=0.082^*$		

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Statistically significant: * – at $p < 0.10$, ** – $p < 0.05$, *** – $p < 0.01$

Source: Own calculations on the basis of the research results

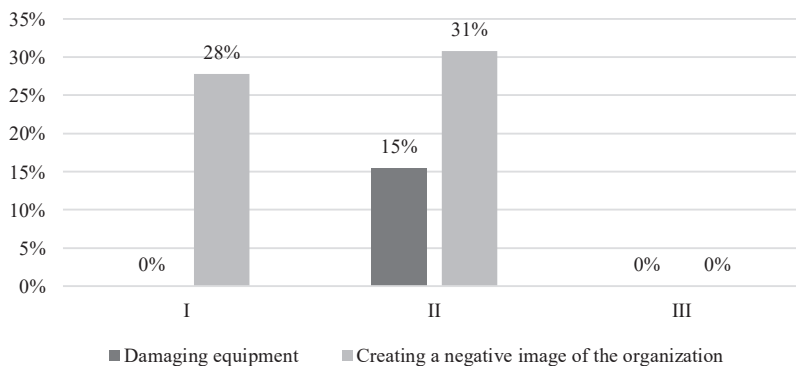


Figure 3. Reported manifestations of active behaviors, by age group ($p < 0.10$).

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Source: Own calculations on the basis of the research results

The respondents noticed also purposeful lateness for work, shortening time of work, prolonging breaks, leaving the work station, intentional performing the work more slowly, taking days off without being entitled to that, simulating sickness, as well as “cyber loafing”. Again, it is younger respondents, more often than their older colleagues, who observe the instances of prolonging breaks and “cy-

ber loafing”, i.e., surfing the Internet during the time which should be devoted to working (Table 6, Figure 4).

Table 6. Distribution of the responses to the question: “Do you notice in your work place any of the following workers’ behaviors (the so-called purposeful doing-nothing) which are detrimental to the organization?”

	Lateness for work			Shortening time of work			Prolonging breaks			Leaving the work station			Intentional performing the work more slowly			Taking days off without being entitled to that			Cyber loafing		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
No	108	66	12	84	54	12	48	48	6	102	60	12	90	48	12	54	60	12	42	42	12
Yes	0	12	0	24	24	0	60	30	6	6	18	0	18	30	0	54	18	0	66	36	0
	$\chi^2=19.65$; $p=0.000^{***}$			$\chi^2=5.89$; $p=0.053^*$			$\chi^2=5.31$; $p=0.070^*$			$\chi^2=14.82$; $p=0.001^{***}$			$\chi^2=15.80$; $p=0.000^{***}$			$\chi^2=21.49$; $p=0.000^{***}$			$\chi^2=17.63$; $p=0.000^{***}$		

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Statistically significant: * – at $p < 0.10$, ** – $p < 0.05$, *** – $p < 0.01$

Source: Own calculations on the basis of the research results

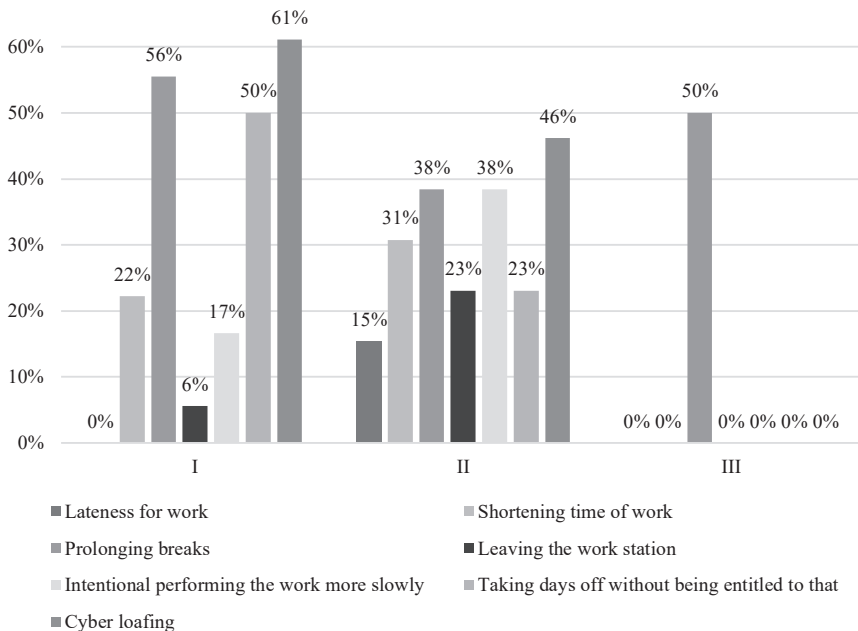


Figure 4. Reported manifestations of „doing-nothing” behaviors, by age group (p < 0.10).

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Source: Own calculations on the basis of the research results

Persons in the 27–50 years age group declare noticing manifestations of appropriation of items of official property by a co-worker/co-workers in their place of work (Table 7).

Table 7. Distribution of the responses to the question: “Do you observe in your work place manifestations of appropriation of the organization’s official property by a co-worker/co-workers?”

	I	II	III
No	96	60	12
Yes	12	18	0

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Source: Own calculations on the basis of the research results

Among the reasons for appropriating items of official property which belong to the organization, the respondents listed, among others: the sense of being treated unfairly in the organization, low satisfaction with the performed work and ineffective system of control (Table 8, Figure 5). 5.6% of the respondents in the 27-35 years age group and 15.4% in that of 36-50 years point to the feeling of injustice as the reason for appropriation of official property; 15.4% of the respondents at the age between 36 and 50 years indicate low level of satisfaction with their job, whereas 7.7% of the examined in this age group point to the poorly functioning system of control in the organization as the main reasons.

Table 8. Distribution of the responses to the question: “What are the reasons for appropriation of the organization’s official property?”

	Economic reasons (e.g., lack of financial resources)			The sense of being treated unfairly in the organization			Low satisfaction with the performed work			Ineffective system of control			I don't know the reason			Other		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
No	108	78	12	102	66	12	108	66	12	108	72	12	102	72	12	102	78	12
Yes	0	0	0	6	12	0	0	12	0	0	6	0	6	6	0	6	0	0
	-			$\chi^2=6.57$; $p=0.037^{**}$			$\chi^2=19.65$; $p=0.000^{***}$			$\chi^2=9.52$; $p=0.009^{***}$			$\chi^2=1.19$; $p=0.552$			$\chi^2=5.16$; $p=0.076^*$		

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Statistically significant: * – at $p < 0.10$, ** – $p < 0.05$, *** – $p < 0.01$

Source: Own calculations on the basis of the research results

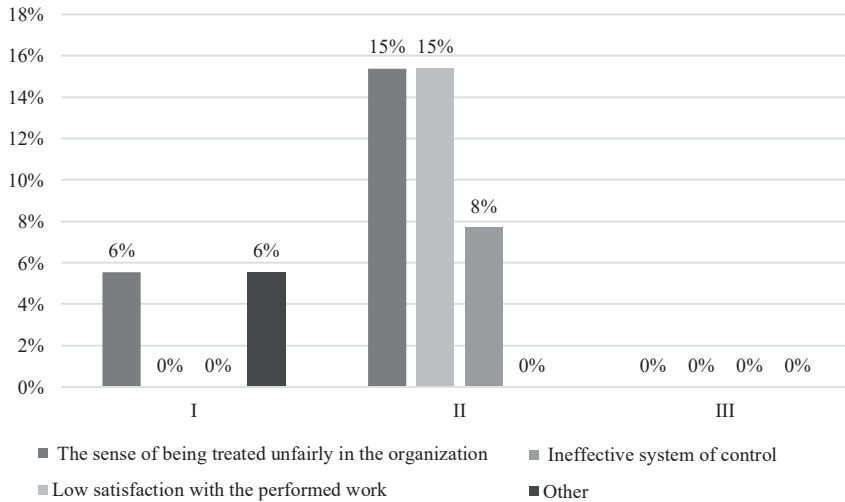


Figure 5. The reasons for appropriation of the organization's official property ($p < 0.10$)

I – 27–35 years age group, II – 36–50 years age group, III – 51 years and more age group

Source: Own calculations on the basis of the research results

Conclusions

Summing up the above-presented results of the research, the following conclusions can be formulated:

1. It is a worrying phenomenon, which occurs in uniformed services, that respondents in each age group, i.e. 27–35, 36–50 and 51 years and over, observe instances of all the types of counterproductive behavior distinguished by Spector and colleagues among their co-functionaries. These conducts include: abuses, deviation of production, sabotage, stealing and worker's retreat (Spector et al., 2006), which means that such behaviors do occur. On the other hand, the fact that respondents are able to declare observing conducts of this type should be acknowledged to be the positive aspect of the examined functionaries' indications, as the functionaries can notice them and present the awareness of their being detrimental to the organization.
2. None of the respondents observed instances of physical aggression in the place of their service. The respondents of the oldest age group did not notice manifestations of verbal aggression, offensive behavior or instigation against co-functionaries, either. On the other hand, functionaries in the

27–35 years age group, more often than those in that of 36–50 years, can observe verbal aggression, offensive behavior or instigation (category: abuses of co-workers).

3. Similarly, younger functionaries, more frequently than their elder colleagues, observe counterproductive behaviors which belong to the groups of the so-called active or passive workers' behaviors detrimental to the organization, and also prolonging breaks and "cyber loafing" – surfing the Internet while being supposed to be performing regular duties at work, which – in turn – is qualified as the so-called "intentional doing-nothing".
4. Persons in the 27–50 years age group notice instances of stealing in their work environment. Among the reasons for appropriating items of official property which belong the organization, the respondents list, among others, the sense of unfair treatment in the organization, low level of satisfaction and ineffective system of supervision/control.

The results of the survey research which are presented above depict a fairly complex picture of counterproductive behaviors in uniformed forces, which confirms – at least partially – the hypothesis of the existence of a dependence between the age and perception of counterproductive behavior in the service. Younger functionaries, more often than their elder colleagues, notice behaviors which are detrimental to the organization to occur among co-functionaries in their work environment. This can result from the fact that they possess higher awareness of how individual types of conduct affect (worsen) the productivity of work than older persons.

The frames of the present study provide an opportunity of continuing an earlier work which dealt with differences between women and men as regards perception of counterproductive behaviors in uniformed forces and somehow confirm the regularity that older functionaries (the so-called Generation X and Generation of *PRL* [People's Republic of Poland]) can represent a completely different perception of acts which affect the productivity in the service, e.g., in terms of appropriation of items of the organization's official property, than their younger colleagues. It can be supposed that the younger functionaries perceive stealing of official property as an instance of counterproductive behavior (they are fully aware of this and hence notice such acts more often), while their older colleagues can evaluate this kind of conduct as negative, yet do not have the awareness of the impact of stealing on worsening of productivity or they just show a neutral attitude towards the issue of appropriation of official property (in the wake of watchwords popular in the times of the People's Republic of Poland: "I'm entitled to it!", "This is after all 'only' a ballpoint pen, fuel, ...").

In the opinions expressed by both functionaries' superiors and specialists (psychologists) – there is a thorough identification of causes behind different levels of perceiving counterproductive behaviors among the groups of younger and older functionaries of uniformed services. The above-presented conclusions carry considerable implications for working out appropriate procedures in the sphere of management of human resources in uniformed forces, with a special emphasis laid on values which should be observed in this type of professionals and which aim to improve productivity of each functionary employed in the service.

References

- Bakker A.B., Demerouti E., De Boeri E., Schaufeli W.B. (2003). *Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency*. „Journal of Vocational Behavior”, No. 62, pp. 341–356.
- Dalal R.S. (2005). *A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior*. „Journal of Applied Psychology”, no. 90.
- Gestmann M. (2001). *Sabotaż w miejscu pracy*. Kraków.
- Giacalone R.A., Greenberg J. (eds) (1997). *Antisocial Behavior in Organizations*. Thousand Oaks, CA.
- Vardi Y., Weitz E. (2016). *Misbehavior in Organizations: A Dynamic Approach*. Routledge.
- Gruys M.L., Sackett P.R. (2003). *Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior*, “International Journal of Selection and Assessment” vol. 11, no. 1.
- Hamel G. (2008). *Zarządzanie jutra. Jakie jest twoje miejsce w przyszłości?* Lublin.
- Hogan J., Hogan R. (1989). *How to measure employee reliability*. „Journal of Applied Psychology” No. 74, pp. 273–279.
- Hollinger R.C. (1986). *Acts against the workplace: Social bonding and employee deviance*. “Deviant Behavior” No. 7, pp. 53–75.
- Hollinger R.C., Clark J. (1983). *Deterrence in the workplace: Perceived certainty, perceived severity and employee theft*, „Social Forces” vol. 62, no. 2.
- Jones D.A. (2009). *Getting even with one's supervisor and one's organization: relationships among types of injustice, desires for revenge, and counterproductive work behaviors*. „Journal of Organizational Behavior” vol. 30.
- Kisamore J.L., Jawahar I.M., Liguori E.W., Mharapara T.L., Stone T.H. (2010). *Conflict and abusive workplace behaviors, the moderating effects of social competencies*. „Career Development International” vol. 15, no. 6.
- Maćko M. (2009). *Poczucie sprawiedliwości organizacyjnej a zachowania pracowników*. Poznań.
- Marcus B., Schuler H. (2004). *Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective*. „Journal of Applied Psychology” no. 89, pp. 647–660.
- Neuman J.H., Baron R.A. (2005). *Aggression in the workplace. A social-psychological perspective*. [In:] S. Fox, P.E. Spector (eds). *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors nad Targets*, Washington.
- Neuman J.H., Baron R.A. (1998). *Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets*. “Journal of Management” no. 24, pp. 391–419.

- Ocel H., Aydin O. (2010). *The effects of belief in a just world and gender on counterproductive work behaviors*. "Turkish Journal of Psychology" vol. 25, no. 66.
- Perlow R., Latham L.L. (1993). *Relationship of client abuse with locus of control and gender: A longitudinal study*, "Journal of Applied Psychology" no. 78, pp. 831–834.
- Richman J.A., Rospenda K.M., Flaherty J.A., Freels S. (2001). *Workplace harassment, active coping, and alcohol-related outcomes*. "Journal of Substance Abuse" no. 13, pp. 347–366.
- Smoktunowicz E., Baka L., Cieslak R., Nichols C.F., Benight C.C., Luszczynska A. (2015). *Explaining counterproductive work behaviors among police officers: The indirect effects of job demands are mediated by job burnout and moderated by job control and social support*, „Human Performance” 28(4), pp. 332–350.
- Spector P.E., Fox S., Penney L.M., Bruursema K., Goh A., Kessler S. (2006). *The dimensionality of counterproductivity: Are all counterproductive behaviors created equal?*, "Journal of Vocational Behavior" no. 68, pp. 446–460.
- Szeliga-Kowalczyk A. (2005). *Mobbing w relacjach pracowniczych w polskich urzędach skarbowych*, Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego "Zarządzanie Publiczne", nr 2 (30), pp. 177–189.
- Tepper B.J. (2000). *Consequences of abusive supervision*. "Academy of Management Journal" no. 43, pp. 178–190.
- Yu L., Duffy M. K., Tepper B.J. (2018). *Consequences of downward envy: A model of self-esteem threat, abusive supervision, and supervisory leader self-improvement*, „Academy of Management Journal”, 61(6), 2296–2318.
- Vardi Y., Weitz E. (2004). *Misbehavior in Organizations*. Mahwah, NJ.
- Westwood B. (1994), *Zarządzanie. Wytyczne do osiągnięcia doskonałości*. Łódź.



Karolina Cynk
Uniwersytet Rzeszowski

Stan inteligencji środowiskowej studentów z Polski, Słowacji, Czech i Ukrainy

KEYWORDS

environmental intelligence, environmental personality, environmental protection, sociological research, interdisciplinary

ABSTRACT

Cynk Karolina, *Stan inteligencji środowiskowej studentów z Polski, Słowacji, Czech i Ukrainy* [State of environmental intelligence students from the Poland, Slovakia, the Czech Republic and Ukraine]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 221–243, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.16.

Article consists from two part – theoretical, which contain conceptualization of basic concepts and empirical, in which have been presented investigative hypotheses and analysis of the data obtained results conducted research in Poland, Slovakia, Czech Republic and Ukraine in 2015. The subject of the research was: “Environmental values in the awareness of the students of humanities and life sciences from the selected European countries”. Formulate conclusions are pessimistic enough. They indicate, that level of evolution of environmental intelligence is low among students, accompanies also deficit of feature of so called environmental personality ago. The highest level of environmental intelligence have presented non-believers and persons declaring other confession. In second variable they were inhabitants of cities. Results they should present impulse for taking of next research in this range.

Wstęp

W trakcie ewolucji człowieka wiele jego organów ulegało modyfikacji; do pewnego czasu sukcesywnie zwiększała się chociażby objętość i masa ludzkiego mózgu. Faktu tego nie należy utożsamiać z konsekwentnym rozwojem zdolności umysł-

wych człowieka; gdy ten jednak przyspieszył, *homo sapiens* posiadał zdolność rozwijania kultury, co pozwoliło mu przetrwać.

Mimo że ludzki mózg jest wciąż nie do końca zbadanym organem, liczne informacje, jakie świat nauki zebrał na przestrzeni lat, pozwalają stwierdzić, iż to w nim – ogólnie rzecz ujmując – umiejscowiona jest inteligencja. Fascynuje on człowieka od czasów starożytnych, kiedy to ludzie zaczęli porównywać się zarówno z innymi zwierzętami, jak i z innymi osobami. Szybko okazało się, że pod względem sprawności w zakresie myślenia, rozumowania i innych procesów poznawczych istoty ludzkie różnią się nie tylko od zwierząt, ale także między sobą. To, jak bardzo ludzie są odmienni, a także źródła tych różnic oraz sposób ich opisanania stanowi przedmiot zainteresowań wielu fachowców zajmujących się zagadnieniem ludzkiej inteligencji. Skromną ambicją niniejszej pracy jest zbadanie tego zagadnienia, choć w bardzo wąskim wymiarze, a mianowicie związku inteligencji z kwestią ochrony przyrody.

Istota inteligencji środowiskowej

Zrozumienie terminu *inteligencja środowiskowa* wymaga uprzedniego wyjaśnienia pierwszego członu tego wyrażenia. Warto nadmienić, że pojęcie inteligencji jest bardzo trudne do zdefiniowania, jednak w celu uzyskania pewnego ogólnego poglądu na temat tego, czym ona jest, warto przywołać poglądy prekursora w dziedzinie badań nad inteligencją – sir Francisca Galtona, który uważał, że konstytuują ją dwie cechy: energia działania i wrażliwość zmysłowa. Pierwsza z nich jest niezbędna do wykonywania pracy umysłowej, druga pozwala odbierać informacje z otoczenia, które, odpowiednio wykorzystane, umożliwiają adaptację do warunków środowiskowych (Nęcka, 2003: 15–16). Mimo że obecnie również sięga się do tego tradycyjnego rozumienia zdolności umysłowej, mocniejszy akcent kładzie się na nieco inne jej aspekty. Według amerykańskiej psycholog Lindy Gottfredson inteligencja stanowi ogólną zdolność umysłową, dotyczącą umiejętności rozumowania, planowania, rozwiązywania problemów, myślenia abstrakcyjnego, pojmowania złożonych kwestii oraz szybkiego uczenia się – także na podstawie własnego doświadczenia (Gottfredson, 1997: 13). Ujęcie to wskazuje, iż istotą inteligencji jest zdolność radzenia sobie z nowymi oraz złożonymi wymiarami sytuacji, jakie spotykają człowieka. Inteligencja jest zatem cechą zgeneralizowaną, czyli ujawniającą się w różnych sytuacjach i zadaniach intelektualnych. Zdolności umysłu zasługują na miano cech, ponieważ przejawiają się w pewnej klasie zadań, a więc do pewnego stopnia są uogólnione. Gwoli ścisłości cechę należy zatem uznać za

„względnie stałą, charakterystyczną dla jednostki, zgeneralizowaną tendencję do określonych zachowań, przejawiającą się w różnych sytuacjach” (McCrae, Costa, 1995: 232). Cechami w tym ujęciu nie są tylko właściwości intelektu człowieka (poziom sprawności w zakresie myślenia, rozumowania i innych procesów poznawczych), ale także jego osobowość i temperament. Cechy temperamentu to przede wszystkim wrodzone właściwości układu nerwowego, determinujące formalną charakterystykę zachowań człowieka, taką jak aktywność czy reakcje na bodźce. Cechy osobowości z kolei to typowe sposoby zachowania człowieka w sytuacjach emocjonalnych i społecznych (Nęcka, 2003: 14). Ten ostatni rodzaj cech – z punktu widzenia podejmowanej problematyki – jest szczególnie interesujący, ponieważ nawiązuje on do funkcjonującego w literaturze przedmiotu, wyrażenia tak zwanej osobowości środowiskowej. Sam termin *osobowość* oznacza

zespół cech warunkujących spójność zachowania i tożsamości jednostki. Pod względem nasilenia i konfiguracji tych cech, które kształtują się w toku interakcji czynników genetycznych i środowiskowych oraz tworzą strukturę osobowości (...) występują różnice indywidualne. One to współdecydują o specyficznym dla jednostki przystosowaniu do wymagań środowiska (...). (Strelau, Doliński, 2010: 799)

Psycholodzy i socjolodzy kultury do zespołu cech charakteryzujących wspomniany typ osobowości środowiskowej zaliczają: otwartą (ekstrawertyczną) i życzliwą postawę wobec innych istot, uczciwość, czułość, uczuciowość, uczynność, skromność, ugodowość, tolerancyjność, sumienność, kontemplację, empatię, odporność na stres, holistyczny sposób postrzegania świata, wrażliwość na piękno przyrody, gotowość i umiejętność działania w jej obronie, styl życia zgodny z przyjętą hierarchią wartości – bardziej duchowych niż konsumpcyjnych (Kalinowska, 1993: 298). Niektóre z wymienionych cech tworzą wręcz podstawę struktury ludzkiej osobowości; amerykański psycholog Lewis Goldberg zaliczył do nich: ekstrawersję, ugodowość, sumienność, stałość emocjonalną i intelekt (Goldberg, 1993: 26–27).

Wracając do zagadnienia inteligencji: warto zauważyć, że nie jest ona postrzegana jedynie przez pryzmat jednego rodzaju monolitycznej zdolności, w dodatku ściśle powiązanej z rozumowaniem przy użyciu abstrakcyjnych symboli. Udowodnić próbował to amerykański psycholog Howard Gardner, który zaproponował teorię wielu inteligencji, zawierającą siedem różnych zdolności, takich jak: inteligencję językową, matematyczno-logiczną, muzyczną, kinestetyczną, przestrzenną, intrapersonalną (emocjonalną) i interpersonalną (społeczną) (Gardner, 1983: 38–49). Później dodał on do listy wspomnianą już inteligencję przyrodniczą (środowiskową). Pomocne przy rozwoju tej ostatniej jest bezpośrednio doświadczanie i poznawanie przyrody poprzez odbieranie przy użyciu wszelkich zmysłów, wysyłanych przez środowisko

bodźców. Poznanie uwrażliwienia i emocjonalności skierowanych na świat wartości przyrodniczych, a także silniejsze doświadczanie pogarszającego się stanu środowiska przyrodniczego, niektórzy określają jako przejaw swoistego rodzaju zdolności umysłowej zwanej właśnie inteligencją środowiskową (Louv, 2005: 98). Należy podkreślić, że przy odwoływaniu się do niej nie chodzi o samą wzbudzoną wrażliwość, której przedmiotem jest przyroda, gdyż ta sama w sobie nie jest jeszcze inteligencją, ale o istotę w postaci myślenia, uświadomienia sobie czy zrozumienia tego uwrażliwienia i uczuciowości skierowanych na świat wartości przyrodniczych i ochronę środowiska. Konsekwencją tego poznania powinno być wykorzystywanie tej zdolności umysłowej do rozwiązywania złożonych problemów dotyczących ochrony środowiska przyrodniczego (Squalli, 2014: 34).

Z kolei inny amerykański psycholog – Daniel Goleman – wyróżnił inteligencję ekologiczną, której jednak nie należy do końca utożsamiać – choć granica nie jest ostra – z inteligencją środowiskową. Inteligencja ekologiczna oznacza zdolność przystosowania się do zajmowanej przez człowieka ekologicznej niszy. „Ekologiczna” odnosi się w tym przypadku do zrozumienia tego, jak funkcjonuje przyroda, natomiast „inteligencja” znaczy umiejętność uczenia się na podstawie doświadczenia i racjonalnego obchodzenia się ze środowiskiem. Inteligencja ekologiczna polega zatem na zrozumieniu, zaakceptowaniu, a następnie zastosowaniu w praktyce teorii pozwalającej człowiekowi znaleźć swoje miejsce w przyrodzie (Goleman, 2009: 44).

Rozwijanie inteligencji środowiskowej wymaga dostrzeżenia kruchości bytu przyrodniczego i głębszego doświadczania oraz przeżywania szkód wyrządzanych przez człowieka otoczeniu przyrodniczemu, zwłaszcza gdy ich bezpośrednie skutki nie są jeszcze odczuwalne. Odbieranie tych doznań – jakkolwiek przykrych dla ludzi o prawym charakterze – przyczynia się do pełniejszego przeżywania człowieczeństwa, uszlachetnienia i wszechstronniejszego rozwoju istoty ludzkiej – zarówno w sferze fizycznej, intelektualnej, zmysłowej, jak i emocjonalnej. Wzbudzenie u ludzi pozytywnych uczuć względem przyrody oraz refleksji i współczucia w sytuacji jej złej kondycji stanowi znaczne wyzwanie dla tych, którzy podejmują inicjatywy mające na celu rozwijanie i pobudzanie zdolności umysłu skierowanych na kwestie ochrony przyrody (Czartoszewski, 2001: 38).

Metoda badawcza i analiza danych empirycznych

Stan inteligencji środowiskowej prezentowany przez członków danego społeczeństwa można określić jedynie na podstawie badań naukowych. Jedno z takich socjologicznych badań zostało przeprowadzone w okresie od 13 kwietnia do

16 października 2015 roku. Temat tego projektu badawczego brzmiał: „Wartości ekologiczne w świadomości studentów nauk humanistycznych i przyrodniczych z wybranych państw europejskich”. W wyniku zrealizowania projektu zebrane zostały dane dotyczące między innymi: prezentowanej przez studentów wiedzy z zakresu ochrony przyrody, jej zagrożeń oraz ich wagi; deklarowanych poglądów na temat stanu środowiska przyrodniczego; prezentowanego przez respondentów poziomu tzw. kultury środowiskowej, w tym akceptowanych norm i wartości ekologicznych oraz umiejscowienia ich wśród innych społecznych dóbr, cenionych przez studentów; deklarowanych postaw względem środowiska przyrodniczego oraz w miarę możliwości – przejawianej w sposób świadomy – wrażliwości i stanu emocjonalnego badanych, względem problemów środowiskowych, a także cech osobowościowych respondentów, którym leży na sercu dobro przyrody.

Najważniejsze problemy badawcze, skupiające się głównie na zbadaniu poziomu wykształcenia u studentów inteligencji środowiskowej, sformułowane zostały w następujący sposób: Czy respondenci posiadają zdolność myślenia w kategoriach holistycznych? Jakie emocje towarzyszą respondentom w trakcie poruszania zagadnień z zakresu ochrony przyrody? Czy tematyka dotycząca troski o środowisko wzbudza u badanych optymizm, czy raczej pesymizm społeczny? Co motywuje studentów do dbania o naturę? Jakim elementom przyrody przysługuje, zdaniem respondentów, status moralny? Czy badane osoby opowiadają się za założeniami egalitaryzmu gatunkowego? Jakie cechy osobowościowe przejawiają respondenci deklarujący troskę o środowisko przyrodnicze?

Powyższym problemom badawczym odpowiadają sformułowane w następujący sposób wstępne i ogólne hipotezy badawcze: Studenci w pewnej mierze przejawiają holistyczny sposób myślenia o środowisku przyrodniczym, gdyż mają oni świadomość, że ekosystem jest jedną całością składającą się z połączonych i oddziałujących na siebie elementów. Tematyka dotycząca stanu środowiska przyrodniczego na ogół wywołuje u respondentów negatywne emocje, takie jak: lęk, strach, niepewność czy niepokój, dzieje się tak z tego powodu, iż w ich opinii przyroda znajduje się w złej kondycji. Poruszanie zagadnień ochrony środowiska wywołuje u jednostek raczej negatywne odczucia, co w ogólnym bilansie skutkuje przejawianiem się ogólnospołecznego pesymizmu wśród badanych. Najbardziej do troski o środowisko studentów motywują doraźne korzyści, jakie człowiek może uzyskać i które ujawniają się na przykład w możliwości poprawienia jakości swojego życia. W opinii badanych status moralny, który niewątpliwie należy się człowiekowi, powinno się również przypisać zwierzętom, z tego względu, iż są to stworzenia szczególnie wrażliwe na ból. Mimo że studenci są na ogół skłonni, by nadać im wartość autoteliczną, to raczej nie opowiadają się za całkowitym egali-

taryzmem gatunkowym. Wyniki zrealizowanych badań do końca nie pozwalają udzielić odpowiedzi na pytanie dotyczące wskazania zbioru cech osobowościowych respondentów deklarujących poparcie dla działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego, niemniej z pewnym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że badani ci charakteryzują się między innymi: uczuciowością, otwartością, tolerancyjnością, kontemplacją czy życzliwością wobec innych istot.

Na uwagę zasługuje fakt, iż projekt został zrealizowany w oparciu o przyjętą metodologię, zgodnie z którą badania przeprowadzono na próbie celowej 520 studentów. Próbę tę stanowiły osoby studiujące w Uniwersytecie Rzeszowskim (Polska), Uniwersytecie Preszowskim (Słowacja), Rówieńskim Państwowym Uniwersytecie Humanistycznym (Ukraina) oraz Uniwersytecie Ostrawskim (Czechy). Dobór uczelni został dokonany na podstawie tak zwanej metody kuli śniegowej. W każdym z wymienionych uniwersytetów przebadano po 130 osób, w tym połowę stanowili studenci nauk humanistycznych bądź społecznych natomiast drugą połowę – studenci nauk przyrodniczych. Osoby badane były słuchaczami studiów licencyjnych lub inżynierskich (z wyjątkiem studentów I roku) oraz studentami studiów magisterskich. Wszyscy przebadani respondenci studiowali w trybie stacjonarnym (dziennym). Kierunkami, na jakich zrealizowano badania były natomiast – w przypadku nauk humanistycznych i społecznych: praca socjalna (w Polsce III rok I stopnia, na Słowacji I rok II stopnia, II rok I i II stopnia), kulturoznawstwo (w Polsce I i II rok II stopnia), politologia (w Polsce II rok II stopnia), andragogika (na Słowacji II i III rok I stopnia i II rok II stopnia), filologia (w Czechach I i II rok II stopnia) i historia (na Ukrainie III i IV rok I stopnia, w Czechach II rok I stopnia), a w przypadku nauk przyrodniczych: technologia żywności i żywienie człowieka (w Polsce III rok I stopnia), biologia (na Słowacji I rok II stopnia i II rok I i II stopnia, na Ukrainie II i III rok I stopnia, w Czechach I rok II stopnia), ekologia (na Słowacji I rok II stopnia i II rok I i II stopnia, na Ukrainie III rok I stopnia), ochrona środowiska (w Polsce I i II rok, II stopnia, w Czechach II rok I stopnia, I i II rok II stopnia), rolnictwo (w Polsce I rok II stopnia), geografia (w Czechach II i III rok I stopnia, I i II rok II stopnia) oraz kartografia (w Czechach II rok I stopnia). 19,8 % badanych stanowili studenci biologii, 15,4% – historii, 14,6% – pracy socjalnej, 7,9% – filologii, 7,5% – ekologii, 6,7% – geografii, 6,2% – technologii żywności i żywienia człowieka, 5,8% – ochrony środowiska, 5,4% – andragogiki, 4,6% – kulturoznawstwa, 2,7% – rolnictwa, 1,7% – kartografii, 1,7% – politologii. Wybór kierunków, na jakich zrealizowano badania, został dokonany na podstawie doboru przypadkowego, co oznacza, że przebadano studentów tych kierunków, na których, zgodnie z planem studiów, były w danym czasie realizowane zajęcia dydaktyczne. Ponadto studenci studiów

licencjackich stanowili 62,9% badanych, natomiast magisterskich – 37,1%; przy czym 29,2% osób stanowili studenci III roku studiów licencjackich, 28,0% – adepci I roku studiów magisterskich, 24,3% – II roku studiów licencjackich, 9,4% – IV roku studiów licencjackich (w przypadku Ukrainy) oraz 9,0% – drugiego roku studiów magisterskich. Dokonując bliższej charakterystyki przebadanej próby, należy również nadmienić, że 74,6% osób badanych stanowiły kobiety, a 25,4% – mężczyźni; 56,0% badanych to osoby, które znajdowały się w wieku 20–22 lata, 32,7% stanowiły osoby w wieku 23–25 lat, 7,3% – w wieku 17–19 lat, natomiast 4,0% to osoby powyżej 25. roku życia. Ponadto 55,1% badanych to studenci, którzy deklarowali, iż na stałe mieszkają na wsi, natomiast 44,9% – w mieście. Respondenci, którzy uznali się za osoby wierzące, stanowili 82,1% badanych (w tym 52,2% stanowili katolicy, 22,2% – studenci wyznania prawosławnego oraz 7,7% badanych to respondenci będący innego wyznania), natomiast osoby niewierzące stanowiły 17,9% respondentów. Z kolei 65,9% osób to badani, którzy deklarowali, iż żyli na średnim poziomie, 19,4% studentów żyło w dostatku, a 14,7% – na skromnym poziomie. Ponadto aż 64,5% respondentów stanowili studenci, którzy nie umieli określić swoich poglądów politycznych, 15,0% osób stanowili badani o poglądach prawicowych, 10,0% badanych to osoby, które stwierdziły, że mają poglądy lewicowe, 5,8% studentów stanowili respondenci, którzy przyznali się do poglądów centrowych, a 4,7% – do jeszcze innych. Warto również nadmienić, że obywatelstwo osób badanych praktycznie pokrywało się z krajem, w którym studiowali.

W celu rozstrzygnięcia postawionych problemów badawczych i weryfikacji zaprezentowanych hipotez posłużono się metodą audytoryjnego badania ankietowego. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety zawierający 18 pytań zamkniętych i półotwartych. W celu sprawdzenia poprawności skonstruowanego narzędzia w marcu 2015 roku przeprowadzono badanie pilotażowe na 18 studentach Uniwersytetu Rzeszowskiego. Badani ci byli studentami II roku studiów magisterskich – stacjonarnych, na kierunku filozofia. W wyniku przeprowadzonego pilotażu dokonano drobnych korekt głównie w kafeterii niektórych pytań. Pilotaż wykazał również trudności w rozumieniu przez studentów wyrażenia „status moralny”; z tego powodu w badaniach każdorazowo tłumaczono respondentom znaczenie owego zwrotu. Uzyskane dane posłużyły do odpowiednich obliczeń, których dokonano w programie statystycznym IBM SPSS Statistics, przy założeniu granicy błędu na poziomie $p = 0,05$.

Wybrane pytania i uzyskane dane – z uwzględnieniem zmiennych: deklarowane wyznanie oraz stałe miejsce zamieszkania – zostały przedstawione na kolejnych stronach. Należy ponadto nadmienić, że ze względu na dość jednolitą grupę poddaną badaniu, jak i dość jednorodne odpowiedzi, jakie uzyskano, dokonano

połączenia niektórych kategorii w kafeterii. W przypadku zmiennej: deklarowane wyznanie połączono dwie najmniej liczne kategorie, a mianowicie protestantów i osoby innych wyznań – zazwyczaj wierzących, ale niezwiązanych z jakimś konkretnym Kościołem. Z kolei w przypadku zmiennej: stałe miejsce zamieszkania połączono kategorie miast pierwotnie podzielone na: do 49 999, do 99 999, do 199 999 i powyżej 200 000 mieszkańców – w jedną ogólną.

W celu przeprowadzenia analizy wybrano pytania, które pozwalają uzyskać dane odnośnie elementów składających się na świadomość środowiskową. Autor posłużył się cechami wyróżnionymi przez H. Gardnera (1983: 38–49) i R. Louv (2005: 98): przejawianymi emocjami, wartościami i równością międzygatunkową. Informacji na temat tych pierwszych dostarcza pytanie dotyczące odczuć związanych ze zmianami dokonującymi się w środowisku. W przypadku wartości respondentci odpowiadali na pytanie odnoszące się do motywów skłaniających do ochrony środowiska. Z kolei informacji o stosunku do równości międzygatunkowej dostarczyło pytanie odnoszące się do statusu moralnego istot innych niż ludzkie oraz to, dotyczące preferowanego twierdzenia religijnego i moralnego. Na podstawie wybranych założeń H. Gardnera i R. Louv skonstruowane zostało narzędzie badawcze i przeprowadzona została analiza ilościowa.

Tabela 1. Dane dotyczące wyrażanego przez badanych niepokoju o stan przyrody

Czy zmiany klimatyczne budzą Twoje obawy? [%]				
	katolicy	prawosławni	niewierzący	innych wyznań
Zdecydowanie tak	30,4	17,9	27,5	31,6
Raczej tak	49,0	62,5	49,5	44,7
Raczej nie	14,8	9,8	18,7	18,4
Zdecydowanie nie	3,4	4,5	2,2	2,6
Trudno powiedzieć	2,3	5,4	2,2	2,6
Czy przyszła egzystencja gatunku ludzkiego budzi Twoje obawy?				
Zdecydowanie tak	29,5	4,6	25,3	23,7
Raczej tak	31,8	50,0	23,1	23,7
Raczej nie	23,1	13,0	33,0	21,1
Zdecydowanie nie	4,9	0,9	16,5	15,8
Trudno powiedzieć	10,6	31,5	2,2	15,8

Źródło: badania własne¹

¹ Badania sfinansowane zostały z dotacji celowej MNiSW, nr projektu: IS-01/2015/508.

Rozkład odpowiedzi zobrazowany w tabeli 1 pozwala w pewnym stopniu zapoznać się z zaprezentowanym przez badanych holistycznym sposobem myślenia, a także przejawianymi przez nich uczuciami i emocjami, jakie towarzyszyły respondentom w sytuacji poruszania zagadnień z zakresu ochrony środowiska przyrodniczego. Należy zaznaczyć, że myślenie w kategoriach holistycznych oznacza umiejętność objęcia umysłem wielu oddziałujących na siebie elementów, w tym przypadku łączących się w jedną całość (ekosystem). Przystępując do analizy pierwszej kwestii, można zauważyć, że zdecydowana większość studentów – bez względu na deklarowane wyznanie – obawiała się zmian klimatycznych. Zważywszy, że jest to proces długotrwały, można przypuszczać, iż żywiony przez studentów niepokój dotyczył głównie przyszłych konsekwencji tych zmian. Przejawianie świadomości oraz prezentowanie wyobraźni dotyczącej skutków chociażby zmian klimatu, nie tylko w wymiarze czasowym, ale i przestrzennym, w pewnej mierze stanowią wskaźniki poziomu holistycznego sposobu myślenia osób badanych. O tego rodzaju zdolności jeszcze dobitniej świadczą odpowiedzi na drugie pytanie, dotyczące obaw związanych z przyszłą egzystencją gatunku ludzkiego. W tej kwestii większość katolickich i prawosławnych studentów żywiło niepokój związany z tą wizją, przy czym prawie 1/3 osób przyznających się do wyznania prawosławnego nie umiało się w tej sprawie wypowiedzieć. Z kolei większości niewierzących i osób innych wyznań ta kwestia raczej nie martwiła. Warto również zauważyć, że wśród studentów – bez względu na wyznanie – zmiany klimatu wywoływały niepokój u większej liczby respondentów niż przyszłe losy człowieka na Ziemi. Ponadto na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że zwłaszcza kwestia zmian klimatycznych u znacznej części osób badanych wzbudzała negatywne emocje w postaci lęku, strachu i niepewności. Można zatem stwierdzić, że poruszanie zagadnień dotyczących ochrony i zagrożeń środowiska wiązało się na ogół z dyskomfortem psychicznym doświadczanym przez znaczną część respondentów, który w ogólnym bilansie przejawiał się w postaci pesymizmu społecznego. Pewien wyjątek stanowiły jedynie wspomniane już osoby niewierzące i przyznające się do innych wyznań, dla większości, których zwłaszcza kwestia dalszej egzystencji ludzkiej nie wywoływała powszechnego pesymizmu. W przypadku drugiego pytania rachunek statystyczny pozwala na dokonanie dokładniejszej analizy uzyskanych danych i przeprowadzenia testu chi-kwadrat, w wyniku którego uzyskano wartość $\chi^2(12) = 101,109$; $p < 0,05$. Otrzymany wynik pozwala przyjąć hipotezę, zgodnie z którą zmienna: deklarowane wyznanie koreluje z wyrażanymi przez respondentów obawami względem przyszłej egzystencji człowieka na Ziemi. Siłę związku między tymi zmiennymi można uznać za mocną, gdyż wartość współczynnika kontyngencji Pearsona wyniosła $C = 0,410$.

Tabela 2. Dane dotyczące wyrażanego przez badanych niepokoju o stan przyrody

Czy zmiany klimatyczne budzą Twoje obawy? [%]		
	wieś	miasto
Zdecydowanie tak	30,8	22,9
Raczej tak	48,4	55,5
Raczej nie	14,7	15,0
Zdecydowanie nie	3,2	3,5
Trudno powiedzieć	2,9	3,1
Czy przyszła egzystencja gatunku ludzkiego budzi Twoje obawy?		
Zdecydowanie tak	25,1	20,2
Raczej tak	33,8	32,9
Raczej nie	20,0	26,3
Zdecydowanie nie	5,5	8,8
Trudno powiedzieć	15,6	11,8

Źródło: badania własne

Analiza danych przedstawionych w tabeli 2 wskazuje, iż wyższy odsetek badanych – stanowiących zarówno mieszkańców miast, jak i wsi – wyrażało obawy w stosunku do zmian klimatycznych niż do przyszłej egzystencji gatunku ludzkiego. Niemniej w obu przypadkach większość respondentów wykazywała przejawy myślenia w kategoriach holistycznych. Negatywne emocje towarzyszące badanym przy poruszaniu wspomnianych kwestii świadczą o ogólnie panującym wśród nich pesymizmie społecznym. W wyniku dokonania głębszej analizy wyrażanych przez studentów uczuć względem zmian klimatycznych przeprowadzono test chi-kwadrat, którego wartość wyniosła $\chi^2(4) = 4,166$; $p = 0,384$. Uzyskany wynik nakazuje odrzucić hipotezę zakładającą, że żywione przez badanych obawy co do zmian klimatycznych zależą od ich stałego miejsca zamieszkania. W przypadku drugiej kwestii wartość testu chi-kwadrat wyniosła $\chi^2(4) = 6,785$; $p = 0,148$. Wynik ten również nie jest istotny statystycznie, co oznacza, iż należy odrzucić hipotezę zakładającą występowanie korelacji między zmienną: stałe miejsce zamieszkania oraz żywionymi obawami wobec przyszłej egzystencji gatunku ludzkiego.

Tabela 3. Dane dotyczące motywów, jakimi zgodnie z deklaracjami kierowali się badani chroniący przyrodę

Z jakich powodów należy Twoim zdaniem troszczyć się o środowisko przyrodnicze? [%]				
	katolicy	prawosławni	niewierzący	innych wyznań
Dla poprawienia jakości życia ludzkiego	19,7	20,2	12,8	11,0
By ograniczyć ryzyko zapadnięcia na choroby cywilizacyjne	12,4	14,0	6,4	9,8
By zmniejszyć liczbę katastrof ekologicznych	9,7	15,7	10,4	9,8
Dla dobra zwierząt	9,1	1,5	8,1	6,1
Dla piękna przyrody	7,0	1,8	4,6	5,0
Dla wewnętrznej wartości samej natury	3,4	2,9	11,5	11,0
By pozostawić przyrodę w jak najlepszym stanie następnym pokoleniom	20,5	18,9	19,6	22,4
By nie unicestwić życia na Ziemi	18,1	25,0	26,6	24,9

Źródło: badania własne

Rozkład odpowiedzi przedstawiony w tabeli 3 wskazuje, iż najwięcej osób opowiadających się za traktowaniem przyrody w sposób instrumentalny, czyli pozwalający uzyskać człowiekowi – tak w rozumieniu jednostkowym, jak i gatunkowym – korzyści, przejawiali wyznawcy prawosławia oraz katolicy; świadczy o tym stosunkowo znaczna liczba wskazań dwóch pierwszych oraz przedostatniego motywu przedstawionego w tabeli. Natomiast osoby niewierzące stanowiły najwyższy (choć stosunkowo niski) odsetek osób, które były skłonne chronić przyrodę ze względu na jej piękno, wewnętrzną wartość, a także dla dobra zwierząt, jak również w celu zachowania życia na Ziemi. Można przypuszczać, że poglądom tych osób towarzyszyło przejawianie takich cech osobowości, które zaliczone zostały do osobowości środowiskowej jak np. skromność, uczuciowość czy życzliwość wobec innych stworzeń. Należy zwrócić uwagę, że ten ostatni, dość często wskazywany przez respondentów motyw, skupia w sobie kilka elementów, a mianowicie holistyczny sposób myślenia, niepewność co do dalszych losów stworzeń zamieszkujących Zie-

mię i troskę o przyrodę. W pewnym sensie znaczny odsetek osób, które wybrały tę odpowiedź – bez względu na deklarowane wyznanie – może napawać optymizmem. Prezentowana przez studentów wrażliwość i wyobraźnia dotycząca zagrożeń przyrodniczych odgrywała pewną rolę w kształtowaniu się ich inteligencji środowiskowej, choć z drugiej strony, inne równie ważne wartości nie tylko estetycznego, ale i symbolicznego oraz poznawczego typu zwłaszcza wśród wyznawców prawosławia uzyskały bardzo niski odsetek wskazań. Można również wnioskować, że zapewne znaczna część studentów zwłaszcza wyznania prawosławnego nie przejawiała większości cech charakterystycznych dla osobowości środowiskowej. Ogólnie można stwierdzić, że poziom rozwoju inteligencji środowiskowej wśród osób badanych, który wymaga zrozumienia, ogólnie rzecz ujmując, emocjonalności skierowanej na świat przyrodniczy – jest raczej niezadowalający, przy czym jej największy potencjał przejawiały osoby niewierzące, a najmniejszy respondenci prawosławni.

Tabela 4. Dane dotyczące motywów, jakimi zgodnie z deklaracjami kierowali się badani chroniący przyrodę

Z jakich powodów należy Twoim zdaniem troszczyć się o środowisko przyrodnicze? [%]		
	wieś	miasto
Dla poprawienia jakości życia ludzkiego	16,8	18,3
By ograniczyć ryzyko zapadnięcia na choroby cywilizacyjne	11,6	12,0
By zmniejszyć liczbę katastrof ekologicznych	12,5	10,8
Dla dobra zwierząt	6,3	8,0
Dla piękna przyrody	7,5	3,7
Dla wewnętrznej wartości samej natury	4,8	7,5
By pozostawić przyrodę w jak najlepszym stanie następnym pokoleniom	19,8	18,6
By nie unicestwić życia na Ziemi	20,6	21,1

Źródło: badania własne

Analiza danych przedstawionych w tabeli 4 – podobnie jak w przypadku kryterium: deklarowane wyznanie – świadczy o tym, iż główną wskazywaną przez studentów motywacją skłaniającą ich do troski o przyrodę, były przesłanki partykularne, czyli spodziewane korzyści, jakie człowiek może zyskać, chroniąc środo-

wisko. Różnice w odsetku wskazań dokonanych przez mieszkańców wsi i miast, a odnoszących się tak do motywów, w przypadku których beneficjentem był zarówno człowiek, jak i przyroda, są nieznaczne. Odnośnie do tych „altruistycznych motywów” stosunkowo największą różnicę w liczbie wskazań można zaobserwować w przypadku odpowiedzi: „dla piękna przyrody” oraz „dla wewnętrznej wartości samej natury”. W celu określenia poziomu inteligencji środowiskowej respondentów należy dodatkowo uwzględnić odpowiedź: „dla dobra zwierząt”; na tej podstawie można stwierdzić, że jej stan jest podobny u mieszkańców wsi i miast, ze wskazaniem na tych drugich. Zbliżony odsetek wskazań dotyczył też przejawianej przez respondentów skłonności do myślenia w kategoriach holistycznych, o czym może świadczyć świadomość studentów odnosząca się do istnienia długofalowych skutków takiego stanu środowiska przyrodniczego, jaki zostanie pozostawiony kolejnym pokoleniom oraz innym formom życia. Tym samym można wnioskować, że zmienna: stałe miejsce zamieszkania raczej nie korelowała z prezentowanym poziomem rozwoju inteligencji środowiskowej badanych.

Tabela 5. Dane dotyczące skłonności studentów do przydzielenia statusu moralnego wybranym elementom przyrody

Czy Twoim zdaniem zwierzętom przysługuje status moralny?				
[%]				
	katolicy	prawosławni	niewierzący	innych wyznań
Zdecydowanie tak	47,1	22,3	47,3	57,9
Raczej tak	35,7	55,4	33,0	34,2
Raczej nie	12,2	14,3	11,0	5,3
Zdecydowanie nie	3,0	4,5	5,5	0
Trudno powiedzieć	1,9	3,6	3,3	2,6
Czy Twoim zdaniem roślinom przysługuje status moralny?				
Zdecydowanie tak	28,0	18,7	38,5	44,7
Raczej tak	42,8	53,3	35,2	34,2
Raczej nie	19,7	18,7	16,5	15,8
Zdecydowanie nie	4,9	4,7	6,6	0
Trudno powiedzieć	4,5	4,7	3,3	5,3
Czy Twoim zdaniem mikroorganizmom przysługuje status moralny?				
Zdecydowanie tak	16,2	1,9	20,0	21,6
Raczej tak	35,4	26,4	35,6	29,7
Raczej nie	32,7	42,5	31,1	29,7
Zdecydowanie nie	8,5	14,2	8,9	5,4
Trudno powiedzieć	7,3	15,1	4,4	13,5

Czy Twoim zdaniem przyrodzie nieożywionej przysługuje status moralny?				
Zdecydowanie tak	20,1	7,6	20,9	28,9
Raczej tak	38,6	30,5	37,4	34,2
Raczej nie	29,0	35,2	26,4	23,7
Zdecydowanie nie	5,8	11,4	12,1	5,3
Trudno powiedzieć	6,6	15,2	3,3	7,9

Źródło: badania własne

Rozkład odpowiedzi przedstawiony w tabeli 5 wskazuje, że respondenci w przeważającej mierze skłonni byli przyznać status moralny zwierzętom, roślinom, a nawet mikroorganizmom i przyrodzie nieożywionej. Wyjątek stanowili jedynie studenci wyznania prawosławnego, których większość takiego statusu zarówno drobnoustrojom, jak i przyrodzie nieożywionej nie przyznałoby. Gwoli ścisłości należy wyjaśnić, iż status moralny rozumiany jest w tym przypadku jako cennaść lub ważność określonego elementu stanowiącego wartość autoteliczną, a nie instrumentalną, i któremu z tego tytułu przysługuje szacunek ze strony człowieka (DeGrazia, 2002: 27). Odwołując się do wyników analizy danych zawartych w tabeli 5, warto zauważyć, że najwyższy odsetek pozytywnych odpowiedzi udzieliły osoby będące „innego wyznania”, czyli głównie protestanci oraz wierzący, choć niezwiązani z żadnym konkretnym Kościołem. Rachunek statystyczny umożliwia dokonanie dokładniejszej analizy w kwestii ewentualnego przyznania statusu moralnego mikroorganizmom, w wyniku której przeprowadzono test chi-kwadrat, uzyskawszy wartość $\chi^2(12) = 32,028$; $p = 0,001$. Otrzymany wynik jest istotny statystycznie, co pozwala przyjąć hipotezę, zgodnie z którą zmienna: deklarowana wiara koreluje z przejawianą skłonnością studentów do przydzielenia statusu moralnego drobnoustrojom. Wartość współczynnika kontyngencji wyniosła $C = 0,247$, co świadczy o średniej sile związku między zmiennymi. W przypadku kolejnej kwestii, a mianowicie nadania wartości autotelicznej przyrodzie nieożywionej, wartość testu chi-kwadrat wyniosła $\chi^2(12) = 28,540$; $p = 0,005$. Taki wynik jest istotny statystycznie i tym samym pozwala na przyjęcie hipotezy, zgodnie z którą wyrażana przez respondentów chęć do nadania przyrodzie nieożywionej statusu moralnego zależała od wyznania, jakie deklarowali. Wartość współczynnika kontyngencji wyniosła $C = 0,234$, a zatem siłę związku między zmiennymi należy uznać za średnią. Warto ponadto zauważyć, że respondenci, którzy zgodzili się na wyniesienie różnych elementów przyrody do rangi wartości autotelicznej, po części opowiedzieli się również za założeniami egalitaryzmu gatunkowego. Pewien wyjątek stanowili jedynie badani wyznania prawosławnego, których większość prawdopodobnie nie przystałaby na równe traktowanie różnych elementów przyrody.

Tabela 6. Dane dotyczące skłonności studentów do przydzielenia statusu moralnego wybranym elementom przyrody

Czy Twoim zdaniem zwierzętom przysługuje status moralny? [%]		
	wieś	miasto
Zdecydowanie tak	37,7	48,4
Raczej tak	42,3	35,6
Raczej nie	14,2	9,3
Zdecydowanie nie	3,2	4,0
Trudno powiedzieć	2,5	2,7
Czy Twoim zdaniem roślinom przysługuje status moralny?		
Zdecydowanie tak	28,0	31,4
Raczej tak	41,6	43,9
Raczej nie	22,2	14,3
Zdecydowanie nie	4,3	5,4
Trudno powiedzieć	3,9	4,9
Czy Twoim zdaniem mikroorganizmom przysługuje status moralny?		
Zdecydowanie tak	12,0	17,4
Raczej tak	34,8	31,1
Raczej nie	34,4	33,8
Zdecydowanie nie	10,1	8,7
Trudno powiedzieć	8,7	9,1
Czy Twoim zdaniem przyrodzie nieożywionej przysługuje status moralny?		
Zdecydowanie tak	15,8	21,7
Raczej tak	37,4	34,6
Raczej nie	30,6	28,1
Zdecydowanie nie	7,9	8,3
Trudno powiedzieć	8,3	7,4

Źródło: badania własne

Dane przedstawione w tabeli 6 prezentują interesujący rozkład odpowiedzi. W przypadku wszystkich zmiennych mieszkańcy miast stanowili wyższy odsetek osób opowiadających się za nadaniem poszczególnym elementom przyrody statusu moralnego niż mieszkańcy wsi, choć różnice w wyrażanych przez studentów opiniach były nieznaczne. Wartość testu chi-kwadrat w przypadku pierwszej zmiennej wyniosła $\chi^2(4) = 7,575$; $p = 0,108$. Wynik ten nakazuje odrzucić hipotezę zakładającą, iż zmienna: stałe miejsce zamieszkania koreluje z opiniami na temat przyznania zwierzętom statusu moralnego. W przypadku drugiej z wymie-

nionych zmiennych wartość testu chi-kwadrat wyniosła $\chi^2(4) = 5,340$; $p = 0,254$. Uzyskany w ten sposób wynik nie jest istotny statystycznie, co oznacza, iż konieczne jest odrzucenie hipotezy zakładającej, że zmienna: poglądy dotyczące nadania wartości autotelicznej roślinom zależą od miejsca zamieszkania respondentów. Z kolei dokładniejsza analiza trzeciej cechy, czyli możliwości przydzielenia statusu moralnego mikrokom, pozwoliła uzyskać w wyniku testu chi-kwadrat wartość $\chi^2(4) = 3,309$; $p = 0,507$. Otrzymany wynik, podobnie jak w poprzednich przypadkach, oznacza, iż należy odrzucić hipotezę, zakładającą, że zmienna: stałe miejsce zamieszkania koreluje ze skłonnością badanych do nadania statusu moralnego mikroorganizmom. Przy kolejnym pytaniu dotyczącym ewentualnego wyniesienia przyrody nieożywionej do wartości autotelicznej, wartość testu chi-kwadrat wyniosła $\chi^2(4) = 2,926$; $p = 0,570$, a zatem i w tej kwestii należy odrzucić hipotezę zakładającą, że opinie respondentów odnośnie możliwego przyznania przyrodzie nieożywionej statusu moralnego zależą od zmiennej: stałe miejsce zamieszkania. Na podstawie danych z tabeli można również wnioskować, iż studenci mieszkający na stałe w mieście byli nieco bardziej skłonni popierać założenia egalitaryzmu gatunkowego niż mieszkańcy wsi, a także w wyższym stopniu przejawiali oni cechy osobowości środowiskowej.

Tabela 7. Dane dotyczące postrzegania przez badanych relacji człowiek–przyroda

	Które z przytoczonych twierdzeń jest Ci najbliższe?			
	[%]			
	katolicy	prawosławni	niewierzący	innych wyznań
Bóg kazał człowiekowi czynić sobie Ziemię poddaną, więc można ją bez ograniczeń przekształcać i eksploatować.	1,5	2,9	0	0
Człowiek nie może bezmyślnie czerpać z darów przyrody, gdyż jej jedynym Panem jest Stwórca.	1,9	4,8	0	0
Przyroda jest darem danym od Boga, wiążącym się z odpowiedzialnością, do której człowiek powinien się poczuwać i tym samym rozsądnie korzystać z jej dobrodziejstw.	42,6	26,0	2,2	32,5
Człowiek jako najbardziej rozwinięta w wyniku procesu ewolucji istota, dzięki zdolnościom własnego intelektu i pracy własnych rąk ma prawo do nieograniczonego czerpania z zasobów natury.	2,3	1,9	2,2	2,5

Człowiek będący istotą moralną powinien otaczać troską przyrodę, nie może on rościć sobie prawa do bezgranicznego ingerowania w nią, powinien zatem korzystać z jej bogactwa z umiarem.	40,4	54,8	62,6	50,0
Człowiek jest elementem przyrody i jego życie wcale nie jest więcej warte niż życie zwierzęcia czy rośliny, tym samym ludzie nie powinni przedkładać swoich potrzeb nad potrzeby innych istot, co więcej powinni je ograniczać.	11,3	9,6	33,0	15,0

Źródło: badania własne

Interesujący rozkład odpowiedzi zaprezentowany został również w tabeli 7. Zgodnie z analizą zamieszczonych w niej danych można pokusić się o stwierdzenie, że deklaracja części badanych, iż są katolikami, nie oznaczała jeszcze, że relacje człowieka do przyrody najtrafniej według nich opisuje twierdzenie religijne i moralne zarazem. Zbliżony odsetek studentów, stanowiących również osoby wyznania katolickiego, opowiedziało się za twierdzeniem moralnym, choć areligijnym. Co więcej, prawie co dziesiąty katolik wybierał twierdzenie zawierające założenia egalitaryzmu gatunkowego. W przypadku studentów wyznania prawosławnego i badanych innych wyznań różnice te są jeszcze większe. Z kolei respondenci uznający się za osoby niewierzące najczęściej wybierali twierdzenie moralne i areligijne, rzadziej natomiast wskazywali na twierdzenie dotyczące egalitaryzmu gatunkowego. Niewierzący stanowili najwyższy odsetek osób opowiadających się właśnie za równym traktowaniem wszelkich gatunków żyjących na Ziemi. Prawdopodobnie respondenci ci przejawiali również w wyższym niż pozostali stopniu, cechy charakterystyczne dla osobowości środowiskowej, takie jak: skromność, uczuciowość, tolerancyjność czy życzliwość dla innych istot. Warto podkreślić, że osoby niewierzące nie wybierały twierdzenia religijnego i moralnego zarazem, podczas gdy katolicy równie często wskazywali na odpowiedź areligijną i moralną. Ogólnie można stwierdzić, że najczęściej wybieranym twierdzeniem przez respondentów – z wyjątkiem katolików – była odpowiedź, zgodnie z którą człowiek ma prawo czerpać z zasobów natury, ale wyłącznie w stopniu umiarkowanym.

Tabela 8. Dane dotyczące postrzegania przez badanych relacji człowiek–przyroda

Które z przytoczonych twierdzeń jest Ci najbliższe? [%]	Które z przytoczonych twierdzeń jest Ci najbliższe? [%]	
	wieś	miasto
Bóg kazał człowiekowi czynić sobie Ziemię poddaną, więc można ją bez ograniczeń przekształcać i eksploatować.	0,4	2,7

Człowiek nie może bezmyślnie czerpać z darów przyrody, gdyż jej jedynym Panem jest Stwórca.	2,9	1,3
Przyroda jest darem danym od Boga, wiążącym się z odpowiedzialnością, do której człowiek powinien się poczuwać i tym samym rozsądnie korzystać z jej dobrodziejstw.	36,0	24,6
Człowiek, jako najbardziej rozwinięta w wyniku procesu ewolucji istota, dzięki zdolnościom własnego intelektu i pracy własnych rąk ma prawo do nieograniczonego czerpania z zasobów natury.	1,8	2,7
Człowiek, będący istotą moralną, powinien otaczać troską przyrodę, nie może on rościć sobie prawa do bezgranicznego ingerowania w nią, powinien zatem korzystać z jej bogactwa z umiarem.	46,0	50,9
Człowiek jest elementem przyrody i jego życie wcale nie jest więcej warte niż życie zwierzęcia czy rośliny, tym samym ludzie nie powinni przedkładać swoich potrzeb nad potrzeby innych istot, co więcej powinni je ograniczać.	12,9	17,9

Źródło: badania własne

Dane zobrazowane w tabeli 8 wskazują, iż najczęściej wybieraną przez ogół badanych odpowiedzią, podobnie jak w przypadku zmiennej: deklarowane wyznanie, było twierdzenie areligijne i moralne jednocześnie. Wyższy odsetek osób badanych, stanowiących w tym przypadku mieszkańców wsi, wybierało twierdzenie religijne i moralne. Z kolei mieszkańcy miast częściej wskazywali na odpowiedź areligijną i moralną jednocześnie, a także twierdzenie odnoszące się do założeń egalitaryzmu gatunkowego. Prawdopodobnie studenci ci przejawiali również w większej mierze niż respondenci zamieszkujący wieś cechy osobowości środowiskowej. W porównaniu z danymi z tabeli 7 można stwierdzić, że zadeklarowane przez respondentów wyznanie – z wyłączeniem osób niewierzących – nie korelowało z wyborem twierdzenia religijnego, natomiast wybór ten w pewnej mierze zależał od zamieszkiwania badanych na terenach wiejskich. Z kolei zmienna w postaci bycia osobą niewierzącą korelowała z opowiadaniem się za twierdzeniem areligijnym. Częstszy wybór tej odpowiedzi zależał też od zamieszkiwania respondentów w mieście.

Zakończenie

Podsumowując, w wyniku zrealizowanych badań socjologicznych i dokonanej analizy zebranych danych można wnioskować, że poziom rozwoju inteligencji środowiskowej wśród studentów z wybranych państw Europy Środkowej i Wschodniej

jest stosunkowo niski. W wyniku głębszej refleksji można stwierdzić, że studenci w toku studiów raczej nie są poddawani procesowi mającemu na celu pobudzenie tego rodzaju inteligencji, co więcej, oni sami również nie zabiegają o to, by ten stan rzeczy zmienić – prawdopodobnie nie odczuwają w ogóle takiej potrzeby. Z drugiej jednak strony dostrzegalne jest u badanych zainteresowanie sprawami ochrony środowiska i potrzeba troski o przyrodę. Te ogólne spostrzeżenia nie przekładają się jednak na głębszy wymiar, który mógłby znaleźć odzwierciedlenie chociażby w rozwoju ich środowiskowej inteligencji. O pewnym potencjale do pobudzenia tej zdolności umysłu może po części świadczyć stosunkowo wysoki odsetek wskazań dotyczący motywu troski o przyrodę, jakim jest chociażby chęć zachowania życia na Ziemi. Ten jeden pozytywny aspekt to wciąż za mało, by inteligencja środowiskowa zyskała mocne podstawy do swego rozwoju; niemniej, jeśli tylko ten potencjał młodych ludzi zostanie dostrzeżony, jest szansa, że w wyniku podjęcia wysiłku tak ze strony otoczenia społecznego, jak i wewnętrznej mobilizacji każdej jednostki, stan tej inteligencji poprawi się w dłuższej perspektywie.

W celu podjęcia się wspomnianego zadania konieczne jest wstępne określenie obecnego stanu inteligencji środowiskowej i stopnia przejawianych przez studentów cech osobowości środowiskowej. To zadanie wymaga z kolei odwołania się chociażby do analizowanych w tekście danych. Podkreślić jednak należy, że próba określenia poziomu inteligencji środowiskowej nie poddaje się prostej analizie nie tylko dlatego, że jest to zagadnienie bardzo złożone, ale także z tego powodu, że odsetek studentów przejawiających wyższy poziom inteligencji i cech osobowości środowiskowej, był bardzo niski. Ponadto należy pamiętać, że ich stan może również zależeć od innych, niewspomnianych w artykule czynników.

Poczynając od pierwszego kryterium, jakie zostało uwzględnione w tekście, a mianowicie: wyznania deklarowanego przez studentów, należy zauważyć, że w przypadku kwestii holistycznego sposobu myślenia badanych o środowisku, wyniki nie są jednoznaczne. Przy pytaniu dotyczącym obaw związanych z zagrożeniami przyrodniczymi najbardziej holistyczny sposób myślenia przejawiali katolicy i studenci prawosławni, natomiast przy pytaniu o motywy skłaniające do troski o przyrodę w najwyższym stopniu myślenie w kategoriach holistycznych zaprezentowali z kolei niewierzący i badani innych wyznań. W przypadku kwestii dotyczącej ewentualnego przypisania statusu moralnego poszczególnym elementom przyrody najliczniej opowiedzieli się za tym badani określający się jako osoby innego wyznania; najmniej skłonni, by nadać taki status przyrodzie, byli natomiast badani wyznania prawosławnego. Tym samym ci pierwsi stanowili wyższy odsetek osób aprobujących założenia egalitaryzmu gatunkowego niż ci drudzy. Zarówno studenci katolicy, jak i prawosławni wyrażali również największe obawy

co do obecnego i przyszłego stanu przyrody, którym towarzyszył prawdopodobnie niepokój, strach, niepewność i stres. Ten wyższy poziom lęku spowodowany istniejącymi zagrożeniami w świecie przyrody w ogólnym rozrachunku wywoływał wśród tych studentów dość powszechny pesymizm społeczny. Wspomniane negatywne emocje z mniejszym nasileniem przejawiały się u pozostałych badanych, co z kolei wyrażało się u nich w niższym poziomie prezentowanego pesymizmu społecznego. Ponadto warto zwrócić uwagę, że ten, przejawiany przez znaczną część badanych, pesymizm nie korelował w sposób jednoznaczny z cechami osobowości środowiskowej takimi jak: otwartość, uczuciowość, skromność, ugodowość, empatia czy życzliwość wobec innych – nie tylko ludzkich istot. Na rzecz tej tezy może świadczyć fakt, że w porównaniu do katolików i studentów prawosławnych nieco wyższy odsetek respondentów stanowiących osoby niewierzące przejawiało cechy osobowości środowiskowej. Ponadto najwyższy odsetek studentów, którzy opowiedzieli się za założeniami egalitaryzmu gatunkowego, stanowiły osoby niewierzące, najniższy natomiast właśnie badani wyznania katolickiego i prawosławnego. Studenci ci najliczniej opowiedzieli się również za instrumentalnym traktowaniem przyrody. Większy altruizm w tym względzie wykazały natomiast osoby niewierzące i przyznające się do innych wyznań. Z kolei w przypadku cech osobowości środowiskowej i zdolności umysłu skierowanej ku ochronie przyrody związek niewątpliwie istnieje, choć jest on dość słaby. Sformułowanie takiej tezy może wynikać z faktu, iż samo przejawianie wrażliwości w stosunku do przyrody nie stanowi jeszcze komponentu inteligencji środowiskowej, by można o niej zasadnie mówić – co warto podkreślić – konieczne jest poznanie i zrozumienie tej uczuciowości. Pogląd ten w pewnym stopniu potwierdza spostrzeżenie, że o ile pewna część badanych wskazywała na wewnętrzną wartość samej przyrody, jako główny motyw troski o nią, o tyle znikomy odsetek osób – z wyjątkiem katolików – opowiadał się za taką wartością, jaką jest piękno przyrody. Uwaga ta nie przesądza jednak do końca, z jaką świadomością badani przystępowali do udzielania odpowiedzi. Niewykluczone, że dopiero odczytanie pytań w kwestionariuszu pobudziło myślenie i świadomość wśród studentów. Ponadto nie można również wykluczyć, że celowo nie wypowiadali się oni szczerze, chcąc na przykład zaprezentować się w określony sposób.

Odnosząc się z kolei do drugiego kryterium, stanowiącego stałe miejsce zamieszkania, należy zauważyć, że zbliżony odsetek tak mieszkańców wsi, jak i miast wykazywał tendencję do myślenia w kategoriach holistycznych. Przy czym, ci drudzy tylko nieco częściej opowiadali się za traktowaniem środowiska w sposób instrumentalny. Ponadto nieznacznie wyższy odsetek studentów zamieszkujących wieś niż miasto wyrażało obawy, niepokój i strach wobec zagrożeń środowiskowych i konsekwencji

tego stanu rzeczy. Nie zmienia to jednak, że większość osób badanych – bez względu na miejsce zamieszkania – przejawiało pesymizm społeczny w kwestii zmian klimatu i przyszłej egzystencji gatunku ludzkiego. Na szczególną uwagę zasługuje zagadnienie ewentualnego przypisania poszczególnym elementom przyrody statusu moralnego. Mimo iż nie było znacznych różnic w proporcji wskazań, jednak konsekwentnie za nadaniem wartości autotelicznej różnym obiektom przyrodniczym opowiadało się więcej mieszkańców miasta niż wsi. Z kolei w przypadku postrzegania relacji człowiek–przyroda respondenci najczęściej wybierali dwa twierdzenia – oba moralne, przy czym jedno religijne, a drugie areligijne. Wyższy odsetek mieszkańców wsi stanowili respondenci, którzy wybierali to pierwsze twierdzenie, natomiast tę drugą odpowiedź wskazywała większa liczba mieszkańców miasta. Studenci zamieszkujący na stałe w mieście częściej również opowiadali się za egalitaryzmem gatunkowym, co po części potwierdzają wyniki dotyczące wyrażanej gotowości do nadania przyrodzie statusu moralnego. Najprawdopodobniej respondenci ci stanowili też wyższy odsetek osób przejawiających pewne cechy osobowości środowiskowej, takie jak: otwartość, uczuciowość, skromność, tolerancyjność czy pozytywny stosunek do innych stworzeń. Można tym samym wnioskować, że studenci zamieszkujący tereny wiejskie przejawiali większy deficyt tych cech. Wspomniane cechy osobowości środowiskowej, podobnie jak przy poprzedniej zmiennej, nie wykazywały jednoznacznego związku z prezentowanym przez studentów pesymizmem społecznym. Świadczy o tym fakt, że mieszkańcy miasta tylko nieco bardziej przejawiali te cechy, natomiast mieszkańcy wsi wykazywali jedynie nieznacznie wyższy poziom pesymizmu. Analogicznie jak przy zmiennej: deklarowane wyznanie i w tym przypadku dostrzegalny jest pewien związek między cechami osobowości środowiskowej badanych a inteligencją środowiskową, ale również jest on dość luźny. Świadczy o tym chociażby rozkład odpowiedzi przy pytaniu o motyw, gdy mieszkańcy miasta częściej deklarowali gotowość do ochrony środowiska ze względu na dobro zwierząt oraz wewnętrzną wartość samej przyrody, natomiast mieszkańcy wsi – ze względu na jej piękno.

Dokonany bilans pozwala na koniec sformułować wniosek, że nieco wyższy poziom inteligencji środowiskowej przejawiali studenci zamieszkujący miasto niż wieś z kolei w przypadku kryterium: deklarowane wyznanie. Sprawa jest trochę bardziej złożona, niemniej można pokusić się o stwierdzenie, że nieznacznie bardziej rozwiniętą inteligencją środowiskową zaprezentowały osoby niewierzące i te, które przyznały się do innych wyznań, niż respondenci wyznania katolickiego i prawosławnego. W celu pełniejszego zobrazowania niniejszego zagadnienia warto również nadmienić, że 57,2% przebadanych katolików to osoby zamieszkujące wieś, natomiast 42,8% z nich stanowili mieszkańcy miasta. W przypadku studen-

tów wyznania prawosławnego proporcje przedstawiały się następująco – 67,8% – mieszkańcy wsi i 32,2% – mieszkańcy miasta, z kolei 66,3% osób niewierzących stanowili badani na stałe mieszkający w mieście, natomiast 33,7% studentów stanowili niewierzący zamieszkujący wieś. Z kolei, jeśli chodzi o osoby innych wyznań, proporcje rozkładały się po równo.

Znając zatem obecny poziom inteligencji środowiskowej młodych ludzi, w celu jego poprawienia konieczne jest przystąpienie do kształtowania w sobie nowej wrażliwości na różnorakie zagrożenia przyrodnicze i nauczanie się, co z nimi zrobić. Samo doświadczenie przyrody, podobnie jak i sama teoretyczna wiedza, nie są warunkami koniecznymi dla powstania i rozwoju inteligencji środowiskowej. Należy jednak zauważyć, że wiedza naukowa pozwala świadomie obcować z przyrodą i właściwie o nią dbać. Jak uczy doświadczenie, ludzie chętniej szanują to, co rozumieją. Z kolei doświadczenie przyrody poprzez odbiór wszelkimi zmysłami wysyłanych przez nią bodźców pozwala wyrabiać u człowieka uważność. W celu zrozumienia i uwrażliwienia na jej stan konieczne jest zatem dostrojenie się do życia w harmonii z naturą, zrozumienie wpływu człowieka na kondycję środowiska naturalnego, w czym pomocne powinny być: poza wspomnianą wiedzą i doświadczeniem przyrody, przyswojone wartości ekologiczne i przejawiane cechy charakterystyczne dla osobowości środowiskowej.

Sformułowane wnioski skłaniają do końcowej, następującej refleksji, a mianowicie, że młodzi ludzie na ogół nie odczuwają związku z przyrodą, odcinają się od niej nie tylko na płaszczyźnie poznawczej, ale również emocjonalnej, co w pewnym sensie może być zrozumiałe, jeśli oznaczałoby jednoczesne odseparowanie się od źródła cierpienia, jakie mogą stanowić istniejące zagrożenia środowiskowe. Niemniej taki stan rzeczy nie do końca wynika z ich winy, po części ponosi ją również otoczenie społeczne, wspólnie można jednak temu zaradzić. Jeśli mimo to człowiek nadal będzie unikał przyjęcia na siebie odpowiedzialności za stan przyrody, jej kondycja będzie się pogarszała, podobnie zresztą jak sama kondycja współczesnego człowieka.

Literatura

- Czartoszewski J. (red.). (2001). *Edukacja ekologiczna na progu XXI wieku. Stan – możliwości – prognozy*. Warszawa.
- DeGrazia D. (2002). *Animal Rights: A Very Short Introduction*. Oxford.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York.
- Goldberg L.R. (1993). *The structure of phenotypic personality traits*. "American Psychologist" vol. 48, no 1, s. 26–34.

- Goleman D. (2009). *Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What we Buy Can Change Everything*. New York.
- Gottfredson L. (1997). *Mainstream Science Intelligence: an editorial with 52 signatories history and bibliography*. "Intelligence" 24(1), s. 13–23.
- Kalinowska A. (1993). *Ekologia: wybór przyszłości*. Warszawa.
- Louv R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. London.
- McCrae R.R., Costa P.T. (1995). *Trait explanations in personality psychology*. "European Journal of Personality" no 9, s. 231–252.
- Nęcka E. (2003). *Inteligencja. Geneza – Struktura – Funkcje*. Gdańsk.
- Squalli J. (2014). *Intelligence and environmental emissions*. "Intelligence" no 44, s. 33–39.
- Strelau J., Doliński D. (red.). (2010). *Psychologia akademicka*, t. 1. Gdańsk



Agnieszka Wartecka-Ważyńska

Akademia Wychowania Fizycznego
im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

Edukacyjne aspekty działalności agroturystycznej w Polsce

KEYWORDS

ecology, young people, school education, extracurricular education, agritourism

ABSTRACT

Wartecka-Ważyńska Agnieszka, *Edukacyjne aspekty działalności agroturystycznej w Polsce* [Educational aspects of agritourism business in Poland]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 245–258, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.17.

The paper addresses the problems of education, including environmental and cultural education, of children and young people offered by agritourism farms. The study also indicates the need for school education and extracurricular education of families involved in agritourism. Professional employees in agritourism represent precious human capital for rural areas and guarantee high quality of services, e.g. educational services for tourists, including children and young people. The particular focus was on education in the field of ecology and rural cultural heritage. Institutions in one way or another involved in education in agritourism were also discussed. The paper was written based on literature and results of empirical studies.

Wstęp

Agroturystyka, będąca jednym z rodzajów turystyki, związana jest z rolnictwem i oznacza pobyt turystów w czynnym gospodarstwie rolnym, gdzie produkcja rolna i hodowla zwierząt stanowią ważną atrakcję turystyczną. Nie bez znaczenia dla gości są inne walory środowiska wiejskiego, takie jak cisza i spokój, możliwość korzystania z zasobów naturalnych i dziedzictwa kulturowego wsi. Zainteresowanie agroturystyką w Polsce od kilkunastu lat szybko wzrasta, co powodowane

jest zmianą upodobań oraz powrotem do starej, dobrej tradycji, popularnej już w XIX wieku, zwanej wyjazdami letniskowymi. Staje się ona też przedmiotem coraz szerszych zainteresowań naukowych w środowisku ekonomistów, socjologów, kulturoznawców, pedagogów (Stocki, 2000: 99). W świetle unijnej strategii wielofunkcyjnego rozwoju obszarów wiejskich przynosi znaczące efekty nie tylko ekonomiczne, lecz także społeczne, w tym edukacyjne.

Na edukacyjne aspekty agroturystyki zwraca właśnie uwagę niniejszy artykuł. Celem opracowania jest przedstawienie znaczenia edukacji szkolnej i pozaszkolnej świadczonej przez instytucje na rzecz osób zajmujących się tą działalnością. Wyedukowane kadry w agroturystyce to z jednej strony istotny kapitał ludzki wsi, a z drugiej gwarant wysokiego poziomu jakości świadczonych w tym zakresie usług. W artykule scharakteryzowano również samą działalność agroturystyczną prowadzoną w gospodarstwie rolnym, która ma szeroki wymiar edukacyjny, bowiem zaspakaja zróżnicowane potrzeby poznawcze turystów, szczególnie dzieci i młodzieży.

Podstawą napisania artykułu była analiza literatury przedmiotu, wyników badań ogólnopolskich prowadzonych przez instytucje rządowe oraz wniosków wpływających z badań własnych.

Edukacyjny wymiar gospodarstwa agroturystycznego

Turystyka pełni funkcję edukacyjną, gdyż pozwala turyście rozwijać zainteresowania poznawcze, rozszerzać jego wiedzę o kraju i świecie oraz zdobywać umiejętności właściwego spożytkowania tej wiedzy. „Kształceniowa funkcja turystyki może więc być spełniona zarówno w sensie poznawczym, jak i praktycznym. Turysta, zdobywając orientację w otaczającej go rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej, przyswaja sobie również pewne umiejętności oraz nawyki, które może spożytkować praktycznie” (Gaworecki, 2003: 395). Poznawanie dzięki agroturystyce środowiska przyrodniczego, kulturowego, społecznego wsi w drodze bezpośredniej obserwacji, doświadczenia, samokształcenia, jest formą weryfikacji wiedzy zdobytej w szkole, dzięki czytaniu książek, prasy, oglądaniu telewizji. Kształceniowa funkcja jest szczególnie istotna nie tylko dla młodzieży. Wymiar edukacyjny agroturystyki może interesować również innych turystów niezależnie od wieku, wykształcenia, różnic w potrzebach i zainteresowaniach oraz statusu społeczno-ekonomicznego.

Etapy życia człowieka można różnie klasyfikować, na przykład według wieku, założeń i stanu rodziny, tak zwanego wieku domowego. Każdy z nich

charakteryzuje się innymi zainteresowaniami i możliwościami wyjazdów turystycznych. Specjaliści od turystyki zauważyli, iż większą rolę aniżeli wiek fizyczny odgrywa „wiek domowy” (*domestic age*). Uwzględniając to kryterium, wyróżnić można pięć podstawowych etapów w życiu człowieka (Sikorska-Wolak, 2007: 15), wpływających na decyzję i formę wyjazdów turystycznych na wieś:

- 1) dzieciństwo. Wyjazdy turystyczne odbywają się razem z rodzicami. Dopiero w 10–12 roku życia pojawiają się wyjazdy bez rodziców, najczęściej organizowane przez szkołę (np. „zielone szkoły”);
- 2) młodość. Okres potrzeby kontaktu z rówieśnikami, kształtowania się niezależności, potrzeby ciekawości świata; okres dużej ilości czasu wolnego, a zarazem natężonej aktywności turystycznej, determinowanej przeważnie możliwościami finansowymi. Gospodarstwa agroturystyczne stwarzają tanie warunki wypoczynku;
- 3) małżeństwo. Jest to okres stabilizacji życiowej, narodzin dzieci i realizacji życiowych planów. Inwestycje w mieszkanie, praca zawodowa, wychowywanie dzieci obniżają aktywność turystyczną skierowaną na długie i dalekie podróże. Alternatywą pozostają rodzinne wyjazdy do gospodarstwa agroturystycznego, które służą realizacji funkcji kształceniowo-wychowawczej całej rodziny oraz możliwości poświęcenia przez rodziców więcej czasu dzieciom i rodzinie;
- 4) etap „pustego gniazda”. Dorosłe dzieci opuszczają rodzinę; wyzwalają się od zależności finansowej i czasowej od rodziców, co wpływa na wzrost aktywności turystycznej jednych i drugich;
- 5) starość. Starsze osoby, tak zwanego „trzeciego wieku”, uwielbiają podróżować. Jednak polskich „emerytów” w aktywnym uczestnictwie w turystyce ogranicza bariera finansowa. Niemniej jednak ta grupa społeczna to obecni i potencjalni goście gospodarstw agroturystycznych, którym niejednokrotnie towarzyszą wnukowie. Wieś sprzyja wyjazdom turystycznym z dziećmi ze względu na duże wartości poznawcze i kształtujące.

Gospodarstwa agroturystyczne i środowisko wiejskie mogą zaspokoić zróżnicowane potrzeby wszystkich wymienionych grup osób zainteresowanych wypoczynkiem na wsi. Stają się one pozaszkolnym miejscem edukacji w zakresie turystyki, rolnictwa, kultury ludowej, ekologii, ekonomii (Sikora, 2012: 232). W gospodarstwie agroturystycznym i okolicy można uprawiać aktywne oraz bierne formy turystyki i rekreacji (wycieczki piesze, rowerowe po okolicy, przejażdżki konne, wędkowanie, gra w piłkę, spacerowanie, zbieranie runa leśnego, zabawy i gry ruchowe na placu zabaw, pomoc przy czynnościach gospodarskich).

Edukacyjna funkcja gospodarstwa agroturystycznego może uwzględniać wiedzę dotyczącą nowych kierunków hodowli, produkcji rolnej i ogrodniczej. Pozwoli zdobyć wiedzę i umiejętności z zakresu prac polowych, harmonogramu ich wykonywania, gatunków i odmian roślin uprawnych, gatunków i ras zwierząt inwentarskich, domowych, znajomości gatunków roślin ozdobnych, ozdobnych drzew i krzewów, sadzenia i pielęgnacji roślin.

Agroturystyka pozwala zaspokoić jedną z ważnych potrzeb człowieka, jaką jest potrzeba poznania. Pobyt na wsi, poznanie specyfiki życia i pracy w gospodarstwie agroturystycznym stwarza również możliwość poznania potencjału zasobów kulturowych wsi, społeczności lokalnej. Zapoznać się można z miejscową kulturą materialną w postaci architektury i budownictwa regionalnego (drewniane czy murowane chałupy, spichlerze, wiatraki, kościoły, dzwonnice, kapliczki, pałace i dwory, parki podworskie, folwarki); układów przestrzennych wsi, sposobów gospodarowania i wytwarzania tradycji rękodzielniczych, strojów, regionalnych potraw. Istotnym przykładem dziedzictwa kulturowego jest sfera kultury niematerialnej dotycząca wiary, obrzędów, zwyczajów, systemów wartości, która może ujawniać się w lokalnych świątkach, odpustach, uroczystościach kościelnych, jarmarkach, w gwarze regionalnej.

Edukacyjna funkcja agroturystyki wyraża się również w tworzeniu warunków do poznania lokalnego dziedzictwa kulturowego poprzez organizację szlaków edukacyjnych opartych na bazie walorów kulturowych. Wieś kryje w sobie znaczący potencjał zasobów kulturowych, który należałoby zagospodarować i wypromować w taki sposób, aby zachęcić turystę do odkrywania, poznania tego, co mało znane i niedoceniane. Agroturystyka jest dla turysty nośnikiem wiedzy, a dla wsi i gospodarstwa agroturystycznego metodą na ocalenie dziedzictwa kulturowego od zapomnienia (Firlik, 2007: 208). Stwarza również możliwość porównania kultury właściwej w miejscu zamieszkania turystów z kulturą wiejską. Z jednej strony ukazuje odmienność tych kultur, a z drugiej uczy tolerancji i tworzy podstawę dialogu między nimi (Sikorska-Wolak, 2007: 18).

Przestrzeń wiejska, poza atrakcyjnym światem kultury, jest także istotnym światem przyrody, która stanowi jeden z elementów oferty agroturystycznej. Ważna jest zatem funkcja edukacyjna agroturystyki połączona z kształtowaniem świadomości ekologicznej społeczeństwa, nakazującej życie zgodne z prawami natury, zapobiegającej konsekwencjom nadmiernej eksploatacji zasobów przyrody. Korzystającym z niej można zwracać szczególną uwagę na problematykę stanu środowiska przyrodniczego i promowanie rozwoju turystyki zrównoważonej, która uwzględnia zasoby nie tylko przyrody, ale i społeczne (w tym kulturowe) i korzyści ekonomiczne.

Gospodarstwo agroturystyczne nie tylko stwarza możliwości obcowania turysty z przyrodą, ale również może bezpośrednio wpływać na jej odnowę. Przykładem takim są programy „zielonych szkół”, dzięki którym istnieją możliwości przekazywania wiedzy o zasadach zachowania się w parkach krajobrazowych, narodowych, rezerwach i obszarach chronionego krajobrazu; możliwości obserwacji we wszystkich porach dnia, nocy, roku różnych gatunków zwierząt i ich zachowań. W ich ramach tworzone są wszelkiego rodzaju przyrodnicze ścieżki dydaktyczne na terenie gospodarstwa lub w jego otoczeniu z przystankami w ogrodzie, na polu, w lesie, łące; włącza się turystów w prace przy zwierzętach gospodarskich; można uprawiać ogród metodami ekologicznymi. Edukacja w „zielonych szkołach” uwzględnia zachowanie dziedzictwa kulinarnego polegającego na wytwarzaniu produktów ekologicznych w gospodarstwie agroturystycznym.

Przykładem działalności edukacyjnej dzieci i młodzieży w ramach „zielonych szkół”, w której uczestniczą również lokalne stowarzyszenia agroturystyczne lub konkretne gospodarstwa agroturystyczne, organizowanej wspólnie z dyrekcją parków krajobrazowych, są liczne projekty przyrodnicze i edukacyjne. Między innymi w ostatnich latach w województwie kujawsko-pomorskim zrealizowano projekt pod nazwą „Utworzenie Ośrodka Edukacji Ekologicznej «Miętowy Gaj»”, który pełni funkcję „zielonej szkoły”. W województwie lubuskim skończony został projekt polsko-niemiecki pod nazwą „Młodzież kształtuje turystykę naturalną i edukację ekologiczną”. Projekt dotyczy Parku Narodowego „Ujście Warty”. W ramach działalności edukacyjnej przeprowadzane są warsztaty na terenie parku, podczas których dzieci i młodzież z polskich i niemieckich szkół poznają walory przyrodnicze, historyczne i kulturowe terenu. Projekt jest formą aktywizacji ekologicznej, poprzez czynny udział w kształtowaniu trasy wycieczek, ich opisu i promocji przy użyciu najnowszych technologii, między innymi urządzeń GPS. W województwie opolskim zrealizowany został projekt pn. „Wspieranie edukacji ekologicznej poprzez rozwój bazy edukacyjnej. Mobilne centrum edukacji ekologicznej”. W ramach projektu utworzona została objazdowa baza terenowa złożona z samochodu terenowego i przyczepy zamkniętej, wyposażonej w pomoce dydaktyczne do prowadzenia badań i obserwacji przyrodniczych i środowiskowych. Innowacyjność zajęć prowadzonych z jego wykorzystaniem polega na przemieszczaniu się w miejsca przyrodniczo ciekawe – warsztaty terenowe „pod chmurką”. W województwie wielkopolskim w starostwie powiatowym w Poznaniu realizowany jest program „Promocja ekologii poprzez edukację”, w ramach którego na terenie ośrodków edukacji przyrodniczej odbywają się fora wymiany doświadczeń ekologicznych. Uczestnikami spotkań są nauczyciele ze szkół powiatu poznańskiego, sołtysi, radni powiatowi, przedstawiciele gmin.

Powyższe przykłady świadczą o tym, że na terenie całego kraju znajdują się ośrodki ekologiczne z bazą noclegową i edukacyjną, w których organizowane są między innymi plenery malarskie, warsztaty fotograficzne, rajdy, wycieczki, festyny. Działalność edukacyjna, z której każdego roku korzysta ponad 460 tys. dzieci i młodzieży, ma więc różnorodny i ciekawy charakter, stanowiąc atrakcyjną i uzupełniającą formę nauki w szkole (Haładkiewicz, 2014: 69).

Prowadzona w ten sposób edukacja ekologiczna, rozumiana jako psychologiczno-pedagogiczny proces oddziaływania na człowieka w celu kształtowania jego świadomości ekologicznej, towarzyszy turystyce edukacyjnej realizowanej również w gospodarstwach agroturystycznych (Warteczka-Ważyńska, 2010: 268). Obejmuje ona włączanie do programów szkół wszystkich szczebli tematyki z zakresu ochrony środowiska. Pojawia się w wielu przedmiotach i blokach przedmiotowych – zarówno w sformułowanych tam celach edukacyjnych, jak i zadaniach szkoły, treściach kształcenia i oczekiwanych osiągnięciach uczniów. Podstawowym zatem zadaniem całej społeczności szkolnej – dyrekcji, nauczycieli, uczniów i ich rodziców – winno stać się wyzwolenie i utrwalenie u uczniów potrzeby życia zgodnego z ideami zrównoważonego rozwoju (www.mos.gov.pl).

Wszystkie działania edukacyjne przyczyniają się do szerzenia i pogłębiania wiedzy o przyrodzie, rozwijają wrażliwość turysty i gospodarza oraz prowadzą do kształtowania świadomości ekologicznej, a tym samym wpisują się w nurt czynnej ochrony przyrody, przynosząc wymierne korzyści przyczyniające się do wzrostu i zachowania bioróżnorodności (Kurczewski, 2007: 256).

Edukacyjny wymiar agroturystyki wyraźnie zauważa się w kształtowaniu świadomości ekonomicznej rodziny prowadzącej gospodarstwo agroturystyczne, społeczności lokalnej, władz lokalnych, jak również samych agroturystów. Każdy uczestnik tej działalności agroturystycznej bezpośrednio i pośrednio osiąga korzyści ekonomiczne. Agroturysta ma korzyści, bo usługi agroturystyczne są tanie; społeczność lokalna może dodatkowo zarobić na turystach przebywających w ich miejscowości; samorząd lokalny uzyskuje korzyści dzięki zwiększonym podatkom płaconym przez biznes lokalny. Właściciel gospodarstwa agroturystycznego i jego rodzina również kalkulują opłacalność rozpoczęcia biznesu agroturystycznego (Sikora, 2012: 61).

Gospodarstwo agroturystyczne, pełniąc funkcję edukacyjną, kształtuje osobowościowy wizerunek gospodarza, o którym decydują takie cechy jak: wygląd zewnętrzny, cechy osobowościowe, wiedza, umiejętności, motywacje, zaangażowanie. Rolnik staje się osobą, która potrafi przekazać turystyce własne doświadczenie, wiedzę, tradycję i współczesność płynącą z własnej pracy (Chojnacka-Ożga, Ożga, Kobiałka, 2007: 190). Kształtuje postawy mieszkańców wsi nacechowane życzli-

wością, tolerancją, wyrozumiałością, otwartością, które pozwalają na tworzenie się bliższych więzi między turystami a lokalną społecznością.

Agroturystyka kształtuje wartości, które wyrażają również cele edukacyjne. Są to: ochrona środowiska przyrodniczego, ochrona materialnych zasobów kultury ludowej, rozpowszechnianie wartości kulturowych wsi, realizowanie zrównoważonej turystyki wiejskiej, szacunek oraz tolerancja wzajemna w kontaktach klientów i mieszkańców wsi. Szczegółowy wymiar powyższych wartości realizowanych przez gospodarstwo agroturystyczne zawiera tabela 1.

Tabela 1. Wartości edukacyjne gospodarstwa agroturystycznego

Wartości edukacyjne	Komentarz
Uczenie się przez działanie	bezpośrednie doświadczenie poprzez działanie: obserwacja, dotyk, próbowanie, samodzielne odkrywanie przyrody, produktów rolnych i pracy rolnika.
Uczenie się metod	zdobywanie umiejętności polepszających ogólną sprawność procesów uczenia się (zdolność obserwacji, analizowania, porównywania, komunikowania, łączenia nowych wiadomości z posiadanymi, budowania wiedzy metodą indukcyjną).
Przeżywanie emocji	sytuacje, którym towarzyszą emocje (bliski kontakt ze zwierzętami, zajęcia w otoczeniu przyrody) są dłużej pamiętane i kształtują osobowość człowieka.
Uczenie się przebywania i pracy w grupie	rozwój umiejętności psychospołecznych i socjalizacji: przysposobienia dzieci do przebywania i pracy w grupie – wspólne podejmowanie decyzji, wzajemna współpraca, koordynacja działania.
Bawienie się	animacja dydaktyczna opiera się na zabawie, co stymuluje motywację do nauki i jest skutecznym sposobem na kształtowanie w dzieciach zamiłowania do życia i pracy na wsi.
Poznawanie i odkrywanie	samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na różne pytania (radość, gdy udaje się je znaleźć); uważna obserwacja, stawianie pytań, porównywanie hipotez i wyjaśnień na temat życia roślin i zwierząt z tym, co same widzą na wsi.
Rozwijanie zmysłów	oddziaływanie dźwięków, zapachów i smaków na zmysły dziecka, rozwijanie zdolności percepcji sygnałów z otoczenia i umiejętności rozpoznawania produktów żywnościowych.
Rozwijanie zdolności ekspresji	swoboda zajęć sprzyja wyrażaniu osobowości, rozwijaniu kreatywności i ekspresji, przede wszystkim dzięki pracom manualnym.
Poznawanie kultury wsi	poznawanie życia i pracy przeszłych pokoleń na wsi, wiejskich tradycji i zwyczajów, przysłów biorących swój początek w mądrości mieszkańców wsi.
Zdobywanie doświadczenia	zdobywanie wiedzy w otoczeniu zupełnie innym od sali lekcyjnej poprzez doświadczenie.

Wartości edukacyjne, które można realizować w gospodarstwie agroturystycznym na rzecz przebywających w nim dzieci i młodzieży, wskazują na naukę szacunku dla środowiska przyrodniczego i kulturowego wsi, poznanie pracy rolnika, naukę znajomości gatunków roślin i zwierząt, promocję wiedzy o zdrowych produktach żywnościowych (tab. 1). Edukacyjne aspekty gospodarstwa agroturystycznego powodują wzrost zainteresowania agroturystyką, a tym samym wymuszają potrzebę przygotowanej i wykształconej kadry agroturystycznej tworzonej przede wszystkim przez właściciela gospodarstwa i jego najbliższą rodzinę.

Instytucjonalny wymiar edukacji dla agroturystyki

Działalność agroturystyczna wymusza odpowiednie przygotowanie rolników do tego rodzaju pracy i właściwą ich edukację. Przyjmowanie gości, wszechstronna ich obsługa, poznawanie zwyczajów, sposobu ubierania się, jakości dóbr konsumpcyjnych, sposobów spędzania czasu wolnego, wyzwała u usługodawców potrzebę kształcenia, uzupełniania poziomu wiedzy, nauki języków obcych (Marks, Jaszczak, Marks, 2007: 44). Kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie agroturystyki, jak zaznaczono, prowadzone jest w dwóch grupach: przez system szkolnictwa średniego i wyższego, który przygotowuje kadrę z specjalistycznym wykształceniem zawodowym, oraz przez instytucje i stowarzyszenia, które przez prowadzone kursy i szkolenia nadają uprawnienia podstawowe lub uzupełniające, a także wiedzę z tej działalności.

Wśród instytucji i stowarzyszeń zajmujących się edukacją agroturystyczną zwrócić należy szczególną uwagę na ośrodki doradztwa rolniczego, które organizują różne kursy i szkolenia przeznaczone dla osób chcących podjąć prowadzenie działalności agroturystycznej. Edukacja ta obejmuje między innymi wiedzę z zakresu tworzenia produktu agroturystycznego, zdrowej żywności, marketingu, podstaw prawnych agroturystyki, tworzenia stron internetowych, opłacalności ekonomicznej i źródeł finansowania agroturystyki, języków obcych, osobowości usługodawcy, animacji czasu wolnego, obsługi klienta i jego potrzeb, przepisów sanitarno-higienicznych dotyczących gospodarstw wiejskich, estetyki zagrody wiejskiej, zasad i metod opodatkowania działalności agroturystycznej.

W zasadzie ośrodki doradztwa rolniczego były pierwszymi instytucjami, które propagowały ten rodzaj działalności na wsi. Stąd podstawowym celem pomocy rolnikom ze strony ośrodków doradztwa rolniczego jest edukacja i przekazywanie

informacji. Wśród zadań informacyjno-doradczych, istotnych z punktu widzenia rozwoju agroturystyki, wymienić należy:

- 1) prowadzenie szkoleń dla rolników i innych mieszkańców wsi w zakresie rozwoju przedsiębiorczości na obszarach wiejskich;
- 2) promocję produktów lokalnych i regionalnych;
- 3) podejmowanie działań na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego wsi oraz ekologicznego i funkcjonalnego zarządzania gospodarstwem rolnym;
- 4) promocję wsi jako atrakcyjnego miejsca wypoczynku;
- 5) prowadzenie szkoleń dotyczących ubiegania się o przyznanie pomocy finansowej lub współfinansowanej ze środków pochodzących z funduszy Unii Europejskiej (w tym na działalność agroturystyczną).

Do głównych form pomocy edukacyjno-doradczej należą kursy i szkolenia zarówno o charakterze przygotowującym, jak i doskonalącym. Wartość proponowanych form szkoleniowych dla właścicieli gospodarstw agroturystycznych polega nie tylko na poznaniu nowej wiedzy przekazywanej przez specjalistów, ale na możliwości wymiany doświadczeń między usługodawcami (Jachimowicz, Krzyżanowska, 2004: 83; Krzyżanowska, 2008).

Organizatorami działalności edukacyjnej w agroturystyce są także stowarzyszenia agroturystyczne. Ich członkowie nastawieni są na wymianę doświadczeń między sobą i współpracę informacyjną z innymi stowarzyszeniami. Z działalnością stowarzyszeń agroturystycznych rolnicy wiążą nadzieję na podniesienie kwalifikacji i doksztalcanie się w zakresie obsługi ruchu turystycznego. Zajmują się głównie organizowaniem szkoleń dla swoich członków i osób zainteresowanych rozpoczęciem działalności agroturystycznej. Dokonują przeglądu gospodarstw agroturystycznych, przygotowują i wydają foldery, katalogi, uczestniczą w targach krajowych i zagranicznych, zajmują się reklamą w środkach masowego przekazu. Stowarzyszenia agroturystyczne stają się coraz liczniejszą i silniejszą formą organizacji pozarządowych działających na obszarach wiejskich.

W celu wzmocnienia funkcji szkoleniowej prowadzonej przez lokalne stowarzyszenia agroturystyczne powołana została Polska Federacja Turystyki Wiejskiej „Gospodarstwa Gościnne” (PFTW „GG”), która w sposób nieobligatoryjny zrzesza działające stowarzyszenia. Tematyka szkoleń prowadzonych przez PFTW „GG” jest różnorodna i dotyczy między innymi:

- 1) przepisów prawnych w agroturystyce;
- 2) znaczenia lokalnego dziedzictwa kulturowego w organizacji agroturystyki;
- 3) umiejętności komunikacji interpersonalnej;
- 4) pozyskiwania dodatkowych środków finansowych na rozwój agroturystyki;

- 5) specyfikacji świadczenia usług turystycznych na obszarach chronionych;
- 6) weryfikacji i szkolenia inspektorów ds. prowadzenia inspekcji kategoryzacji wiejskiej bazy noclegowej.

Edukację pozaszkolną w zakresie agroturystyki prowadzą również niektóre wojewódzkie izby rolnicze oraz firmy zajmujące się pozyskiwaniem funduszy unijnych. Terenem działania izby rolniczej jest obszar województwa. Do podstawowych jej zadań należą działania na rzecz rolnictwa, wpływające na kształtowanie polityki rolnej, uczestniczenie w jej realizacji, a w szczególności doradztwo w zakresie działalności rolniczej, wiejskiego gospodarstwa domowego oraz uzyskiwania przez rolników dodatkowych dochodów (Walkowiak, 2004). Zadania izby rolniczej dotyczą również podejmowania działań na rzecz rozwoju infrastruktury rolnictwa i wsi oraz poprawy struktury agrarnej, podnoszenia kwalifikacji osób zatrudnionych w rolnictwie, kształtowania i upowszechniania zasad etyki i rzetelnego postępowania w dziedzinie gospodarczej, kształtowania świadomości ekologicznej producentów rolnych, działania na rzecz podnoszenia jakości środków i urządzeń stosowanych w działalności rolniczej oraz na rzecz poprawy warunków pracy i bezpieczeństwa w rolnictwie. Wszystkie zadania przypisane izbom rolniczym łączą się z działalnością agroturystyczną, która jednak w znikomym stopniu stanowi zainteresowanie tych instytucji.

Szeroki zakres zadań, które są w kompetencji izb rolniczych, w tym funkcje edukacyjne skierowane do rolników zajmujących się agroturystyką, nie są dobrze oceniane przez mieszkańców wsi. Świadczą o tym odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) pracę, działalność izb rolniczych z Pana(i) regionu?”, zawarte w ogólnopolskich badaniach na temat problemów wsi polskiej przeprowadzanych corocznie przez Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi. Z badań wynika, że tylko 19% mieszkańców wsi pracę Izb Rolniczych ocenia bardzo dobrze i dobrze, 5% źle i bardzo źle; natomiast aż 45% badanych nic nie wie o tym, żeby w ich regionie funkcjonowała izba rolnicza, a 31% mieszkańców wsi nie miało zdania na temat pracy badanej instytucji (*Polska wieś i rolnictwo 2013*: 179). Można zatem zauważyć, że rola izb rolniczych w środowisku wiejskim jest bardzo słaba.

Agroturystyka znajduje również swoje miejsce w systemie edukacji szkolnej na poziomie średnim i wyższym. W ramach systemu szkolnictwa średniego realizowana jest w programach nauczania prowadzonych przez licea o profilu turystyczno-hotelarskim i rolniczym oraz przez różne szkoły policealne zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Na poziomie szkolnictwa wyższego agroturystyka jako specjalność oraz jako przedmiot nauczania prowadzona jest w wielu ośrodkach dydaktycznych, również o charakterze publicznym i niepublicznym. Absolwenci opanowują wiadomości dotyczące podstaw produkcji rolniczej w zakresie prowa-

dzenia wielokierunkowego gospodarstwa rolniczego i wykorzystują je w działalności agroturystycznej. Poznają zasady użytkowania roślin i zwierząt w agroturystyce i rekreacji, żywienia w gospodarstwach, pensjonatach i hotelach. Absolwenci są przygotowani do prowadzenia wszelkich działań związanych z planowaniem utworzenia gospodarstwa agroturystycznego i jego otoczenia. Podczas studiów zdobywają również wiedzę humanistyczną pozwalającą poznać potrzeby ludzkie oraz zrozumieć związki i procesy społeczne (Prochorowicz, 2007: 55). W ramach wiedzy humanistycznej nie bez znaczenia są problemy etyki w agroturystyce (Sikora, Wartecka-Ważyńska, 2015: 83).

Specjalność agroturystyka w programach studiów najszerszej prowadzona była na dawnych akademiach rolniczych, a obecnie na uniwersytetach przyrodniczych oraz innych uczelniach wyższych mających kierunki rolnicze, jak na przykład w zachodniopomorskim Uniwersytecie Technologicznym w Szczecinie, Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, czy Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Niezależnie od edukacji formalnej, prowadzonej przez różnego typu szkoły średnie i wyższe oraz szkolenia na kursach organizowane przez powołane w tym celu instytucje, usługodawcy agroturystyczni mają możliwość aktualizacji i poszerzania swojej wiedzy w ramach samokształcenia, wykorzystując dostępną literaturę i zasoby internetowe. Przykładowo wśród stron internetowych zawierających informacje o samokształceniu w zakresie działalności agroturystycznej są strony: www.witrynawiejska.org.pl, www.agrinpol.pl, www.agroturystyka.pl, wbn.agroturystyka.pl, www.agroturystyka.edu.pl, www.zagrodaedukacyjna.pl (Pisarek, 2007: 102).

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych osób związanych z działalnością agroturystyczną jest warunkiem koniecznym rozwoju tej działalności. Kapitał ludzki – w tym wykształcenie, wiedza, kwalifikacje – pozwalają dostrzegać jej pozytywne i negatywne strony, stymulować osiągane korzyści i ponoszone straty, a tym samym skuteczniej i efektywniej edukować rodziny prowadzące działalność agroturystyczną (Sikora, Wartecka-Ważyńska, 2009: 325).

Przedstawione instytucje administracji państwowej, samorządowej, prywatnej oraz organizacje pozarządowe wskazują na możliwość bezpośredniego lub pośredniego współdziałania edukacyjnego z gospodarstwami agroturystycznymi. Na współpracy tej dla obopólnych korzyści powinno zależeć jednej i drugiej stronie. W rozwój agroturystyki muszą być włączeni wszyscy partnerzy działający na regionalnym i lokalnym rynku. Regionalne i lokalne organizacje pozarządowe, samorządowe oraz społeczności lokalne, znając mocne i słabe strony agroturystyki, są w stanie szybciej i skuteczniej organizować i wspierać edukację na rzecz

agroturystyki, a tym samym bardziej racjonalnie spożytkować wszelkie fundusze udostępniane w tym celu ze środków budżetowych i pozabudżetowych, w tym unijnych. Agroturystyka pozbawiona tego wsparcia nie jest w stanie, działając samodzielnie, zapewnić odpowiedniego standardu oferowanych usług.

Rolnicy, zdani tylko na siebie, sami sobie pomocy edukacyjnej nie zapewnią. Mają jednak możliwość wyboru instytucji do współdziałania. Stąd też należy zauważyć, iż edukacja w zakresie agroturystyki nie musi być jednoznacznie i wyłącznie zależna od stowarzyszeń agroturystycznych, ich federacji, od samorządu lokalnego, od ośrodków doradztwa rolniczego. Właściciele gospodarstw agroturystycznych mogą współpracować z izbami rolniczymi, z izbami turystycznymi oraz innymi organizacjami pozarządowymi. Dobrze jednak będzie, jeżeli lokalna aktywność edukacyjna rolników uwzględni tradycje środowiska, funkcjonujące autorytety osobowe liderów wiejskich oraz wzbudza nadzieję mieszkańców wsi na osiągnięcie większych korzyści. Dobrze prosperujące gospodarstwa agroturystyczne inspirują do edukacji innych rolników, zachęcają do naśladowania oraz wprowadzania nowości pokrewnych agroturystyce. Brak przekonania do edukacji agroturystycznej w świadomości rolników wzmacnia postawę nieprzychylności, rodzi opory wobec agroturystyki.

Podsumowanie

Agroturystyka zaspokaja potrzeby poznawcze turystów, przede wszystkim dzieci i młodzieży przebywających na wsi. Działalność ta stanowi interesujący przykład edukacji turystycznej, kształtującej wartości ekonomiczne, ekologiczne i społeczne. Agroturystyka wymusza zatem odpowiednią wiedzę ze strony rolników. Rolnicy przyjmujący turystów muszą posiadać umiejętności z zakresu obsługi gości, sposobów organizowania wolnego czasu, promocji lokalnej kultury. Muszą uzupełniać poziom wiedzy z języków obcych. Powyższe potrzeby inspirują do rozwoju odpowiednich instytucji, które w swojej działalności edukacyjnej uwzględniają przedstawione zagadnienia.

Literatura

- Chojnacka-Ożga L., Ożga W., Kobiałka W. (2007). *Gospodarstwa dydaktyczne jako jedna z form działalności agroturystycznej na przykładzie włoskiej prowincji Mantui*. [W:] I. Sikorska-Wolak (red.). *Turystyka w rozwoju obszarów wiejskich*. Warszawa.

- Firlik I. (2007). *Kultura bogactwem turystyki wiejskiej, czyli o skarbach ukrytych w puszczy*. [W:] J. Sikora (red.). *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*. Poznań.
- Gaworecki W.W. (2003). *Turystyka*. Warszawa.
- Haładkiewicz T. (2014). *Informacja o działalności parków krajobrazowych na konwencie marszałków województw w Kielcach*. „Biuletyn Parków Krajobrazowych Wielkopolski”, 20 (22).
- Jachimowicz E., Krzyżanowska K. (2004). *Pozarolnicze funkcje gospodarstwa rolniczego na przykładzie jego działalności agroturystycznej*. Warszawa.
- Karczevska M., Sikora J. (2005). *Działalność lokalnych stowarzyszeń agroturystycznych w opinii kwaterodawców*. „Turystyka wiejska a rozwój i współpraca regionów. Prace Naukowo-Dydaktyczne Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie” nr 15.
- Krzyżanowska K. (2008). *Komunikowanie w działalności przedsiębiorczej*. Warszawa.
- Kurczewski R. (2007). *Edukacja ekologiczna w agroturystyce*. [W:] J. Sikora (red.). *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*. Poznań.
- Marks M., Jaszczak A., Marks E. (2007). *Relacje między agroturystyką a edukacją środowiskową*. [W:] J. Sikora (red.). *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*. Poznań.
- Pisarek M. (2007). *Wykorzystanie Internetu w doskonaleniu zawodowym właścicieli gospodarstw agroturystycznych województwa podkarpackiego*. [W:] J. Sikora (red.). *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*. Poznań.
- Polska wieś i rolnictwo 2013. Prezentacja wyników badania*. (2013). Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi. Warszawa.
- Prochorowicz M. (2007). *Formy edukacji w zakresie świadczenia i poprawy jakości usług turystycznych na wsi*. [W:] J. Sikora (red.). *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*. Poznań.
- Sikora J. (2012). *Agroturystyka. Przedsiębiorczość na obszarach wiejskich*. Warszawa.
- Sikora J., Wartecka-Ważyńska A. (2009). *Kapitał ludzki i kapitał społeczny czynnikiem rozwoju agroturystyki*. [W:] B. Meyer, A. Panasiuk (red.). *Współczesne problemy funkcjonowania gospodarki turystycznej*. „Ekonomiczne Problemy Turystyki” nr 12. Szczecin.
- Sikora J., Wartecka-Ważyńska A. (2015). *Etyka w kształceniu kadr dla branży turystycznej*. [W:] S. Bosiacki (red.). *Kształcenie kadr dla gospodarki turystycznej i rekreacji. Stan obecny i prognozy*. Poznań.
- Sikorska-Wolak I. (2007). *Turystyka jako system dydaktyczno-wychowawczy*. [W:] J. Sikora (red.). *Turystyka wiejska a edukacja. Różne poziomy, różne wymiary*. Poznań.
- Stocki A. (2000). *Niektóre zagadnienia w zakresie edukacji związane z rozwojem agroturystyki*. [W:] R. Gałęcki, A. Gotowt-Jeziorska, W. Rusznioł (red.). *Wychowanie dla turystyki. Wspomaganie uczestnictwa dzieci i młodzieży w turystyce*. Warszawa.
- Walkowiak K. (2004). *Rola izb rolniczych w rozwoju wsi i rolnictwa w Polsce*. Poznań.
- Wartecka-Ważyńska A. (2010). *Obszary przyrodniczo-chronione możliwością rozwoju turystyki edukacyjnej. Studium przypadku ścieżki edukacyjnej, przyrodniczo-leśnej Kani Rudej*. [W:] M. Jalinik (red.). *Turystyka na obszarach przyrodniczo cennych*. Białystok.



Jarosław Marzec
Gdańsk

Ciało w procesie konstruowania tożsamości

KEYWORDS

somatic turn, reflexive identity project, extreme metamorphosis, the body in the cultural constructivism, integral life practice

ABSTRACT

Marzec Jarosław, *Ciało w procesie konstruowania tożsamości* [*The body in the process of constructing identity*]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 259–284, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.18.

The main intention of my text is to describe the specific of the *somatic turn* of cultural studies and, to follow Chris Barker's proposition, "the desire to understand the ways in which the body becomes the object of shaping and disciplining by social and cultural forces – i.e. how the body acquires meaning in contemporary culture". The above problem provokes the consideration of the mutual relationships between the culture of late modernity and the category of identity (especially the body in the process of identity construction). The goal outlined in this way aims to present contexts and space for the manifestation of the issues of the body in contemporary culture, The aim of the proposed deliberations is to present the problem of the body from the perspective of reflexive identity (A. Giddens), constructivism perspective (Z. Melosik, A. Gromkowska, M. Bogunia-Borowska), in selected therapeutic systems (J. Kabat-Zinn, A. Lowen, S.&C. Block) and in the final section I present the category of the body in the integral approach to development (K. Wilber). Also, I shortly summarize my analysis and I point to the dangers of the presented approaches especially in the dominant instant culture practices.

Niniejszy artykuł chcę zadedykować wszystkim, którzy, podobnie jak przytaczani w nim autorzy, przejęli się stanem kultury Zachodu i tropią ślady obecnego kryzysu naszej tożsamości, przejawiającego się, między innymi, bezradnością miesz-

kańców świata zachodniego wobec negatywnych następstw pięknej, zaawansowanej cywilizacji. Zgodnie z tym konstruktywne wydaje się dzisiaj odwołanie do tradycji Wschodu, skąd w XX wieku przybyła do naszego kręgu cywilizacyjnego idea uważności, idea wywodząca się z tradycji buddyzmu. Owocem tego spotkania dwóch kultur jest wiele interesujących interakcji umysłowości wschodniej i zachodniej. W tekście pragnę przyrzeć się pewnym trendom w procesie aplikacji, przeszczepu idei uważności na glebie zachodniej racjonalności. Oczywiście jest to zaledwie przyczynek do pogłębionych analiz kulturowych tego procesu, zdaje się także, że tekst ten wpisuje się w nurt badań nad transformacją i wzajemnym oddziaływaniem obydwu tradycji.

Druga rewolucja w psychologii, czyli pojawienie się psychologii humanistycznej, wprowadziła do dyskursu społecznego nowe zagadnienia, a wśród nich szeroką problematykę zdrowia całej osobowości człowieka, twórczość jako kategorię egzystencjalną, kategorię rozwoju integralnego, o którym ostatnio twórczo pisze Ken Wilber, znany na świecie filozof i transpersonalny psycholog. Wraz z postulatem psychologów humanistycznych, by zasięgiem swojego oglądu objąć całe szerokie spektrum świadomości ludzkiej i wraz z postulatem „realizmu”, więcej uwagi zyskała za tym „pozytywna” strona życia. Wielu badaczy zajmuje się obecnie badaniem psychologicznych procesów tego, co nazywamy sukcesem lub szczęściem w życiu. Tak też pojęcia te zagościły najpierw w pismach psychologów humanistycznych, takich jak: Erich Fromm, Rollo May, Abraham Maslow, Carl Rogers, a z żyjących jeszcze badaczy głównie Ken Wilber i Mihaly Csikszentmihalyi eksploatują tę stronę ludzkiej egzystencji. Pojęcia te stopniowo przecierały sobie szlak do zbiorowej wyobraźni i zagościły obecnie w wielu przekazach medialnych, a w kulturze instant przybierają postać gotowych recept na udane życie. Wiedza psychologiczna znalazła szerokie grono propagatorów, tym samym rynek ekspertów wspiera i napędza rozwój tych analitycznych studiów.

Uważna lektura kanonicznych prac z zakresu studiów kulturowych pozwala na pewne uogólnienia. Według Doris Bachmann-Medick kulturoznawstwo staje się obszarem następujących po sobie *zwrotów kulturowych*, wokół których następuje organizacja dyskursu i autorka wymienia kolejne *zwroty*, kreśląc kartografię studiów kulturowych. I tak wymienia, jak następuje: *interpretive turn*, *performative turn*, *reflexive/literary turn*, *postcolonial turn*, *translational turn*, *spatial turn*, *iconic turn* (Bachmann-Medick, 2012). Natomiast Chris Barker w pracy *Studia kulturowe. Teoria i praktyka* wymienia ponadto *somatyczny zwrot* studiów kulturowych. Intencją tak rozumianego zwrotu jest „pragnienie zrozumienia sposobu, w jaki ciało staje się przedmiotem kształtowania i dyscyplinowania przez siły społeczne i kulturowe, czyli tego, jak ciało nabywa znaczenia w kulturze współczesnej” (Barker, 2005: 56).

Przedmiotem analizy w tym szkicu będzie specyfika zwrotu *somatycznego*, z ukazaniem kilku ważnych kontekstów, ku którym ciąży współczesna refleksja, by rozwinąć ogólną intencję: *jak ciało nabywa znaczenia w kulturze współczesnej*. Postawiony w tytule problem prowokuje rozważenie wzajemnych związków pomiędzy kulturą późnej nowoczesności a tożsamością (z uwzględnieniem zwłaszcza ciała w procesie konstruowania tożsamości). Jak pisze przywoływany na wstępie Chris Barker: „Obserwując rozwój dyskursów władzy dyscyplinarnej na przestrzeni dziejów, można ulokować poszczególne rodzaje «reżimów własnego ja» w konkretnych okolicznościach historycznych i kulturowych. Oznacza to, że różne rodzaje podmiotów są konsekwencją różnych formacji historycznych i społecznych” (Barker, 2005: 262). Tak zarysowany problem zmierza do ukazania subtelnego odcieni znaczeniowych z pola badań nad tożsamością epoki instant. Chciałbym od razu zaznaczyć, iż moja próba nie będzie wyczerpującą prezentacją zagadnienia, a zmierza do naszkicowania problemów wyłaniających się z tak ujętego pola badawczego. Intencją tego tekstu jest prezentacja kontekstów i ukazanie kilku znaczących dyskursów w rozważaniach nad obecnością ciała w kulturze współczesnej. Proponuję, po pierwsze, zarysowanie i zderzenie ze sobą dwóch dominujących perspektyw w badaniach nad cielesnością, mianowicie, wychodząc od rozważań Anthony’ego Giddensa nad tożsamością refleksyjną i ujęcia cielesności w ramach tej koncepcji, zamierzam przybliżyć sposób, w jaki ciało bywa problematyzowane w nurcie paradygmatu konstruktywistycznego oraz, po drugie, zaprezentuję koncepcję i sposób konceptualizowania ciała w podejściu integralnym. Nie ukrywam, że propozycje konstruktywistyczne zestawione z podejściem integralnym ujawniają przeświadczenie autora o korzyściach z przyjęcia tej opozycyjnej perspektywy oraz słabość, jeżeli nie pułapki, podejścia konstruktywizmu kulturowego. Odwołując się do przedstawicieli rozmaitych badań społecznych, próbuję podsumować dominujące tendencje kultury instant poprzez kategorię cielesności. W dalszej części szkicu prezentuję poglądy Kena Wilbera na temat „integralnej praktyki życiowej” jako części jego integralnego podejścia do rozwoju, także poglądy Jona Kabat-Zinna, niestrudzonego propagatora uważności w terapii stresu i depresji, twórcy systemów (MBSR) i (MBCT). Te aspekty „odkrycia uważności”, obecne w zachodnich praktykach, stanowią ważną inspirację w wymienionych polach życia społecznego, stanowią zapowiedź alternatywy zapoczątkowanej przez rewolucję psychologii humanistycznej. Przedmiotem analiz w tym opracowaniu jest system integralnej filozofii, a także sylwetka Kena Wilbera, prawdziwego pioniera współczesnych badań nad naturą rozwoju duchowego, prezentującego rewolucyjne podejście do wzbogacającego rozwoju opartego na matrycy AQAL. Tematy te podejmowałem kilkakrotnie w swoich wcześniejszych pismach, jednak chciałbym przybliżyć środowisku pedagogów profil inte-

gralnego stanowiska Kena Wilbera, którego pisma wciąż domagają się omówienia, zwłaszcza dlatego że podejście zaprezentowane w idei „integralnej praktyki życiowej” daje szansę na zrównoważony, synergicznie zbalansowany rozwój osobisty nie tylko i wyłącznie pedagogów, ale także ich podopiecznych w kierunku postulatów psychologów humanistycznych, o której Ken Wilber pisze, że jest „psychologią ludzkiego potencjału”.

Ciało w projekcie refleksyjnej tożsamości

We wnikliwym studium *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* Anthony Giddens przekonująco rozwija paradygmat ponowoczesnej tożsamości w szerokim planie kulturowej transformacji. Tłem dla pogłębionej analizy jest społeczeństwo globalne późnej nowoczesności. Jak zauważa Giddens, na radykalną odrębność społeczeństwa nowoczesnego wpływ ma przede wszystkim niesłychany dynamizm. Pisze: „Nowoczesny świat «ucieka»: nie tylko tempo zmian jest nieporównanie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu, ale niespotykany jest także zasięg i radykalny wpływ, jaki wywierają na zastane praktyki i zachowania społeczne” (Giddens, 2006: 23). Giddens wyróżnia trzy elementy składające się na to zjawisko: po pierwsze – rozdzielenie czasu i przestrzeni; po drugie – wykorzenianie instytucji społecznych; po trzecie – refleksyjność. Wszystkie razem zaważą na wyłonieniu się nowej wykładni pojęcia *tożsamość*. Dwa ostatnie czynniki warte są krótkiego omówienia. Giddens wyróżnia dwa rodzaje mechanizmów wykorzeniających, a mianowicie: środki symboliczne i systemy eksperckie, które nazywa ogólnie systemami abstrakcyjnymi. Środki symboliczne to środki wymiany o znormalizowanej wartości, na przykład pieniądź. Natomiast systemy eksperckie to ogarniające wszystkie obszary nowoczesnego życia społecznego formy ekspertyzy technicznej, obecnie obejmujące również relacje społeczne i problemy osobowości. Jak zauważa: „Lekarz, doradca i terapeuta są tak samo istotni dla systemów eksperckich nowoczesności jak naukowiec, technik czy inżynier” (Giddens, 2006: 27). Kluczowym pojęciem działania systemów eksperckich w przeciwieństwie ze społecznym życiem jednostek jest zaufanie „które wspiera ograniczoną wiedzę techniczną, jaką ma większość ludzi na temat skodyfikowanych informacji, które rutynowo wpływają na ich życie” (Giddens, 2006: 28). Systemy eksperckie jako mechanizmy wykorzeniające „odrywają życie społeczne od wzorców i ustalonych praktyk” (Giddens, 2006: 29). Trzecim elementem dynamizmu nowoczesnych instytucji jest refleksyjność, która oznacza, że „większa część społecznej aktywności i materialnego stosunku do przyrody jest

systematycznie poddawana rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę” (Giddens, 2006: 29). Typowa nowoczesna refleksyjność pozwala rewidować każdą wiedzę w obliczu nowych odkryć i teorii, zarazem sama stanowi źródło niepokoju egzystencjalnego ludzi w epoce późnej nowoczesności. Natomiast wykorzeniające działanie systemów eksperckich to według Giddensa „de-waluacja umiejętności w wielu aspektach życia społecznego” (Giddens, 2006: 31).

W porządku posttradycyjnym (to odmienna nazwa społeczeństwa późnowoczesnego) tożsamość staje się refleksyjnym projektem. Systemy abstrakcyjne okazują się istotne nie tylko i wyłącznie, „dla porządku instytucjonalnego nowoczesności, ale również dla formowania i zachowania ciągłości tożsamości” (Giddens, 2006: 48). Najbardziej znamienne powiązanie systemów abstrakcyjnych i projektu tożsamości refleksyjnej widoczne jest w rozwoju nowych form terapii i doradztwa.

Z ogólnego twierdzenia o tożsamości jako projekcie refleksyjnym Giddens wyprowadza następujące cechy tak rozumianej tożsamości:

- 1) tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna (nie jesteśmy tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy);
- 2) „ja” tworzy trajektorię rozwoju od przeszłości do antycypowanej przyszłości, która jest spójna i wynika z poznawczej świadomości różnych faz przebiegu życia;
- 3) refleksyjność tożsamości jest ciągła i wszechogarniająca i polega na nieustannym powracaniu do pytania: „Jak mogę wykorzystać ten moment, żeby się zmienić?”;
- 4) tożsamość jako spójna całość zakłada narrację (narracja „ja” staje się jawna); prowadzenie dziennika i przepracowywanie autobiografii to główne zalecenia mające pomóc w utrzymaniu zintegrowanego poczucia „ja”;
- 5) samorealizacja zakłada panowanie nad czasem jako sposób kontrolowania danego jednostce życia;
- 6) refleksyjność tożsamości rozciąga się na ciało;
- 7) samorealizacja jest rozumiana jako równowaga między szansą a ryzykiem; świat wypełnia się możliwymi, w sensie eksperymentalnych gier, jakie może teraz rozpocząć jednostka, sposobami bycia i działania;
- 8) moralną osią samorealizacji jest autentyczność polegająca na „byciu szczerym z samym sobą”;
- 9) przebieg życia jest postrzegany jako seria „przeżyć”;
- 10) rozwój „ja” przebiega samozwrotnie; zintegrowana tożsamość, osiągnięcie autentycznego „ja”, wynika z integracji doświadczeń życiowych w narracji własnego rozwoju (Giddens, 2006: 105–111).

Późnonowoczesny pejzaż egzystencjalny stawia przed człowiekiem konieczność wyboru spośród rozmaitych form tworzenia tożsamości i praktyk samorealizacji, ale jednocześnie nie udziela wskazówek, które z nich należy wybrać. Według Giddensa z pomocą przychodzi pojęcie stylu życia, definiowanego „jako mniej lub bardziej zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka nie tylko dlatego, że są użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym” (Giddens, 2006: 113).

Jak zauważa Giddens: „Im bardziej posttradycyjny jest porządek, w którym porusza się jednostka, tym silniej styl życia dotyczy samego rdzenia tożsamości, jej kształtowania i przekształcania” (Giddens, 2006: 113). Istotą stylu życia jest wytworzenie całościowego i uporządkowanego wzoru postaw codziennych i nawyków, ważnych z punktu widzenia wytworzenia poczucia bezpieczeństwa ontologicznego. Obok pluralizacji stylów życia w epoce późnej nowoczesności pojawia się pojęcie planów życiowych, które, według Giddensa, „są treścią refleksyjnie zorganizowanej trajektorii tożsamości” (Giddens, 2006: 118).

W warunkach późnowoczesnych, zauważa Giddens,

narracja tożsamościowa w ramach refleksyjnego projektu jest z natury krucha. Rezygnacja z konkretnej tożsamości może dostarczać konkretnych korzyści psychicznych, ale jest też z pewnością ciężarem. Jednostka jest zmuszona sama tworzyć i przebudowywać swoją tożsamość ze względu na zmienne doświadczenia życia codziennego i skłonność nowoczesnych instytucji do fragmentaryzacji tożsamości jednostki. (Giddens, 2006: 254)

Pora wreszcie przedstawić zebrane analizy Giddensa na temat roli i znaczenia ciała w refleksyjnym projekcie tożsamości. Jak zauważył Giddens, ciało jest „układem działania, źródłem praktyk, którego czynne zaangażowanie w codzienne interakcje jest konieczne do zachowania spójnego poczucia własnej tożsamości” (Giddens, 2006: 137). Według niego pozwala to wyróżnić podstawowe aspekty cielesności: wygląd ciała, sposób bycia, zmysłowość ciała, reżimy cielesne. Epoka późnej nowoczesności zakłada, że w procesie konstruowania tożsamości aktywną rolę odgrywa aktor społeczny. Jest to także widoczne w odniesieniu do ciała. Jak pisze Giddens: „Zasada czynnego konstruowania tożsamości całkiem wprost dotyczy także ciała. Związane bezpośrednio z wzorami zmysłowości reżimy, jakim poddawane jest ciało, są podstawowym mechanizmem kultury, a wręcz kreacji ciała, na której koncentruje się instytucjonalna refleksyjność nowoczesności” (Giddens 2006: 139). Omawiając interesujące nas zagadnienie cielesności, Giddens zadaje podstawowe pytanie: „Jak rozumieć twierdzenie, że ciało stało się częścią refleksyjności nowoczesności?” (Giddens, 2006: 142). Odpowiedź jest następująca: „Właściwe epoce rozwiniętej nowoczesności reżimy, którym poddawane jest ciało, i organizacja doświadczenia zmy-

słowego są przedmiotem ciągłej refleksyjnej uwagi ze względu na wielość możliwych wyborów. Zarówno planowanie, jak i wybór jakiegoś stylu życia wiążą się (z zasady) z poddawaniem ciała pewnym reżimom” (Giddens, 2006: 142). Giddens wiąże to zjawisko w problemem występowania często sprzecznych programów „ćwiczenia ciała” zawartych w tekstach poradników, które zwrotnie stosujemy na sobie, ale jak powiada: „stajemy się odpowiedzialni za projekt własnego ciała (...), w pewnym sensie jesteśmy zmuszeni je projektować, tym bardziej, im bardziej posttradycyjne są warunki społeczne, w których żyjemy” (Giddens, 2006: 142).

Ciało w perspektywie konstruktywizmu

Jak pisze Zbyszko Melosik, powołując się na Zygmunta Baumana: „Przez długi okres nauki społeczne próbowały dowiedzieć się jak najwięcej – aby użyć sformułowania Z. Baumana – «o człowieku utkanym z przędzy myśli i uczuć: o człowieku bezcielesnym». Ciało pozostawało domeną biologów, jak gdyby nie było ono w żaden sposób kształtowane przez społeczeństwo i wrażliwe na jego przemiany” (Melosik, 2010: 9). Melosik jednak uważa, że problem cielesności stanowić może wyzwanie dla analityków kultury, gdyż „doświadczenie jednostki jest w dużym stopniu ucieleśnione. Społeczna historia człowieka jest także historią jego ciała, a historia ciała z kolei ma swoje wymiary społeczne” (Melosik, 2010: 9). Autor problematykę ciała ściśle wiąże z kategoriami kobiecości, męskości oraz seksualności. Jak dowodzi, czasy ponowoczesne kwestionują podejścia esencjalne i naturalne w kwestii rozumienia cielesności. Wraz z zakwestionowaniem esencjalnej wykładni człowieczeństwa ponowoczesność uznaje, że „jego [człowieka – moje J.M.] zakres określony jest zawsze przez praktyki społeczne definiujące, co oznacza być człowiekiem” (Melosik, 2010: 10). Zgodnie z tym przekonaniem powiada Melosik: „biologiczna kobieta i biologiczny mężczyzna stają się społecznymi przedstawicielami tych płci, jeśli egzemplifikują społeczne (zmienne w czasie i pełne sprzeczności) znaczenia, które wyznaczają kobiecość i męskość w danym społeczeństwie” (Melosik, 2010: 11). Jak zauważył, ciało „staje się tekstem, w który wpisywane są różnorodne konfiguracje społecznie konstruowanych znaczeń męskości i kobiecości” (Melosik, 2010: 11). Generalny wniosek dotyczący ciała w tej perspektywie może zostać sformułowany następująco:

Odczytywanie społecznych znaczeń ciała, wpisywanych w nie kształtów i konturów, kolorów oraz różnorodnych symboli dokonuje się w życiu codziennym nieustannie. W kulturze współczesnej (re)prezentowane są przy tym różne dyskursy ciała, które prowadzą ze sobą walkę o uzyskanie statusu „ciała uniwersalnego” (idealnego czy „obowiązującego”, które wszyscy powinni ucieleśniać). (Melosik, 2010: 11)

Jak zauważa Melosik, a należy potraktować to przekonanie jako generalne nastawienie badaczy z nurtu konstruktywizmu społecznego,

Nie ma ciała „naturalnego” – jest ono zawsze definiowane przez kulturowe i społeczne procesy. W trakcie nich (re)konstruowana jest „prawdziwa” wiedza o ciele. Społeczna presja wywierana na jednostki powoduje, że wiedza ta jest przez nie akceptowana i ucieleśniana w ciałach. Wiedza dotycząca tego, jakie ciało ma być (aby było podziwiane i pożądane, a przede wszystkim po prostu „normalne”), ma charakter normatywny i dyscyplinujący. (Melosik 2010: 13)

Podobne w istocie stanowisko zajmuje Agnieszka Gromkowska w tekście *Kobieta epoki wiktoriańskiej: społeczne konstruowanie ciała i tożsamości*:

Kobieta i kobiecość stanowią historyczne, społeczne i kulturowe konstrukcje. Kobieta jest kobietą w znaczeniu biologicznym czy fizjologicznym (rodzi się jako kobieta), jednak dopiero socjalizacja sprawia, iż *staje się* kobietą jako jednostką społeczną. Jest *konstruowana* poprzez obowiązujące w danej epoce znaczenia kobiecości. Jeśli zaakceptuje je i *ucieleśni* je w sposób odpowiedni, wówczas jej kobiecość uznana zostaje za „społecznie adekwatną”. (Gromkowska 2000: 59)

Przywołam jeszcze raz Melosika, gdy pisze tak: „Sukces jednostki w sferze stania się kobietą czy mężczyzną zależy przy tym także od tego, czy jej predyspozycje genetyczne nakładają się na oczekiwania społeczne (doskonale widać to na przykładzie obowiązującego obecnie „ideału szczupłego ciała” kobiety, który jest osiągany tylko przez nieliczne z nich bez wysiłku; wiele kobiet prowadzi beznadziejną walkę ze swoją biologią w celu jego uzyskania)” (Melosik, 2010: 11). W tym miejscu warto przytoczyć uwagę Bauera: „Podmiot zostaje tu uwikłany w niebezpieczeństwo «wciągnięcia» przez wir wpływów społecznych, wymagań i narzuconej tożsamości” (Bauer, 2004: 13).

Szczególnym przypadkiem konstruktywistycznego podejścia do kwestii ciała jest opisywana w tekście Małgorzaty Boguni-Borowskiej *Ekstremalne metamorfozy – projekt idealnego człowieka i perfekcyjnego życia w ponowoczesnym świecie* kultura ekstremalnych metamorfoz (Bogunia-Borowska, 2006). Autorka wiąże ten ruch z typowym dla kultury konsumenckiej nastawieniem na kreatywność, konkurencyjność, indywidualizm, przyjemność oraz młodość. Jak pisze:

Kultura konsumpcyjna coraz bardziej się upowszechnia, co oznacza, że jednostki niemal automatycznie wskazany zestaw cech uznają za jedyny obowiązujący i właściwy. W konsekwencji można postawić tezę, że weszliśmy w kolejny, bardzo wyrafinowany etap rozwoju kultury konsumenckiej. Ta faza przemian kulturowych i społecznych jest na tyle wyrazista

i klarowna, że można ją opisywać jako osobne zjawisko, znajdujące wyraz w istotnych procesach dotyczących zarówno jednostek, jak i ich otoczenia, jednym słowem życia codziennego w wielu jego przejawach. Proponuję, abyśmy określili ją mianem *kultury ekstremalnych metamorfoz* lub *kultury makeover*. (Bogunia-Borowska, 2006: 69)

Co wyróżnia kulturę ekstremalnych metamorfoz?

Autorka przybliżyła nam jej specyfikę w następujący sposób: „Kultura metamorfoz polega na dokonywaniu radykalnych, odważnych, a nawet niejednokrotnie ryzykownych transformacji bardzo różnych sfer i wymiarów ludzkiej egzystencji” (Bogunia-Borowska, 2006: 69), oraz „Idea *makeover* rozpoczęła się od zmian wizualnych aspektów ciała. Obecnie obejmuje wszelkie wizualne i estetyczne formy życia człowieka” (Bogunia-Borowska, 2006: 71). Autorka szeroko omawia cechy kultury metamorfoz, nas interesuje tutaj jej aspekt związany z ideą doskonalenia oraz wykształceniem wraz z nią kulturą ekspertów i specjalistów. Jak pisze: „Kultura metamorfoz to kultura doskonalenia, ale już nie samodoskonalenia, ale doskonalenia przy pomocy innych, którzy wiedzą, jak tego w najkrótszym czasie dokonać” (Bogunia-Borowska, 2006: 71). Jak wynika z przytoczonych rozważań autorki, kulturę metamorfoz można traktować jako archetypowe wcielenie kultury instant, wszak jedną z jej cech jest zapośredniczenie samorealizacji człowieka poprzez kulturę ekspertów i różnego rodzaju specjalistów od zmiany i rozwoju oraz natychmiastowe rezultaty takich zabiegów.

Autorka przytaczanego tekstu zauważa, że: „Znaczenie specjalistów, czyli dietetyków, chirurgów plastycznych, stomatologów, ortodontów, wizażystów, stylistów, architektów, trenerów fitness, dekoratorów, ogrodników, organizatorów przyjęć, kreatorów mody, psychologów jest ogromne, gdyż bez ich pomocy żadna radykalna metamorfoza nie miałaby szans na przeprowadzenie w krótkim czasie” (Bogunia-Borowska, 2006: 70).

Podstawową siłą perswazyjną we wzmacnianiu oddziaływania na szybkie transformacje stanowić może reklama, poddająca jednostkom sposób na stałe bycie trendy i na czasie, pozostaje jednak pytanie „czy poddanie się woli i wizji innych ludzi, nawet uchodzących w kulturze za ekspertów, jest sposobem na autentyczny i prawdziwy rozwój jednostki w społeczeństwie” (Bogunia-Borowska, 2006: 73). Autorka widzi w tym wielkie zagrożenie na utratę wolności, gdy pisze: „Owo anektowanie ludzkiej tożsamości i kreowanie perfekcyjnego człowieka i jego idealnego życia prowadzi do sprawowania nad jednostką władzy. Odbierając jej możliwość kreacji własnej tożsamości, w rzeczywistości produkuje się sztuczny twór, który staje się klonem innych takich samych jak on «produktów» eksperckiej fantazji” (Bogunia-Borowska, 2006: 75).

Ciało w perspektywie integralnej – wprowadzenie

Owszem, można zgodzić się z Kenem Wilberem, który nazywa ponowoczesność kulturą płaskiej Ziemi i zgodnie z tym w zapomnienie odeszły wszelkie rozważania odwołujące się do wartości, a o wartościach innych niż hedonistyczne w naszej epoce trudno już rozmawiać. Nastąpiła wraz z tym degradacja dobrych obyczajów i obniżenie standardów moralnych, rozmycie granic i zanik poczucia sacrum, zatracenie moralności i zagubienie człowieczeństwa. Krótko mówiąc: brutalizacja i barbarzyństwo kultury. Mam jednak pewność, że nie wszyscy pogodzili się z tym stanowiskiem.

W kulturze współczesnej narasta jednak silne przekonanie i praktyki podważające zarysowane wyżej tendencje. To zaledwie sygnał, ale w ostatnich dwóch dekadach mamy jakby renesans pewnych istotnych zagadnień humanistycznych. Istnieje obecnie wiele szkół myślenia, które, idąc pod prąd obiegowych prawd, wciąż zachowują resztki humanizmu. W psychologii na przykład pojawiło się pojęcie inteligencji emocjonalnej, w której upatrywać można powrotu do zapomnianych, wypartych treści humanistycznych.

Jak zauważa John Lechte w pracy *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*: „Można oczywiście spierać się o to, co powinno się (dzisiaj) znaleźć w kanonie filozoficznym (Zachodu), nie ulega jednak wątpliwości, że kanon ten nadal wywiera na nas przemożny wpływ” (Lechte, 1998). Zdezaktualizowały się mapy starego świata, autorytety wydają się zagrożone, pokomplikowały się nasze tożsamości. Kultura współczesna dotknięta jest chorobą permanentnego kryzysu. Świat społeczny skomplikował się na tyle, że fundamentalne dla naszej kultury wartości stanęły przed groźbą anihilacji. Radykalna krytyka podstaw naszej egzystencji w wymiarze zbiorowym tchnęła w nasze życie niczym niepoohamowany sceptycyzm. Wkradł się on w wymiar indywidualnego życia, czyniąc głębokie spustoszenie w warstwie etycznej. Niemodne stało się w takim klimacie odwoływanie się do wartości uniwersalnych, a życie zwykłego uczestnika kulturowej gry toczy nieodwołalnie nihilizm. I tak, w klimacie zmiany, w tym pejzażu pojawiła się oryginalna myśl psychologiczna, wpisując się w bogatą tradycję europejskiej kontrkultury. Psychologia humanistyczna na starcie więc trafiła na niezbyt przychylne środowisko kulturowe, wydawało się bowiem, że wraz z upadkiem wszelkich, mocnych fundamentów naszej kulturowej tożsamości w odstawkę odeszło myślenie odwołujące się do wszelkich wartości. Posądzana przez wielu o naiwność czy idealizm psychologia humanistyczna być może wpłynęła na przetrwanie podstawowych ludzkich wartości, takich jak: sens życia, odpowiedzialność i wolność duchowa. Jak się wydaje, w takim milieu kulturowym

jest to przedsięwzięcie cechujące się wyjątkową odwagą intelektualną. Kwestie duchowe dopominają się obecności w dyskursie publicznym, gdyż w epoce instant zanika rozróżnienie na sferę publiczną i prywatną. Wyjałowiona kultura płaskiej Ziemi (Wilber) domaga się wzmocnienia refleksji aksjologicznej, by dać zadość powołaniu człowieka do pełnego, integralnego rozwoju.

Intencją projektu integralnego jest docieranie do treści wypieranych, pomijanych, nieznanych, zarazem ukazanie nurtów, trendów, ruchów kulturowych jako składowych niezmiernego ożywienia społecznego na duchowym rynku. Zaszczepienie buddyzmu na gruncie zachodnim powoduje wiele zaskakujących zmian w świadomości ludzkiej, ale również przemieszczenie dyskursu społecznego. Dowodem na to jest chociażby instytucja „integralnych praktyk życiowych” wprowadzana z dorobku amerykańskiego myśliciela Kena Wilbera. Jednak jeszcze raz powtórzę, zadaniem zaangażowanej krytyki jest stawianie pytań tak, by przezwyciężyć impas, w jakim znalazła się humanistyka współczesna po okresie zbyt wybujałego wątpienia. Owszem, można zgodzić się z diagnozą kultury ponowoczesnej Kena Wilbera, nazywającego ponowoczesność kulturą płaskiej Ziemi (zero głębi; jedynie powierzchnia), która, mówiąc ogólnie, nie sprzyja rozważaniom o wartościach (a więc o hierarchiach czy poziomach urzeczywistnienia), i w impecie adiaforycznych tendencji (Bauman 1996) wyjaławia ją do cna, siejąc spustoszenie etyczne wśród jej mieszkańców, którzy poruszają się bez wewnętrznej busoli i doświadczają boleśnie upadku wiary w sens życia (Giddens, 2006).

Tak oto rysuje się pesymistyczna perspektywa postmodernizmu, w której dominującym nastrojem wśród badaczy świata kultury wydaje się zwątpienie w sens tworzenia jakichkolwiek konstrukcji i ostateczne przekroczenie rozbitcia naukowego dyskursu. Wydawać się też może, że wszelkie próby odchodzenia od dominującego idiomu postmodernistycznej narracji w filozofii skazane są na niepowodzenie albo narażone bywają na zarzut tworzenia nowych logocentrycznych i imperialnych ram dla naszego myślenia. Wydaje się również, że wszelka propozycja wykraczająca poza wspomniane dylematy postmodernistycznej filozofii kultury nie ma szans na zaistnienie w świecie rozparcelowanego dyskursu na wiązki, niespójne małe narracje. Tymczasem od lat co najmniej kilkunastu obecna jest wizja integralna Kena Wilbera, amerykańskiego psychologa transpersonalnego i filozofa.

Kultura ponowoczesna, a więc kilku ostatnich dekad XX wieku, to epoka zaniku wszelkich wartości uniwersalnych. Obecnie to zysk stał się dominującym napędem ludzi. W zapomnienie poszły wartości inne niż hedonistyczne. Kulturowy Disneyland oferuje nam zabawę jako podstawową formę uczestnictwa w kulturowej grze. Przyspieszenie i wymieszanie wszystkiego na straganie światowym to

oznaka naszych czasów. Czasy obecne nie sprzyjają głębszej refleksji, dominuje powierzchowny odbiór oraz możliwość nieograniczonego dostępu do ofert tej kultury instant. Przyświeca nam pomysł otrzymania wszystkiego od razu i w nieograniczonej ilości. Coraz trudniej w takich warunkach zachować równowagę i celność wyboru. Gdy *anything goes* to w życiu brakuje priorytetów. Czasy ponowoczesne ogarnęła wszechogarniająca ambiwalencja. Niepewność i upadek wszelkich oczywistości to kultura nieustannej zmiany i płynności. Coraz trudniej zachować dzisiaj, w czasach nieustannego przepracowania zdrowie emocjonalne i zintegrowaną postawę życiową. Wydaje się, że rywalizacja zastąpiła ludzką solidarność. Bogaci żyją w bogactwie, a biedni w biedzie. Świat rozpadł się na strefy lokalne: z jednej strony powstała już cywilizacja globalna (np. Internet), z drugiej następuje powrót do lokalnych tradycji. Wydaje się, że czasy ponowoczesne nie sprzyjają moralnej refleksji.

Na zakończenie tych rozproszonych rozważań o humanizmie epoki ponowoczesnej chcę się pokusić o krótkie uogólnienie. Jak wygląda duchowość człowieka początku XXI wieku, przeciętnego mieszkańca globalnej wioski? W klimacie globalizacji nasza duchowość też przeszła ogromne przeobrażenia. Po raz pierwszy w historii Wschód spotkał się z Zachodem. Obydwie tradycje wpływają dzisiaj na siebie wzajemnie. Pragmatyczna cywilizacja Zachodu spotyka się z ezoterycznym Wschodem. Mamy dzisiaj dostęp do zasobów, wszelkich zasobów duchowych. W obiegu ogólnoswiatowym znalazły się wszelkie obecne na rynku duchowym idee. Na Zachodzie pojawiły się idee i praktyki, które przez długie stulecia stawały się dostępne jedynie wybranym. Natomiast na Wschodzie zadomowiła się tradycja naukowa Zachodu. To zdecydowanie fenomen XX wieku. Ludzie Zachodu szukają dzisiaj inspiracji na Wschodzie. Wschodnie idee przeniknęły już do codziennego dyskursu człowieka Zachodu. Wystarczy otworzyć jakikolwiek ilustrowany magazyn czy pooglądać telewizję! Wypada dzisiaj być TRENDY, a pojęcia czy idee tych rdzennych tradycji weszły już do codziennej konwersacji społecznej. W drugiej połowie XX wieku pojawił się na rynku duchowym New Age. Era Wodnika to epoka całkowitego wymieszania się tradycji i praktyk przypisanych wcześniej i strzeżonych przez wspólnoty lokalne. W dobie nowych mediów wszelkie istniejące wcześniej praktyki duchowe stały się dobrem i towarem ogólnoswiatowym. Nic, absolutnie nic, co wyraża ludzką tęsknotę za rozwojem duchowym, nie jest już tajemnicą.

Tak więc duchowość człowieka tuż po przełomie milenijnym nie ma jednolitego oblicza. Ważne jest jednak, aby czerpać z tradycji, tak by świat mógł się harmonijnie rozwijać. Niektóre mody duchowe niedługo przeminą, ale ważne jest, aby strzec tradycji wszelkich rdzennych praktyk duchowych.

Problematyka ciała w wybranych systemach terapeutycznych

Problematyka ciała nie ominęła również nurtów psychoterapeutycznych znajdując tutaj znakomite artykulacje. Coraz powszechniejszy staje się w świecie Zachodu problem wzajemnych relacji pomiędzy ciałem a umysłem. Pojawiło się więc wiele systemów terapeutycznych, dla których dopiero obecność ciała i cielesności stanowi podstawę naprawdę zintegrowanego (nieredukcjonistycznego) modelu tożsamości.

Zdaniem Alexandra Lowena zdrowa tożsamość skrywa się całkowicie w „ja” cielesnym. Lowen poświęcił wiele swoich prac (co ważne, od niedawna również wydawanych w Polsce), argumentując za potrzebą wsłuchiwanie się w potrzeby ciała, które jest naszym naturalnym wyposażeniem, a którego ignorowanie, czy często wyparcie prowadzi do poważnych zaburzeń tożsamościowych. Tematyka ta znalazła swój wyraz w tytule jednej z prac Lowena, a mianowicie pracy *Zdrada ciała*. Śledzi w niej Lowen procesy braku podmiotowej identyfikacji z własnym ciałem, co prowadzi wprost do patologicznego modelu funkcjonowania i zaburzonego poczucia tożsamości. Oczywiście omawiane przeze mnie terapeutyczne konteksty *cielesności* to obszar intensywnych badań podejmowanych w ramach wielu odrębnych systemów terapeutycznych, jednak chciałbym przybliżyć zaledwie dwa z nich, jako przyczynek do bardziej wyczerpujących ujęć problemu.

Dla wielu z nas książka *Świadomą drogą przez depresję* może okazać się zaskakującym spotkaniem z praktykowaną na ścieżce medytacji uważnością. Choć autorzy zajęli się w niej coraz bardziej alarmującym problemem społecznym, jakim jest depresja, dręcząca wiele osób i rujnująca życie wielu z nich, jednak przesłanie tej pracy nie ogranicza się wyłącznie do anatomii tej choroby. Wychodząc bowiem z doświadczeń medytacji (w tym szczególnie uważności), oferują wielu poszukującym osobom, przygniecionym często przez rozmaite zdarzenia życiowe lub obciążonych nadmiernym stresem życia, niespotykaną na Zachodzie szansę zetknięcia się z całkowitą alternatywą wobec dominujących praktyk terapeutycznych. Oparta na treningu uważności oraz zdobyczach terapii poznawczej propozycja MBCT [Mindfulness-Based Cognitive Therapy] jest pracą odkrywczą i dla wielu czytelników z pewnością okaże się ostoją nadziei w świecie nadmiernego ryzyka. Program terapeutyczny tam zawarty nawiązuje wprost do doświadczeń kliniki redukcji stresu w oparciu o uważność założonej w roku 1979 przez Jona Kabat-Zinna. Podobnie tutaj autorzy proponują 8-tygodniowy trening uważności, w trakcie którego uczestnicy terapii wypracowują własny styl treningu uważności. Wiele z zaproponowanych tam ćwiczeń medytacyjnych zmierza do zakorzenie-

nia świadomości w trybie bycia, czyli przekroczenia trybu działania nieskutecznego, jak się okazuje, w zapobieganiu skutkom wyniszczających zdarzeń życiowych. Odkrycie uważności to z jednej strony próba podzielenia się dobroczynnym doświadczeniem wyniesionym z praktyki uważności oraz jednocześnie odkrycie we własnym życiu wagi uważności jako nowego stylu życia w procesie osobistej transformacji i odkrywaniu siebie. Tym samym propozycja ta wpisuje się w typowy nurt kultury współczesnej, w której występuje wzmożone zainteresowanie sprawą osobistego rozwoju, a kultura terapeutyczna zyskuje dzięki tej propozycji humanistyczne oblicze. Istnieje oczywiście szeroka gama takich eksperymentów rozwojowych, można tu także wspomnieć o pomysle *integralnej praktyki życiowej* Kena Wilbera.

Wracając do pomysłu terapii opartej na uważności: bazuje ona na zdobyczach psychologii poznawczej, dzięki której odkryto wagę sprzężenia zwrotnego pomiędzy umysłem i ciałem. Dlatego wiele miejsca poświęca się tutaj na ukazanie i praktykowanie uważności, także ciała, i docieranie do mądrości doświadczenia zapisanego w ciele. Dla zdesperowanych ludzi, nieskutecznie szukających rozwiązania problemów jedynie dzięki myśleniu, otwarcie *bramy ciała* i doznań fizycznych może mieć całkowicie wyzwalający charakter. Jeszcze innym aspektem jest również waga emocji w zdrowym funkcjonowaniu. Dzięki praktyce uważności odkrywamy, po pierwsze, ciało jako źródło mądrości oraz wagę emocji po procesie zdrowienia. Uczymy się przede wszystkim postawy nieosądzającej świadomości oraz kultury psychologicznej i wglądu w naturę myślenia i odczuwania. Tak więc zarysowana w projekcie MBCT praktyka uważności to także odkrycie na nowo możliwości tkwiących w naszym naturalnym potencjale człowieczeństwa. Jest to propozycja z pewnością optymistyczna, o czym świadczą dane z badań nad malejącym ryzykiem nawrotów depresji u pacjentów po kursie uważności.

Trening uważności uczy także nowej postawy i jest to na pewno ważny walor edukacyjny tego modelu. Jeśli nie podejmujemy ryzyka, to tak naprawdę okradamy się z szansy na doświadczanie zmiany oraz nie mamy wiedzy oraz uczucia wzrastania i uczenia się poprzez doświadczanie życia. Aktywność jest najważniejsza, a także nieunikanie kontaktu ze sobą w procesie transformacji. Jak możemy się rozwijać, gdy jesteśmy bierni i tkwimy w powtarzalnych, schematycznych zachowaniach?

Innym systemem terapeutycznym, w którym autorzy odnoszą się do ciała, jest koncepcja MBB (Mind Body Bridging) autorstwa Stanleya i Carolyn Blocków. Twórcy tego modelu opierają swoją koncepcję na technikach dostrojenia i mapowania umysłu-ciała. Zdaniem autorów techniki dostrojenia to nasz układ tożsamości prowadzi do poczucia bycia odrębną jednostką i utraty kontaktu ze Źródłem. Jak piszą: „Kiedy układ tożsamości jest nadaktywny, ogranicza twoją

świadomość, wywołuje strach, niszczy harmonię oraz równowagę umysłu i ciała” (Block, Block, 2011: 26). Zdaniem autorów „podstawą istnienia układu tożsamości jest szczególny rodzaj myśli zwanych wymogami” (Block, Block, 2011: 27). Zdaniem twórców metody dostrajania „Kiedy wprawisz układ tożsamości w stan spoczynku, to znaczy, gdy rozpoznasz wymogi oraz wewnętrzne opowieści i nie pozwolisz się im prowadzić, do głosu dojdzie twoja naturalnie i swobodnie funkcjonująca jaźń” (Block, Block, 2011: 33). Jak piszą: „Ten układ nie pozwala ci doświadczyć ani wyrazić tego, kim naprawdę jesteś” (Block, Block, 2011: 35). Układ tożsamości sprawia, że jesteśmy w stanie odrętwienia. Autorzy przywołują słowa jednego z uczestników warsztatów MBB: „I tak żyję swoim życiem (...), ale nie doświadczam pełni swojej prawdziwej jaźni, bo mój układ tożsamości oderwał mnie od mojego ciała, przytłumił moje zmysły. Odciał mnie od tego, kim naprawdę jestem” (Block, Block, 2011: 36). Dostrojenie sprawia, że funkcjonujesz w naturalny sposób. Składa się z dwóch kroków: po pierwsze – praktyka bycia świadomym, która wprawia układ tożsamości w stan spoczynku. Jak wyjaśniają, „dzięki byciu świadomym wracasz do chwili obecnej i uświadamiasz sobie obrazy, dźwięki, doznania fizyczne i przepływające myśli (...). Bycie świadomym układu tożsamości jest wszystkim, czego potrzebujesz, by wprowadzić go w stan spoczynku” (Block, Block, 2011: 39); po drugie – na tym etapie dostrojenia chodzi o „zaprzyjaźnienie się z układem tożsamości, co oznacza rozpoznawanie i rozumienie jego wymogów oraz tego, w jaki sposób ograniczają one twoje życie” (Block, Block, 2011: 39). Punktem centralnym metody dostrajania się jest procedura mapowania umysłu. Pozwala ono zlokalizować własny układ tożsamości, wtedy także, „gdy wyciągniesz układ tożsamości na światło dzienne, obejmiesz go swoją świadomością, będziesz w stanie wyjść poza ograniczające cię myśli i uzyskać szeroką perspektywę” (Block, Block, 2011: 49). Co równie istotne, układ tożsamości odcina nas również od ciała. Autorzy proponowanego modelu terapeutycznego proponują proste ćwiczenia, by odzyskać kontakt z ciałem.

Ciało w perspektywie integralnej

Celem tego tekstu jest zarazem ukazanie sylwetki Kena Wilbera, amerykańskiego pisarza, psychologa i filozofa transpersonalnego szerokiego gronu odbiorców. Ken Wilber to światowej sławy pisarz, jeden z pionierów i twórca oryginalnego podejścia do rozwoju osobistego oraz systemowego ujęcia warunków transformacji kultury zachodniej do stadium integralnego. Autor wielu prac z zakresu duchowości, psychologii integralnej oraz twórca inspirującego modelu rozwoju

osobistego w postaci integralnej praktyki życiowej. Ken Wilber należy do grona najwybitniejszych współczesnych propagatorów idei zbliżenia Wschodu z Zachodem. Obok innego amerykańskiego adepta buddyzmu, Jona Kabat-Zinna, należy do najwybitniejszych przedstawicieli i autorytetów wprowadzających idee uważności i doświadczenia medytacyjne do głównego nurtu współczesnej psychologii i psychoterapii. Choć Wilber jest autorytetem w kwestiach rozwoju duchowego, pozostaje w Polsce wciąż autorem słabo znanym, pomijanym do niedawna w badaniach nauk społecznych. Sam zorganizował prężne ośrodki rozwijające filozofię integralną zwane instytutami integralnymi. Inną kwestią pozostaje odbiór jego twórczości sprawiający trudność również badaczom jego dorobku, o zwykłym czytelniku nie wspominając, nie wyłącznie z powodu ogromu dzieł jego autorstwa, ale przede wszystkim z zawilosci spraw, które w swojej twórczości porusza. Niezbędne zatem wydaje mi się wprowadzenie w tematykę integralnej filozofii, zawilosci i genezę używanej przez Wilbera terminologii, a także wskazanie doniosłości i aktualności jego twórczości na dyskursywnej mapie badań kulturowych i antropologicznych. Pojawiają się co prawda prace omawiające jego dorobek, czego dobrym przykładem są publikacje Marzanny Kielar, eksplorujące edukacyjny potencjał myśli Wilbera, jednak warto zarazem podkreślić, że kwestie rozwoju integralnego pieczętujące jego dorobek w dziedzinie ewolucji osobistej oraz kulturowego przełomu pozostają jednak jak dotąd niezbyt popularne. Dla autora sprawą niezwykle doniosłą jest wprowadzenie do dyskursu edukacyjnego rozważań Wilbera wokół kwestii integralnego rozwoju, a przede wszystkim nieznanego polskiemu odbiorcy pracy *Integral Life Practice*. W kilku swoich ostatnich szkicach powołuję się na ideę integralnego rozwoju, jednak rozumiem, że wymaga ona dokładniejszej prezentacji, tak, aby idea wyrosła na gruncie osobistej praktyki medytacyjnej Wilbera i grona propagatorów znalazła pole zastosowań w świecie naszych społecznych zmaganiań, wzbogacając perspektywę rozwoju osobistego o istotny punkt odniesienia. Myślę, że Ken Wilber, obok Jona Kabat-Zinna, należy do najbardziej interesujących autorów inspirowanych się myślą Wschodu. Oczywiście można także wspomnieć twórcze podejście Daniela Golemana w badaniach nad inteligencją emocjonalną, jako autora również eksplorującego doświadczenia medytacyjne. Tekst ten chciałbym potraktować jako wstęp do prezentacji stanowiska Kena Wilbera oraz przesłanie literatury na temat twórczego wykorzystania doświadczeń medytacyjnych przez badaczy zachodnich.

Pisma Wilbera odegrały nieocenioną rolę w absorpcji filozofii wieczystej. Nieprzypadkowo zalicza się Wilbera do grona propagatorów psychologii transpersonalnej, a więc dziedziny myśli, w której rozpatruje się zagadnienia szeroko rozumianej duchowości. Popularność zawdzięcza w pewnym stopniu uformowaniu się

specjalnego typu odbiorcy duchowości w epoce New Age, w której autorzy prześcigają się w pokazywaniu duchowości na wiele sposobów. Sam siebie uważa za pandita, a więc nauczyciela, który nie ma uczniów – to pozycja skromnego outsidera. Pisarstwu Wilbera patronuje misja dokonania syntezy dwóch kultur: wschodniej i zachodniej, by w dojrzałej postaci swojej wizji integralnej kultury troski nie stracić niczego z dorobku każdej z osobna. Nie można bowiem zgodzić się na ignorowanie dorobku medytacji przez Zachód, tak jak nie można zgodzić się na ignorowanie dorobku naukowego przez Wschód. Wilber więc pragnie zbudować syntezę w taki sposób, by dać zadość każdej w swojej domenie. Nowoczesna duchowość nie może w równym stopniu obejść się bez nauk Buddy, jak Freuda. Wydane dotąd prace (dotyczy to polskich przekładów jego prac) świadczą dobitnie, jak karkołomne to zadanie, ale jednocześnie widać precyzję i biegłość poruszania tematów z każdej ze wspomnianych domen wiedzy. Każda z jego książek oświetla kolejny kontekst w oswojaniu zagmatwanych ścieżek ducha. Ten niezwykle płodny pisarz zrećźnie przedstawia i przyswaja w swoich pismach własne integralne stanowisko.

Jak napisałem, głównym motorem jego pisarstwa jest chęć usystematyzowania dokonań na polu badań nad świadomością. W tradycji Zachodu rola ta zarezerwowana jest dla psychologów bądź psychoterapeutów. Ken Wilber nie ma wykształcenia psychologicznego, ale dokonania jego dorównują pracom takich teoretyków i wizjonerów, jak chociażby sam Zygmunta Freud. Pisma Wilbera urzekają prostotą i klarownością wglądu w najbardziej skomplikowane zagadnienia świadomości. Już od pierwszych jego prac daje się zauważyć wielką odwagę w przełamywaniu dominujących sposobów dyskursywizacji tego fenomenu. Jak się okazuje, prostota i finezja idzie w parze z doskonałym warsztatem teoretycznym.

Ken Wilber może cieszyć się zasłużoną sławą w Ameryce, gdzie każda jego kolejna książka jest wielkim wydarzeniem, jednak w Polsce jest on, pomimo wydanych książek, myślicielem słabo znanym. Wynika to z dość nietypowego usytuowania samego Wilbera w tradycji myśli współczesnej z jednej strony, z drugiej zaś z faktu, że myśl integralna stawia każdego czytelnika jego pism przed koniecznością zajęcia własnego stanowiska w przepastnej tematyce duchowej naszych czasów.

Ten szkic ma także udzielić odpowiedzi na pytanie, czy integralna filozofia kultury sprostą zadaniu, gdy idzie o zaplecze ideowe i teoretyczne dla teorii edukacji. Chciałbym spróbować przełożyć język twórcy modelu integralnego Kena Wilbera na język toczących się współcześnie debat edukacyjnych. Myślę jednak, że praktycy edukacji wiele mogą skorzystać z debat rozgrywających się w Ameryce, skąd pochodzi idea integralnej edukacji. Co warto od razu podkreślić, zadanie nie będzie łatwe, gdyż niejasne jest społeczne zakorzenienie ruchu integralnego w Polsce. Ken Wilber przekonuje w pracy *Integralna teoria wszystkiego* (2006), że

możliwe jest stworzenie integralnej edukacji, podobnie jak medycyny integralnej czy też ekologii integralnej, a nawet i polityki. I właśnie w prężnych instytutach integralnych w Ameryce tworzenie ruchu integralnego w edukacji staje się wyzwaniem dla praktyków. Co zauważyłem już wcześniej, nauka w ponowoczesności utraciła powagę (Lyotard, 1997) i wydaje się dzisiaj, że wszelkie „wielkie narracje” nie mają racji bytu. To samo dotyczy filozofii integralnej, która od kilkunastu już lat domaga się „głosu” i „pełnoprawnego” uczestnictwa w debacie wokół budowy alternatywy dla wyczerpującej się misji szkoły operującej z poziomu pierwszego poziomu. Kryzys legitymizacji i reprezentacji wiedzy pozwala Denzinowi i Lincoln (2009) w ogóle nie rejestrować faktu pojawienia się alternatywy w postaci ruchu integralnego, w momencie prezentacji dominujących dyskursów społecznych. Tak więc komplikuje się raczej szansa i możliwość zakorzenienia społecznego filozofii integralnej Kena Wilbera. Potrzebna jest zatem akcja promocyjna i wzmocnienie przesłania twórcy *Psychologii integralnej* (2002). Wydaje się jednak, że znaczącym wkładem w rozwój teoretycznych podstaw dla edukacji integralnej może być koncepcja integralnego rozwoju, a szczególnie adresowana do ludzi wrażliwych i samodzielną idea integralnej praktyki życiowej jako wehikułu rozwoju osobistego i wzrastania wwyż po spirali rozwoju.

Zdaniem Wilbera równie ważnym elementem, obok prezentowanych elementów teorii integralnej, jest skuteczna praktyka integralna, umożliwiająca z jednej strony ewolucję świadomości indywidualnej do poziomu integralnego, jak również dokonanie się wielkiej transformacji kulturowej do postaci prawdziwie integralnej kultury. Tutaj oczywiście pojawia się miejsce na prezentację poglądów Wilbera na temat natury integralnego rozwoju oraz prezentacja ewolucji jego poglądów na temat praktyk umożliwiających dokonanie tej wielkiej transformacji. Dalsza część tekstu zmierza do wskazania należącego miejsca dla koncepcji Integralnej Praktyki Życiowej jako modelu praktyki i sztuki integralnego życia – to cenny wkład Wilbera w genealogię rozwoju zachodnich technik siebie.

Począwszy od pracy *Jeden smak* (1999), Wilber prezentuje swoje przemyślenia na temat praktyk wspierających ewolucję świadomości do poziomu integralnego, które nazywa tam praktykami transformującymi. W wydanej później pracy *Integralna teoria wszystkiego* Wilber posługuje się określeniem *integralna praktyka transformująca*. Natomiast od momentu pojawienia się pracy *The Integral Vision*, a miało to miejsce w roku 2007, posługuje się na określenie praktyki integralnej nazwą *integralna praktyka życiowa*. W roku 2008 Wilber wraz z innymi autorami wydał pracę *Integral Life Practice*, w całości poświęconej sztuce życia integralnego.

Koncepcja integralnego rozwoju jest twórczym podejściem do zagadnienia rozwoju człowieka, oddając sprawiedliwość wszystkim ważnym dla zrównoważo-

nego i spójnego rozwoju wymiarom egzystencji człowieka. To wizja łącząca spójny rozwój na wielu polach czy w wielu aspektach jednocześnie. Idea integralnego rozwoju oparta jest na modelu pracy nad całościowym planem ludzkiego życia, w wymiarze: jaźni, kultury i natury.

Wyraża również zaufanie do ludzkiego potencjału kreacji własnej integralnej praktyki życiowej, która musi opierać się na własnym, indywidualnym projekcie i aktywnościach zgodnych z tą unikalną perspektywą życiową. Jest tu zawsze otwarte pole do eksploracji i rozwiązań zgodnych z praktykowanymi w życiu aktywnościami, a rola integralnego poglądu polega na łączeniu tych aktywności w model przemyślany i na tyle integralny, jaki jest tylko możliwy. Jeśli więc praktykujesz medytację, to rozwój integralny pokaże ci dodatkowe pole aktywności w obszarze kultury i natury.

Jak pisze Wilber w *Integralnej teorii wszystkiego*: „Zasadnicza idea integralnej praktyki transformującej jest prosta: im więcej aspektów naszego bytu jednocześnie ćwiczymy, tym bardziej prawdopodobna jest transformacja. Innymi słowy, IPT powinna w jak największym stopniu obejmować «wszystkie kwadranty, wszystkie poziomy»” (Wilber, 2006b: 214–215). Tak pisze następnie: „Mówiąc o «wszystkich poziomach», mam na myśli fale istnienia: od materii poprzez ciało, umysł, duszę do ducha; «wszystkie kwadranty» odnoszą się natomiast do wymiarów «ja», «my», «to» (inaczej do jaźni, kultury i natury; sztuki, zagadnień moralnych i nauki; pierwszej, drugiej i trzeciej osoby). A zatem praktykowanie «wszystkich kwadrantów, wszystkich poziomów» obejmuje ćwiczenie fal fizycznych, emocjonalnych, mentalnych i duchowych w jaźni, kulturze i naturze” (Wilber, 2006b: 215).

Celem Integralnej Praktyki Życiowej [Integral Life Practice] jest uświadomienie sobie pełnego spektrum swoich wyjątkowych i specjalnych zdolności. Dzięki codziennej praktyce na wielu arenach czy modułach możesz doświadczyć większej wolności i pełni swojego życia.

Podstawa ILP jest prosta; jeśli weźmiesz ciało, umysł i ducha (jako poziomy) i jaźń, kulturę i naturę (jako ćwiartki), a następnie stworzysz kombinacje, wtedy otrzymasz dziewięć możliwych przestrzeni wzrostu i przebudzenia. ILP jest pierwszym podejściem do kombinacji ich wszystkich dla bardziej efektywnej transformacji osobistej. Dlatego w innych pracach Wilber pisze o praktykach transformacyjnych (inna nazwa dla ILP). Jeśli weźmiemy trzy poziomy (ciało, umysł i duch) w czterech ćwiartkach, to otrzymamy 12 przestrzeni. ILP stworzyła praktyczne ćwiczenia dla wzrostu we wszystkich 12 wymiarach, co jest radykalnie unikalnym i bez precedensu w historii podejściem do wzrostu, rozwoju i przebudzenia. Każdy może stworzyć własną ILP, która okaże się efektywna. ILP wyraża się w czterech podstawowych (*core*) modułach: Ciało, Umysł, Duch i Cień. AQAL – wszystkie

ćwiartki (ja, my, to) i wszystkie poziomy (ciało, umysł, duch). Oznacza to doświadczanie i kulturowanie ciała, umysłu i ducha w jaźni, kulturze i naturze. Inaczej mówiąc, to, co zrealizowane w jaźni, ucieleśnione jest w naturze i wyrażone w kulturze (Wilber, 2006b: 217).

Jak pisze Wilber, rozwojowe modele ogólnie zgadzają się z tym, że ludzie od urodzenia przechodzą przez serię stadiów czy fal rozwojowych: „Niższe, wcześniejsze stadia są wstępnymi, częściowymi i fragmentarycznymi poglądami na świat, podczas gdy wysokie stadia są zintegrowane, rozumiejące i holistyczne. Z tego powodu wczesne stadia często nazywane są pierwszym rzędem, a wyższe stadia nazywane są drugim rzędem” (Wilber, Patten, Leonard, Morelli, 2008: XV). Jak pisze: „Na integralnych stadiach rozwoju wewnętrzny świat zaczyna mieć znaczenie, łączy się, i właśnie pojawia się jako «uni-verse» – «jeden świat» – pojedynczy, zjednoczony i zintegrowany świat, który łączy nie tylko różne filozofie i idee o świecie, ale także różne praktyki wzrostu i rozwoju” (Wilber, Patten, Leonard, Morelli, 2008: XV). Celem integralnej praktyki życiowej jest ogarnięcie wszelkich płaszczyzn, na których przejawiają się możliwości wzrostu i rozwoju.

Jak pisze: „Integralna Praktyka Życiowa jest taką zintegrowaną praktyką, praktyką, która pomoże ci wzrastać i rozwijać się do twoich pełnych potencjałów – do twojej wewnętrznej Wolności i największej Pełni w świecie całej okazałości (w związkach, pracy, duchowości, karierze, w grze, w życiu samym)” (Wilber, Patten, Leonard, Morelli, 2008: XV). Integralna Praktyka Życiowa zawiera wszystkie wymiary istnienia (fizyczny, emocjonalny, umysłowy i duchowy w jaźni, kulturze i naturze). Działanie praktyki oparte jest na współzależności i synergii. Jak pisze: „(...) współzależność (*cross training*) w sposób radykalny przyspiesza rozwój wszystkich wymiarów – ciała, umysłu, ducha i cienia – angażując szybsze, bardziej efektywne, bardziej wydajne praktyki” (Wilber, Patten, Leonard, Morelli, 2008: XVI).

Prezentowane wyżej rozważania dotyczą instytucji integralnej praktyki życiowej, w której integralną część stanowi moduł Ciało, który włączyć trzeba w projekt integralnego rozwoju. Jednak, jak postaram się wykazać, ciało stanowi problem dla wielu badaczy współczesnych, a według Kena Wilbera rozwiązanie możliwe jest projekcie integralnego rozwoju.

Zdaniem Wilbera głównym problemem, którego rozwiązanie jest możliwe dzięki podejściu integralnemu (podejściu wszystkich poziomów, wszystkich ćwiartek), jest to, co Schopenhauer nazywał „węzłem świata”, mianowicie problem umysłu-ciała (Wilber, 2002: 213), a poza tym „znaczna część problemu umysłu-ciała jest wytworem płaskiej Ziemi” (Wilber, 2002: 213).

Chciałbym przytoczyć kilka fragmentów z pracy Kena Wilbera *Psychologia integralna* dla zilustrowania tego poglądu, który, zdaniem Wilbera, wykazuje ekspansję naukowego podejścia oraz zmierza do wykluczenia elementów pierwszej ćwiartki (intencjonalnej), do wykluczenia obszarów subiektywnych w naukowym dyskursie (analiza górnej prawej ćwiartki – behawioralna).

Wilber w następujący sposób precyzuje swój pogląd: „Nie rozróżnienia umysłu i ciała, które jest co najmniej tak stare jak cywilizacja i nigdy nikogo wcześniej nie niepokoiło, lecz rozdzielenia umysłu i ciała, które jest szczególną zmianą chorobową w świadomości modernistycznej i postmodernistycznej, towarzyszącą skurczeniu się Kosmosu w płaską Ziemię” [wyróżn. J.M.] (Wilber, 2002: 213). Dodaje zaraz: „Jest tak, bowiem na płaskiej Ziemi napotykamy uporczywy dylemat związany z relacją umysłu i ciała: dla umysłu (świadomości, uczucia, myśli, przytomności) – krótko mówiąc, dla obszarów Lewej Ręki – nie ma miejsca w świecie opisywanym wyłącznie w kategoriach Prawej Ręki (materialnego ciała i mózgu) i umysł staje się «duchem w maszynie»” (Wilber, 2002: 213). W pełni zgadzam się w Wilberem, gdy pisze: „Stajemy zatem wobec dwóch najwyraźniej oczywistych, lecz sprzecznych prawd: prawdy bezpośredniego doświadczenia, które mówi mi nieomylnie, że świadomość istnieje, oraz prawdy nauki, które mówi mi nieomylnie, że świat składa się wyłącznie z układów podstawowych jednostek (kwarków, atomów, strun itd.), które nie mają żadnej świadomości i żaden nowy układ tych bezrozumnych jednostek nie da w rezultacie umysłu” (Wilber, 2002: 213). Zdaniem Wilbera problem ten (to znaczy ciała i umysłu) znajduje wiele rozwiązań, ale dominują dwa: *dualizm i fizykalizm*. Postawa dualistyczna wywierała największy wpływ na początku ery modernistycznej (od Kartezjusza do Leibniza); natomiast później i do dziś przeważa pogląd fizykalny.

Postaram się scharakteryzować za Wilberem te dominujące rozwiązania oraz zaprezentuję rozwiązanie integralne problemu, jako najbardziej wyważone i zaawansowane, jakim dysponujemy na progu XXI wieku. Wilber charakteryzuje pogląd fizykalny w następujący sposób: „Według podejścia fizykalnego (lub materialistycznego) istnieje tylko wszechświat fizyczny, najlepiej opisany przez fizykę i inne nauki przyrodnicze, i nigdzie w tym fizycznym wszechświecie nie znajdujemy świadomości, umysłu, doświadczenia ani przytomności. Te «doznania wewnętrzne» są jedynie złudzeniami (lub w najlepszym razie produktami ubocznymi pozbawionymi jakiegokolwiek autentycznej rzeczywistości)” (Wilber, 2002: 214). Jak pisze Wilber:

W mojej terminologii ta argumentacja brzmi tak: wszystkie obiektywne systemy opisywane są w języku «to», natomiast doświadczenie, świadomość i właściwości opisywane w języku „ja”, więc jeśli wierzymy, że świat opisywany przez naukę jest światem „rzeczywi-

ście rzeczywistym” – a jest przecież wiele słusznych powodów, by sądzić, że właśnie nauka daje nam największe nadzieje na odkrycie prawdy – wówczas naturalnie musimy wierzyć, że właściwości, doświadczenie i świadomość *nie są* „rzeczywiście rzeczywiste”, lecz są złudzeniami lub produktami ubocznymi albo drugorzędnymi cechami rzeczywistego świata ukazanego przez naukę. (Wilber, 2002: 214–215)

Dualiści natomiast przekonują, że istnieją dwa byty: świadomość i materia. Jak pisze Wilber:

Ale (...) dualiści stają przed odwiecznym dylematem: jak dwie całkowicie różne rzeczy mogą na siebie wpływać? Duchy, jak wszyscy wiemy, nie przesuwiają ścian, lecz przez nie przenikają, więc jak duchowy umysł może wywierać jakiś rzeczywisty wpływ na materialne ciało? Samo wykazanie, że umysł nie może zostać sprowadzony do materii, odbiera dualistom możliwość objaśnienia, jak umysł może oddziaływać na materię. Dlatego wielką trudność sprawia im wyjaśnienie choćby tego, dlaczego mogą ruszać ręką. (Wilber, 2002: 216)

Zdaniem Wilbera

część (...) trudności wynika z faktu, że oba główne stanowiska przyjęły terminy płaskiej Ziemi i próbują nimi żonglować, aby uzyskać rozwiązanie, które, z czym praktycznie wszyscy się zgadzają, nie jest zadowalające. Jeśli natomiast użyjemy podejścia „wszystkich poziomów, wszystkich ćwiartek”, od razu zauważamy, że „umysł” i „ciało” mają dwa bardzo różne znaczenia, co pokazuje, że w jednym problemie w rzeczywistości kryją się cztery problemy. (Wilber, 2002: 216–217)

Ogólnie problem ten Ken Wilber ilustruje w ten sposób:

Po pierwsze, „ciało” może oznaczać *biologiczny organizm jako całość*, włączając w to mózg (korę nową, system limbiczny, pień mózgu itd.) – inaczej mówiąc, „ciało” może oznaczać całą Górną Prawą ćwiartkę, którą będę nazywał „organizmem”. Organizm będę nazywał „Ciałem” (...). Zatem mózg znajduje się w Ciele, co jest powszechnie akceptowanym poglądem naukowym (i ścisłym opisem Górnej Prawej ćwiartki). (Wilber, 2002: 217)

Ale – jak pisze – „ciało» może również oznaczać i dla przeciętnej osoby rzeczywiście oznacza subiektywne uczucia, emocje i doznania odczuwanego ciała” (Wilber, 2002: 217). To drugie rozumienie „ciała” według Wilbera lokuje się w Górnej Lewej ćwiartce. Rezultatem redukcjonizmu płaskiej Ziemi jest fakt, że:

Gdy Kosmos zostaje zredukowany do płaskiej Ziemi (naturalizm, fizykalizm, materializm naukowy), wewnętrzne *zjawiska* obszaru „ja” *nadal są odczuwane i silnie odbierane intuicją* (umysł może kontrolować ciało, mamy pewien stopień wolnej woli, mamy świadomość,

istnieje jedność doświadczenia), ale te zjawiska skonfrontowane są ze światem uważanym za całkowicie realny, w którym istnieją tylko opisywane przez naukę zjawiska „to”. (Wilber, 2002: 219)

Kolejną ważną dystynkcją w problemie rozróżnienia ciała Ken Wilber prezentuje w ten sposób:

istnieje różnica między umysłem (formop) i odczuwanym ciałem (witalnym i czuciowo-ruchowym). Tej różnicy można doświadczyć we wnętrzu, czyli w obszarach Lewej Ręki. Nie jest to dualizm, lecz raczej przypadek „przekraczania i włączania” i niemal każdy racjonalnie myślący dorosły odczuwa tę przekraczającą część, w tym sensie, że umysł, kiedy dobrze się czujemy, może kontrolować ciało i jego pragnienia. Ale kiedy „ciało” oznacza organizm Prawej Ręki, a „umysł” oznacza mózg Prawej Ręki, *wszystkie wewnętrzne* etapy jakościowego rozwoju (od ciała przez umysł i duszę do ducha) są pominięte – wszystkie te jakościowe rozróżnienia całkowicie giną w materialnym monizmie, który nie rozwiązuje problemu, lecz go wymazuje. (Wilber, 2002: 220)

Jak zauważył Wilber:

Dualista (...) uznaje realność zarówno świadomości, jak i materii, ale na ogół nie ma nadziei ich połączyć. „Umysł” rozumiany ogólnie jako to, co „wewnętrzne”, i „Ciało” rozumiane ogólnie jako to, co „zewnętrzne”, wydają się rozdzielone nieprzebytą przepaścią – dualizmem podmiotu i przedmiotu. (Wilber, 2002: 220)

Aby rozwiązać zarysowany problem, należy rozważać go z perspektywy integralnej. Według Wilbera rozwiązywanie przynosi jedynie uznanie transracjonalnych etapów rozwoju. Jak dodaje Wilber: „rozwiązać go można wyłącznie na postraccjonalnych etapach rozwoju – etapach generalnie traktowanych z podejrzliwością, ignorowanych lub aktywnie negowanych przez większość racjonalistycznych badaczy” (Wilber, 2002: 221). Natomiast w perspektywie integralnej, według Wilbera:

Podmiot i przedmiot są *zarówno* odrębnymi bytami, *jak i* aspektami tej samej rzeczy: prawdziwa jedność w różnorodności. Ale tej jedności w różnorodności nie można wyrazić racjonalnymi terminami w sposób mający sens dla osoby, która nie doznała doświadczenia transracjonalnego. Zatem ci, którzy pragną uzyskać „dowód” tego nieudalnego rozwiązania, mogą go znaleźć jedynie w dalszym rozwoju własnej świadomości. Chociaż to rozwiązanie („musisz dalej rozwijać swoją świadomość, jeśli chcesz poznać jej pełne wymiary”) nie zadowala racjonalisty (czy to dualisty, czy fizykałisty), niemniej zgodnie z autentycznie integralnym paradygmatem jest jedynym możliwym do przyjęcia. (Wilber, 2002: 221)

Zdaniem Wilbera „rozwiązanie węzła świata” „dokonuje się poprzez odsłonięcie postracjonalnych, niedualnych etapów rozwoju świadomości” (Wilber, 2002: 222). Istota integralnego podejścia do problemu umysłu-ciała zawarta jest w dwóch fazach. Zdaniem Wilbera:

pierwsza polega na przejściu od opisów redukcjonistycznych do obejmujących wszystkie ćwiartki. Uznanie czterech ćwiartek (lub po prostu Wielkiej Trójki) pozwala na włączenie na równych prawach fenomenologicznych relacji w *pierwszej osobie* („ja”), intersubiektywnych kontekstów *drugiej osoby* („my”) i fizycznych systemów *trzeciej osoby* („to”) – będziemy to nazywali „1-2-3 badań nad świadomością”. (Wilber, 2002: 223)

Druga faza, zdaniem Wilbera, „polega na przejściu od ujęcia obejmującego „wszystkie ćwiartki” do ujęcia obejmującego „wszystkie poziomy, wszystkie ćwiartki” (Wilber, 2002: 223). Jak konkluduje Wilber:

(...) ogromna ilość danych – przedmodernistycznych, modernistycznych i postmodernistycznych – wskazuje wyraźnie na podejście integralne, obejmujące wszystkie ćwiartki i wszystkie poziomy. Całość tych danych wskazuje jednoznacznie na fakt, że jesteśmy dziś bliscy może jeszcze nie ukształtowania kompletnego i integralnego obrazu świadomości. Lecz uświadomienia sobie, że nic innego nas już nie zadowoli. (Wilber, 2002: 228)

W rozważaniach prezentujących pogląd integralny Kena Wilbera dążyłem do ukazania realnych niebezpieczeństw podejścia redukcyjnego oraz jednocześnie do przybliżenia podejścia opartego na modelu AQAL, aby wskazać rozwiązanie tego „węzłowego problemu” nowożytniej filozofii zachodniej.

Zakończenie

Moim zdaniem nie wystarczy już dzisiaj krytyka kultury konsumenckiej ani absurdów kultury eksperckiej – i to jest apel do pedagogów – powinnością jest natomiast prezentowanie „podejścia pozytywnego”, bowiem ostrze krytyki często sieje spustoszenie, wątpliwości i odbiera nadzieję, że podjęty trud ma jakikolwiek sens. Zawarte w poradnikach rozwoju świadomości ciała porady, a także filozofia ruchu makeover (modelowanie ciała), oparta na ideale ciała „pięknego, szczupłego i młodego”, traktowanie ciała jako tekstu, czego przejawem jest tatuaż, makijaż, ozdoba, również rytualne skrywanie ciała ze względu na pięć, religię czy chorobę, ma swe dopełnienie w kulturowej utopii agelessu, a więc w pogoni za ideałem w odrzuceniu choroby, szpetoty, starości czy kalectwa.

Ruch społeczny promujący zdrowie i cielesność może natrafić na *opór* przed poddaniem się nakazom autorytetów kulturowych i przeobrazić się w społeczne nieposłuszeństwo, co prowadzi do zguby, a filozofia *carpe diem* może prowadzić do poruszania po kruchym lodzie samozagłady. Moim zdaniem warto też, a może przede wszystkim, promować zjawiska zmierzające w kierunku wykraczającym poza negację kultury. Wilber od lat skutecznie promuje na Zachodzie stanowisko integralne. Integralna duchowość, obejmująca ciało, to duchowość afirmująca ciało poprzez praktyki angażujące *pełnię człowieka*, człowieka integralnie zmierzającego ku pełni człowieczeństwa. Jakże ubogie wydają się praktyki wyrosłe w głównym nurcie kultury konsumenckiej – także te ostatnio ukazujące się w ruchu makeover, filozofii transhumanizmu, filozofii posthumanizmu oraz perspektywa klonowania.

Ken Wilber, znany na świecie głównie jako twórca integralnego modelu rozwoju, zaproponował nam swoją wizję integralnych praktyk życiowych (ILP – Integral Life Practices), a więc modelu życia świadomego, w którym nasze codzienne aktywności zorganizowane zostają w pracę nad *długofalowym rozwojem*. Jednak, jak wszyscy wiemy, to przestroga Wilbera, **mamy nie należy mylić z terytorium, które opisuje**.

Podobnie jest ze sprawą rozwoju. Owszem, pewne wskazówki praktyczne są oczywiście potrzebne; niemniej jednak zasadnicza sprawa sprowadza się raczej do *materii naszego niepowtarzalnego istnienia i naszej sytuacji, słowem, wiele zależy od naszego rozumienia tego przesłania czy instrukcji*. Nabierają one znaczenia dopiero w perspektywie naszego specyficznego egzystencjalnego i społecznego zakotwiczenia. Nie chcę przez to powiedzieć, że lektura prac Wilbera jest niepotrzebna. Owszem, można traktować opisane przez niego sprawy jako rodzaj **przewodnika po terytorium duchowym**, niemniej sytuacja naszego niepowtarzalnego położenia życiowego sprawia, że niezależnie od tego powinniśmy zdecydowanie **trzymać się naszego unikalnego kontekstu**. W zasadzie dla życia świadomego nie ma żadnej alternatywy. Nawet piękny Disneyland okazuje się jedynie namiastką wobec atrakcji życia w pełni przebudzonego. My, ludzie Zachodu, zbyt wiele uwagi poświęcamy na eksplorację świata zewnętrznego, zaniedbując świat wewnętrzny. Dowodem na to jest wybujała technologicznie cywilizacja. Tymczasem na Wschodzie uwaga skierowana jest do wnętrza. Tylko „odyseja umysłu”, którą podejmujemy, zaowocuje wolnością. Życie przebudzone jest możliwe, czego dowodzi tradycja praktyk duchowych.

Literatura

- Bachmann-Medick D. (2012). *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Warszawa.
Barker Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków.

- Bauer W. (2004). *Tożsamość i przemiany społeczne – przegląd teoretycznych stanowisk*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 1.
- Bauman Z. (1995) *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń.
- Bauman Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Warszawa.
- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Block S.H, Block C. (2011). *Powrót do zmysłów*. Warszawa.
- Błajet P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna: w poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń.
- Butler J. (2011). *Ramy wojny*. Warszawa.
- Csikszentmihalyi M. (1995). *Przepływ. Psychologia optymalnego przepływu*. Taszów.
- Denzin N., Lincoln Y. (1997). *Wprowadzenie w pole badań jakościowych*. „Socjologia Wychowania” z. 317.
- Giddens A. (2006). *Tożsamość i nowoczesność. „Ja” w społeczeństwie późnej nowoczesności*. Warszawa.
- Gromkowska A. (2000). *Kobieta epoki wiktoriańskiej: społeczne konstruowanie ciała i tożsamości*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa.
- Kabat-Zinn J. (2008). *Dary codzienności*. Warszawa.
- Kabat-Zinn J. (2009). *Życie – piękna katastrofa*. Warszawa.
- Marzec J. (2002). *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Kraków.
- Marzec J. (2010). *O samorealizacji w epoce instant*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2.
- Marzec J. (2011a). *Ken Wilber – pasja rozwoju*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Marzec J. (2011b). *Polityka religijności w epoce instant*. „Forum Oświatowe” nr 2.
- Marzec J. (2012). *Duchowość, tożsamość i edukacja*. „Forum Oświatowe” nr 2.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń.
- Melosik Z. (red.). (1999). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Poznań.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków.
- Melosik Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków.
- Pawłucki A. (1994). *Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała*. „Nieobecne Dyskursy” nr 4, s. 99–115.
- Pawłucki A. (2001). *Nauczyciele wobec ponowoczesnego kultu ciała uczniów*. „Edukacja” nr 1.
- Wilber K. (1995). *Śmiertelni, nieśmiertelni*. Warszawa.
- Wilber K. (1996). *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Poznań.
- Wilber K. (1997). *Eksploracja świadomości*. Zabrze.
- Wilber K. (1998). *Krótką historią wszystkiego*. Warszawa.
- Wilber K. (1999). *Jeden smak*. Warszawa.
- Wilber K. (2003). *Psychologia integralna*. Warszawa.
- Wilber K. (2006a). *Integral Spirituality*. Boston–London.
- Wilber K. (2006b). *Integralna teoria wszystkiego*. Poznań.
- Wilber K. (2007). *The Integral Vision*. Boston–London.
- Wilber K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą*. Warszawa.
- Wilber K. (2010). *Boomeritis*. Warszawa.
- Wilber K., Patten T., Leonard A., Morelli M. (2008). *Integral Life Practice: A 21-st Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*. Boston–London.
- Williams M., Teasdale J., Segal Z., Kabat-Zinn J. (2013). *Świadomą drogą przez depresję*. Warszawa.



Orit Haller-Hayon

The Open University of Israel, Raanana, Israel

In a world of changes: using a new visual research method for exploring employees' attitudes towards the organizations they work in

KEYWORDS

visible and hidden attitudes, employees' organizational positions, visual research method

ABSTRACT

Haller-Hayon Orit, *In a world of changes: using a new visual research method for exploring employees' attitudes towards the organizations they work in*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 285–296, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.19.

In the age of globalization, employees are required to adapt themselves to changes in the working world. Employees change their working places quite often; therefore, they have less stability in the organizations they work in. This situation might influence their general attitudes toward the organizations and particularly their personal perceptions about their organizational positions. In turn, this affects their motivation, loyalty, health etc.

The aim: To present three studies which were carried out in three distinct periods of time regarding Israeli employees' perceptions of their organizational positions, incorporating a new visual method developed by the author. The population included technology managers, registered hospital nurses and educators. The common research methods (questionnaires and interviews) facilitate the examination of visible attitudes but are less effective for those which are hidden. The visual method was based on the drawing of a fruit tree, and suggested an indirect way of exploring the participants' attitudes.

Results and conclusion: The participants' interpretations raised a diversity of themes about their organizational positions, depending on the type of organization and their stability in the workplace. This enabled the gaining of a deep level of knowledge about the employees' attitudes in an indirect way.

Introduction

In the age of globalization (Friedman, 2006; Coutinho, Dam and Blustein, 2008; Bond and O'Byrne, 2014), employees are required to adapt themselves to changes in the working world. Employees who change their working places quite often might have less stability in their organizations (Neumark, 2000; Mukkelli, 2015) and therefore, they need adaptive, effective organizational recognition of the changes resulting from globalization (Grantham, 2000; Blustein, 2006; Gibson and Mitchell, 2006). This situation can influence employees' general attitudes towards the organizations they work in and particularly their personal perceptions about their organizational positions. In turn, this affects different factors like their motivation, loyalty, satisfaction, and sense of belonging (Coutinho, Dam and Blustein, 2008).

A sense of belonging is significant for most employees at work. Am I part of the organization? Is my work meaningful? Do I have a clear future in the organization, or, is it easy to replace me? The answers might affect the employees' feelings and perceptions regarding their jobs, stability in the workplace, willingness to contribute to the success of their organizations etc. Different studies show that such feelings can negatively influence employees' health and cause high levels of stress (Hall and Mirvis, 1996; Grantham, 2000; Blustein, 2006; Coutinho, Dam and Blustein, 2008; Kishore, 2012).

Employees' intentions also influence the answers to these questions. On the one hand, there might be employees who wish to work in a specific place only for a short time, to gain experience or for a particular project. Other employees prefer challenges and stimulations in the workplace, and are therefore ready to change their work easily. However, there are employees who are looking for stability and work permanence, they do not want to change workplaces every few years, and when they do not have this permanence at work, they feel unstable, fear losing their job, or feel threatened about being replaced (Hall and Mirvis, 1996; Savickas, 2000; Hall, 2004).

Understanding the current changes in the working world, the fact that during their life careers people might change their working places a couple of times, either by personal preference or because of the situation, should provoke a new way of studying employees' attitudes towards their workplaces. These changes indicate the need to develop an additional research method, more suitable for the age of globalization, especially since employees tend to respond, while measuring their organizational perceptions, according to dominant norms, more than their personal attitudes (Snir and Harpaz, 2002).

Usually, attitudes are measured by two main methods: questionnaires and interviews (Bryman and Bell, 2007; Neuman, 2011; Creswell, 2013). In both methods, the attitudes are measured with direct questions. Therefore, such methods facilitate examination of the visible and common attitudes of the participants, but are less effective for the hidden and deeper ones.

When participants are responding to questions which deal with personal attitudes, social desirability influences their way of responding, as Neuman (2011: 322) claims, "social desirability bias is widespread, when respondents distort answers to conform to popular social norms". Participants try to reply according to common perceptions on the specific topic in their society in general, or in the organization where they are employed in particular, but not, or less so, according to their own perceptions.

Already in 1934, LaPiere, in his article *Attitudes versus actions*, had introduced the gap between attitudes and behaviors (LaPiere, 1934). He traveled in the US with a couple of Chinese ethnicity. They visited 251 hotels and restaurants and were turned away only once. At the end of their travels, LaPiere mailed a survey to all of the businesses they had visited with the question, "Will you accept members of the Chinese race in your establishment?" Of the 128 that responded, 92% answered "No".

LaPiere's study established the gap between attitudes and behaviors. It was explained that since the American mood at that time was not in favor of Asians, the restaurant owners responded according to social desirability but not according to their personal attitudes. Several researchers after LaPiere examined the issue of social desirability bias and found that in some situations, respondents may be tempted to give a socially desirable response rather than describe what they actually think, believe or do (Phillips and Clancy, 1972; Paulhus and Reid, 1991; Holtgraves, Eck and Laskey, 1997; Nancarrow and Brace, 2000). Furthermore, a person may respond in a socially desirable fashion to a question in order to appear in a positive light to the researcher or interviewer, or to preserve the respondent's own self-esteem (Paulhus and Reid, 1991). Social desirability bias can be reduced by using indirect questions (Calder and Burnkrant, 1977; Fisher, 1993), promising anonymity (Paulhus and Reid, 1991) and confidentiality (Singer, Hippler and Schwarz, 1992).

To conclude, employees' responses might reflect what they assume is expected from them, following the common perceptions in their society, or what they assume their organization's management wishes the employees to "feel" or to "think". Therefore, the results might include bias, not reflecting their real attitudes. Consequently, alternative ways of measuring employees' attitudes concerning their workplaces have to be found rather than relying on research based on direct questions exclusively.

Methodology

The aim of the article is to present the results of three studies and introduce a visual research method developed by the author (Haller-Hayon, 2008) for measuring attitudes in a different, not direct way. The studies examined Israeli employees' perceptions towards their organizational positions; they were performed in three distinct periods of time with different populations, technology managers (2006), nurses (2009) and educators (2017).

This is research carried out according to the post-positivistic paradigm (Creswell, 2013), with an inductive design approach (Bryman and Bell, 2007), which has the aim of ascertaining the perceptions of technology managers, nurses and educators, regarding their organizational positions, and from their points of view.

Research method

The drawing of a *fruit tree* was the visual research method which was performed in these studies, suggesting an indirect way of exploring the participants' attitudes, by asking:

“Assuming that the tree represents the organization in which you work, where would you position yourself: roots, trunk, leaf, fruit, branches, other.”
“Please explain your choice.”



Content analysis was employed to explore the themes which explain the participants' choices and create the categories for their responses.

Participants

The research used a convenient and snow ball sampling methods (Neuman, 2011). The participants received the questionnaires by email or in hard copy, and returned them via the same medium. This was an anonymous questionnaire; the participants were informed about the confidentiality of their answers and the use of their responses for research purposes only.

The three populations included: 2006-Technology managers who worked in high-tech companies (Haller-Hayon, 2008), 2009-Registered hospital nurses in management positions (Haller-Hayon, Balik, Kalishak, Shamish, 2010), 2017-Educators, employed in academia and in the educational system in Israel.

Table 1 represents the characteristics of the three participant groups. While 90% of the technology managers were males, most of the nurses and educators were females. In the other characteristics; age, seniority as an employee, and level of higher education, the three groups are quite similar. Therefore, it can be expected that these variables do not have any influence on the results.

One difference between the groups is in the number of organizations in which they had been employed. While most of the nurses had been working at the same hospital for their entire career (some of them even trained in nursing at the same hospital where they are employed), the technology managers had changed workplaces often, typical behavior in high-tech companies. However, it is interesting to learn that the educators, who are supposed to be more stable in organizations, had changed their working places quite often. If we take into account that something like 25 percent of the educators stated in the study that they do not have permanence at work, it can explain the common replacement of their workplaces (only the educators were asked about permanence at work).

Table 1. The characteristics of the three groups

Characteristic						
Profes- sions:	No of participants	Gender	Age	Years of sen- iority as an employee	Level of higher edu- cation	No of organi- zations which they had worked in
1. Tech- nology managers	75	90% male	50% over 40	40% more than 20 years	BA 45% engi- neering, MA + 55%	65% – 3 and more (up to 8)
2. Nurses	44	90% female	65% over 40	75% more than 15 years	BA 72% MA 28%	80% up to 2
3. Educa- tors	46	85% female	95% over 40	83% more than 20 years	100% MA degrees	80% 3 and more (up to 10)

Research results

In the three studies, the participants’ interpretations created a diversity of categories regarding their organizational positions, and this facilitated learning about their attitudes in an indirect way. Furthermore, in the participants’ explanations of their choices, varieties of interpretations of the same choices were found.

The chosen tree components

The studies' results concern two aspects; the chosen tree components of the three different groups and their interpretations regarding their choices.

Table 2. The chosen tree components

Profession	The tree components						
	Roots	Trunk	Branches	Leaves	Fruits	All/some-parts	Other
Technology-managers	33%	35%	6%	4%	4%	3%	15%
Nurses	12%	37%	5%	0	20%	17%	9%
Educators	15%	13%	25%	9%	22%	13%	4%

Table 2 shows the results of the chosen tree components for the three participant groups. Most of the technology managers chose roots and trunk as representing their organizational positions. The trunk was also the most popular component among nurses; however, branches were the first choice for educators.

The key themes of the components

The significant results are not only what components were chosen by the participants, but also their interpretations of these choices. A content analysis was performed of the participants' answers, separately for each group.

Table 3. The key themes of the components

Profession	Themes
Technology managers	Mediation position(1)*, Owners/seniors(2), Very much knowledge(3), Influence(4), Power(5), Foundation stones(6), Very much experience(7), The organization's "products", Temporary
Nurses	Mediation position (1), Seniors(2), Knowledge(3), Influence(4), Power(5), Foundations stones(6), Very much experience(7)
Educators	Legacy/foundation stones(6), Permanence/belonging, Policy, Centrality, Importance, Continuity, Giving to others, Connecting between parts, Policy implementation

* The same themes received the same number in all the professions.

Table 3 represents the key themes which emerged from the content analysis. Parts of the themes were found in different components. For example, two partici-

pants could describe their organizational positions, one as roots and one as trunk, but still give the same interpretation of their choices as, for example, *influence*.

The same themes were raised for technology managers and nurses, although their professions are very different in essence. While the technology managers are mainly males, characterized by having several workplaces during their careers, the nurses are mainly females who are very stable in their workplaces.

The technology managers and the nurses emphasized the issues of influence, experience, knowledge, foundations stones and power. The technology managers also referred to issues of the organization's "products" and the idea of being temporary. Foundations stones were the only similar theme for all the groups. The educators' themes were different and they emphasized issues of legacy/foundation stones, policy, centrality, permanence/belonging, importance, continuity, giving to others, connecting between parts and policy implementation.

The participants' interpretations of their choices

The participants' interpretations added essential understanding of the research subject; why the participants choose to describe their organizational positions in a specific way. Some examples.

Technology managers:

Trunk (35%) was the most dominant component. One of them explained: "Just as the trunk connects the different parts of the tree and directs its growth, so in my position in the organization I am in contact with various departments and try to direct the company's efforts in the right directions from the technological point of view."

While referring to *roots* (33%), they said: "I outline the Management policy, the performance and the professional realization" or "I am at the critical decision-making stage of the organization, in a forum that directs its overall activity".

Some of them also referred to *branches* (6%): "The organization is divided into a number of industries, and these are again divided into smaller branches. In my organization, the R + D branch is divided into several groups, and groups into several teams. I manage one of these teams", to *fruits* (4%): "Rainmaker" or "generates revenue" and *to leaves* (4%): "The organization's legacy continues to live, everyone has a substitute, there are no few people on whom the organization is built, so there are no people in the trunk or in the roots".

The technology managers also claimed that they are *all the tree's parts* (3%). One said: "As a high-tech entrepreneur who builds start-up companies from the con-

cept to the sale of the company, I go through all the stages. First I am the root of the tree, and in the course of the development of society I am the trunk, branches, leaves, and fruits. After selling the company I have been out of the tree (with a pinch in the heart) but enjoying myself on behalf of its fruits..."

Nurses:

The most dominant component for them was *trunk* (37%): "The trunk is the base through which the branches and leaves receive food and water and it stabilizes the entire tree. Without him it is impossible. That's how nurses are, responsible – the heart of the hospital! Their activities are crucial, since it is the responsibility under their authority that strengthens the hospital".

Fruits (20%) were their second choice: "I grew in this organization, at the beginning of my way I was rooting and growing high. And the green leaves – are similar to everything I have accumulated and learned over the years and now I imagine myself as a fruit, professionally cooked and motivated to give the fruits which I sprouted over the years and disperse".

Roots (12%) were less dominant: "Everything starts in the roots. Roots are the most important thing for the development of the tree and if there were strong and stable roots then it will be a strong and stable organization. Of course, I have the desire to be part of these stable and strong roots in the organization in order to grow it".

Only 6% of the registered nurses saw themselves as *branches*: "trunk-management, branches– departments' management, leaves–the treatment teams, fruits-patients rotting or growing". None of them choose *leaves*; however, 17% declared that they are *all the tree's parts*. As such they explained: "I started here, the trunk, the main foundation on which I was raised during my life in the organization and at home, leaves, slowly I began to grow, I learned things, etc. Fruit, to bear fruit is the end result. Self-feeling of ability to produce fruits and serve the whole organization".

Educators:

Contrary to the other two groups, the educators chose the *branches* (25%) as the most dominant component which describes their organizational position: "It means that with the help of the foundations...the organizational culture and the atmosphere thorough they are developing as fruits. Their job after that is to feed others which will spread their seeds. I am one of the small branches that branch from the same big branch, and bridging between this branch and the fruits, and contribute to the fruits' ripening".

While referring to *fruits* (22%), educators claimed: "Most of my knowledge, experience and qualifications, are in the fruits that their symbol is: the essence of life:

taste, smell and color. The fruits are the contact (the source of knowledge) between the past (the tree) and the future (the seeds which are produced from it). In addition, the fruits are dispersed on the front of the tree and give it grace and honor”.

Roots (15%): “I have been a teacher at the same school for 21 years. I am considered as one of the leading teachers at the school (and I say this with much modesty)... I placed myself in the roots, since it is the most central and important part of the tree, without it, there is no instrument which can forward the food to the rest of the tree’s parts, which are the fruits and the leaves”.

When relating to trunk (13%), the educators said: “I have a very important and central job. Alongside the formal definition of the job, I am a professional anchor in the key mechanism in my district. I am part of the leading team of the district where I work”. Some 9% of the educators positioned themselves as leaves: “I do not feel a significant part, but part of something without being deep and meaningful”, or, “I am an outside lecturer, very low in the hierarchy, without work permanence; therefore it is easy to replace me.... Objectively, I am supposed to be in the branch, but my subjective feeling is lack of job security, and therefore, I am in the leaves”.

13% of the educators thought that they are *All the tree’s parts*. They clarified: “It was not easy for me to respond. On the one hand, as I have been working in the ministry of education for 20 years, I feel definitely as if I am the roots and the trunk. I am strong, experienced and understand a lot. Although, with the innovation processes, I see myself also developing, changing, and branching off, like the branches and the fruits”.

There are educators who work both in school and academia. Analyzing their comments about the two working places, separately, one can discover significant results. It is not the participants’ personalities which influence the way of responding, but more the type of organization where they are employed and the sense of belonging, if they have it. For example, while referring to her school’s work, one of the participants positioned herself as *branches*: “I belong to the central part of the organization. I am not part of the pioneers and the management, therefore I am not in the trunk, but I definitely belong to the factors which base and grow my school. I have a part in the fruits that my organization grows”. But when she positioned herself in her academia’s work, it changed to *leaves*: “I am so marginal, that I am like leaves”.

Another participant described herself in academia as *Branches*: “I feel that what I am doing is one small branch from a very big organization. Even if one of the branches breaks, the place of its break will be seen for a while, but then the tree will grow a new branch. So, if I go, very soon, someone else will take my place and I will be forgotten”. However, while describing herself at school she chose *roots* and explained: “Since I was the one to build the organization which I was managing (school), I see

the organization as established on the roots which I have planned, in the aspect of the organization's perception, the working processes, norms, organizational culture. I assume that all those will stay for a long time after me, even if the leaves fall off and the fruits are picked and grow again, again and again".

A couple of participants described themselves differently. For example, Technology managers saw themselves as a "Screw" or as "A bird on the tree". One nurse said that she is: "A person who is sitting on one of the tree's branches and picking up the fruit", and educators described themselves as "Seeds", or a "Gardener – From my point of view, the student is the whole tree, with all its parts. As a teacher, my job is to enrich the soil in which the student chooses to grow. I will give the student all the conditions for growing, in order to grow to be the tree that he chooses, what fruits to have, what will be the thickness of the trunk, and the depth of the roots".

Discussion and Conclusions

The results emphasized the importance of using indirect methods while examining employees' attitudes, as was suggested by previous researchers, for reducing the social desirability bias (Calder and Burnkrant, 1977; Paulhus and Reid, 1991; Fisher, 1993). Additionally, the needs of belonging and permanence at work, as influencing employees' perceptions regarding their organizational positions, were demonstrated in these studies, strengthening previous research (Hall and Miris, 1996; Grantham, 2000; Blustein, 2006; Coutinho, Dam and Blustein, 2008; Kishore, 2012).

The results introduce significant differences between the participants' subjective perceptions regarding their organizational positions. This reflects how the type of organization, a willingness for stability or for change, can influence the ways employees relate to their workplaces, to their position in organizations, feelings of belonging, etc.

The different types of professions and organizations show a dissimilar way of relating to organizational position. Technology managers and nurses referred in their responses to themselves, while the educators referred to schools and academia as part of "the whole system", and emphasized the customers – the students, especially as fruits. Furthermore, the educators' answers were changed according to the workplace they were referring to, school or academia.

To conclude, using an indirect research method can facilitate learning about participants' attitudes in different ways and contribute, as was found in these studies, to gaining more knowledge regarding employees, their perceptions, satisfac-

ction, feelings and needs. Therefore, it is recommended to develop more indirect research methods for measuring attitudes, especially the hidden ones, and through this, to contribute to the understanding and knowledge of this research area.

References

- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling and public policy*. Mahwah, NJ.
- Bond C., O'Byrne D.J. (2014). *Challenges and conceptions of globalization: An investigation into models of global change and their relationship with business practice*. "Cross Cultural Management" 21(1), pp. 23–38.
- Bryman, A., Bell E. (2007). *Business Research Methods*. Oxford.
- Calder B.J., Burnkrant R.E. (1977). *Interpersonal influence on consumer behavior: An attribution theory approach*. "Journal of Consumer Research" 4, pp. 29–38.
- Coutinho M.T., Dam U.C., Blustein D.L. (2008). *The psychology of working and globalisation: a new perspective for a new era*. "International Journal for Educational and Vocational Guidance" 8, pp. 5–18.
- Creswell J.C., (2013). *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks.
- Fisher R.J. (1993). *Social desirability bias and the validity of indirect questioning*. „Journal of Consumer Research" 20, pp. 303-315.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century updated and expanded*. New York.
- Gibson R.L., Mitchell M.H. (2006). *Introduction to career counseling for the 21st century*. Upper Saddle River, NJ.
- Grantham C. (2000). *The future of work: The promise of the new digital work society*. New York, NY.
- Hall D.T. (2004). *The protean career: A quarter-century journey*. "Journal of Vocational Behavior" 65, pp. 1–13.
- Hall D.T., Mirvis P.H. (1996). *The new protean career: Psychological success and the path with a heart*. [In:] D.T. Hall (ed.). *The Career is Dead-Long Live the Career: A relational approach to careers*. San Francisco, CA.
- Haller-Hayon O. (2008). *To share or not to share, the Pre-Conditions for Creating Partnerships between Industry and Academia in Israel*. Dissertation. UK: Anglia Ruskin University.
- Haller-Hayon O., Balik C., Kalishak S., Shamish T. (2010). *From theory to practice: Analyzing the nursing graduate's performance; examining the gap in knowledge between the acquired knowledge in nursing schools to the required knowledge in hospitals*. The 6th Annual International Mixed Methods Conference, Baltimore.
- Holtgraves T., Eck J., Lasky B. (1997). *Face management, question wording and social desirability*. "Journal of Applied Social Psychology" 27, pp. 1650–1671.
- Kishore, B. (2012). *Health and Safety of Female Employees in Globalized Work Environment*. Proceedings of 2nd National Conference on Human Resource Management, NCHRM 2012. Review of HRM, Vol. 1, April.
- LaPiere R.T. (1934). *Attitudes v's actions*. "Social Forces" 13, pp. 230–237.

- Mukkelli V. (2015). *The Changing role of human resource management in twenty first century challenges and opportunities*. "International Journal of Management Research & Review" March, 5(3), pp. 170–178.
- Nancarrow C., Brace I. (2000). *Saying the right thing: coping with social desirability bias in marketing research*. "Bristol Business School Teaching and Research Review" Nov. 4, <http://www.uwe.ac.uk/bbs/trr/Is3-cont.html>
- Neuman W.L. (2011). *Social Research Methods, qualitative and quantitative approaches*. 7th edition, Pearson.
- Neumark, D. (2000). *Changes in job stability, job security: A collective effort to untangle, reconcile, and interpret the evidence*. [In:] D. Neumark (ed.). *On the job: Is long-term employment a thing of the past?* New York, NY, pp. 1–30.
- Paulhus D.L., Reid D.B. (1991). *Enhancement and denial in socially desirable responding*. "Journal of Personality and Social Psychology" 60(2), pp. 307–317.
- Phillips D.L., Clancy K.J. (1972). *Some effects of 'social desirability' in survey studies*. "American Journal of Sociology" 77, pp. 921–938.
- Savickas M.L. (2000). *Renovating the psychology of careers for the twenty-first century*. [In:] R.A. Young, A. Collin (eds). *The Future of Career*. New York, NY, pp. 53–68.
- Singer E., Hippler H.J. Schwarz N. (1992). *Confidentiality assurances in surveys: reassurance or threat*. "International Journal of Public Opinion Research" 4, pp. 256–268.
- Snir R., Harpaz I. (2002). *To work or not to work: nonfinancial employment commitment and the social desirability*. "The Journal of Social Psychology" 142(5), pp. 635–644.



Lilia Rosenfeld

Higher Studies Programme, Israel

Quality of life of the elderly

KEYWORDS

quality of life, healthy aging,
elderly people

ABSTRACT

Rosenfeld Lilia, *Quality of life of the elderly*. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(14) 2018, Poznań 2018, pp. 297–305, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2018.14.20.

Drawing on Simone de Beauvoir's call for a change perspective on old age, as perceive, this article reviews the literature for factors and aspects that influence the quality of life of the elderly. Simone de Beauvoir saw old age as the individual's unending struggle with the indifference that elderly people encounter, and with pain and illnesses. The improvement in the situation of the elderly cannot be accomplished by merely raising pensions and providing fair housing; rather it is necessary to have a more profound change – a change of life (de Beauvoir, 1996). Hence, improving the quality life of elderly people necessitates a more holistic approach, that considers physical functioning, mental, social, environmental and cognitive condition in addition to traditional aspects involving health and economic aspects.

Simone de Beauvoir in her work "The Coming of Age" saw the period of old age in the person's life as half-life and half death. She described a reality in which most people who reach this age, accept it with great sadness or rebellion and find it difficult to bear. Old age is the individual's unending struggle with the indifference that the old person encounters, with the pain he bears, with the illnesses that accompany him, with the loss of wisdom (de Beauvoir, 1996).

Godwin et al. (2015) in his research on the group of elderly in Canada conveys criticism about the reference of the rest of society towards the elderly as a unit. Advanced age in itself does not harm the individual's perception of qual-

ity of life. Aging is a long but natural process that causes the individual's values and norms not only to obtain different weight, but also to change completely. Following significant life events, people change the priorities of their values, and consequently their perception of mental wellbeing and quality of life. One of the most significant principle for elderly people is the lack of dependence on others and maintaining independence in everyday activity. A value which is not placed in a high priority at a younger age, as functional ability at a young age is taken for granted (Godwin, et al., 2015). However, values are not universal, but rather dependent on the culture in which the social interaction exists. Another significant consideration for quality of life in old age is the quality of death. Like the quality of life, the quality of death is a subjective concept, depending on the individual's culture, set of values, and health, in case of a chronic sickness, its severity, and its influence on the cognitive and physical functioning in everyday life (Forte, Boreham, De Vito, Pesce, 2015).

The psychological resources and abilities of the individual are especially noteworthy, including self-efficacy, self-achievement, and ego-integrity. These factors are held essential to the life of every individual, regardless of age. They remain vital to the achievement and preservation of the quality of life on a high level at old age. Another factor that influences the perception of quality of life is the presence of leisure activities in life. Leisure activities constitute strong prognostic indicators of good aging. In general, the lack or low level of leisure activities in life, predicts the appearance of depression in adult life. Depression detrimentally influences wellbeing and constitutes a very significant risk factor for health at all ages, especially in old age (Han et al., 2015).

Similarly, according to Erikson's theory, throughout the course of life, from childhood to death, the individual is engaged in the resolution of the conflicts between internal biological needs and social requirements. Erikson divided the course of life into eight stages, with each stage being characterized by a task or a conflict that demands a solution. The person's development depends on providing solutions to conflicts in the stages of life (Erikson & Joan, 1997). The successful or unsuccessful handling of those conflicts instills different tools, and with them develop a good ability or the lack of such ability to cope with the last stage of life – 'old age'. Erikson believed that from the age of fifty the retrospective look at life influences the person's negative or positive perception of his old age. At this stage, the elderly person summarizes the achievements and failures in his life. When a person evaluates that he has more achievements in life than failures, then he will feel 'ego integrity'. In other words, s/he accepts his life, accepts his feelings and the events that occurred, he feels satisfied with his old age, and he accepts death.

However, when the person feels despair and fear of death, he displays a sense of bitterness, regret for what has been accomplished in life, and a feeling that he has missed out. This person will tend to depend on others and will experience great difficulty accepting the end of life.

When coping with the conflict between despair and ego integrity is successful, wisdom is achieved and maintaining independency in decision making is more likely. Wisdom enables elderly people to profoundly understand life and accept it without negative emotions, such as frustration and a feeling of having missed opportunities. The achievement of ego integrity in old age not only brings with it positive emotions such as acceptance of life events and death, but also leads to better health. However, a failure to solve the conflict between despair and ego integrity may lead the individual to give up the responsibility for making independent decisions, even day to day ones. In parallel, the individual may become emotionally closed, with declining levels of physical activity, and diminished social and family relationships.

The same is true for health. When elderly people have acquired wisdom in old age, a higher level of self-management is identified than with elderly people who are despaired and frustrated. Moreover, although elderly people suffer from a decline in their physical and cognitive abilities, those who achieved wisdom show a better level of health than those who feel disappointment and despair regarding events in their lives. In addition, elderly who independently take the decision to move to an institution tend to live longer. Elderly who have successfully acquired tools in the early stages of life have better chances to adjust to their changing social role and accept the decline in the physical ability (Perry, Hassevoort, Ruggiano, & Shtompel, 2015). Results of the research study performed among elderly people in Korea indicate that taking medications for balanced chronic illnesses is not at all related, in the opinion of the elderly, to quality of life and therefore does not detrimentally influence the perception of quality life, although unbalanced severe or chronic illness detrimentally influences the quality of life, as perceived by the elderly (Han et al., 2015).

Furthermore, elderly who have reached ego integrity are better in identifying opportunities in life and in using them for own benefit and for the benefit of the surrounding environment. In other words, they are socially active, contribute to society and cope better with life crises. In contrast, elderly who were unsuccessful in solving the conflict in the stage of old age experiences a decline in all areas of life. Thus, those elderly people, alongside experiencing cognitive and physical deterioration, surrender autonomy in making decisions and tends to develop greater and worse chronic illness than elderly who have resolved the conflict more suc-

cessfully in the stage of old age (Erikson & Joan, 1997; Perry, Hassevoort, Ruggiano, & Shtompel, 2015).

According to de Beauvoir (1996), in old age people suffer from the lack of inventiveness or their ability to invent is hampered by society. In her opinion, engaging aging people, with the help of their relatives, in social activities, politics and creative activities may provide a solution. De Beauvoir writes that life has value in old age when there is a relationship with others, when there is love and friendship.

Additional factors that contribute to the explanation of the perception of the quality of life are consistent reciprocal relations, sense of social belonging, and feeling of love and concern of others. These are main components in the achievement of quality of life, both in sickness and in health. The presence of chronic mental or physical illness is far less harmful to the perception of the quality of life than the lack of happiness for long periods (Connell, O’Cathain, & Brazier, 2014). Also, regular reciprocal relations with the neighborhood improve the elderly person’s control and contribute to his autonomy, enjoyment, and self-fulfillment in aging (Mottus, Gale, Starr, Deary, 2012). Social belonging, feeling of love and concern of close people, as well as caring for people even in sickness are components found at the basis of the perception of quality of life of all those who participate in the process (Ducharme, Geldmacher, 2011).

According to Guan et al. (2015) residing in a familiar environment becomes more crucial as one grows older. Elderly people prefer to remain with their adult children in a familiar environment where they have lived before. In contrast to cultural values, the reality dictates that children leave their parents’ home and their familiar environment, in search of a better life. As a result, elderly people are faced with the dilemma either to shift their residence to an unfamiliar environment or remain alone. The lack of fit between the elderly person’s ability and desire to choose own future residence leads to a gap between reality and own preferences. This gap harms the sense of self-efficacy in decision-making, as well as the sense of life satisfaction.

The lack of a comfortable environment or reciprocal relations with society harms the elderly person’s physical and mental health and reduces his assessment of the level of quality of life. Likewise, the presence of neighbors constitutes a factor that protects against cardiovascular disease, and ensures the low levels of pain related to daily activities, shortens periods of recuperation from severe illnesses, and improves the elderly person’s general health. Social isolation increases the risk of depression and anxiety. In contrast, being with neighbors, in a good, supportive, and appropriate environment, constitutes protective factors and prevents the

appearance of deterioration in the elderly person's emotional and mental situation (Mottus, Gale, Starr, & Deary, 2012).

In old age, as in youth, the quality of life with reference to the loss of physical abilities is influenced by the individual life style throughout the entire life. The goal of a healthy, positive, and active aging raises the requirement for understanding the special needs of old age. Healthy aging is a long process, which entails, among other, the promotion and maintenance of the physical, mental and social wellbeing (Han et al., 2015). Simone de Beauvoir (1996) in her work recommends planning for old age. In her opinion, such planning includes not only the saving of money and the choice of residence upon retirement but also the acquisition of different hobbies and living a life of involvement that will provide an opportunity for the continuation of a real life after retirement.

Despite prejudices in society regarding elderly people, who are perceived as a group of people with a poor functional level, there are many elderly people in a good health condition. They live alone without any outside help and their level of social activities is high. They contribute to the community in which they live and are still involved in the social life of their families and friends. Therefore, age is not the only factor influencing the quality of life (Godwin et al., 2015). When the relation between the quality of life and the functional ability of the individual is discussed, it is important to take into consideration not only the level coping with everyday physical activities but also the level of cognitive abilities in the performance of different tasks. There is a significant relation between quality of life and everyday physical functioning. little is known today about the correlation between the cognitive level of functioning and the perception of quality of life. Research has identified a correlation between quality of life in old age and cognitive abilities in youth. However, few works have attempted to prove and explain the correlation between cognitive abilities in old age and quality of life (Forte, Boreham, De Vito, Pesce, 2015). Typically, when quality of life and mental wellbeing are examined, physical disabilities and physical illness are taken into consideration. However, cognitive abilities are neglected, as well as mental illnesses (such as schizophrenia, personal disorders, anxieties) (Connell, O'Cathain, Brazier, 2014).

The process of aging is for the most part influenced by other factors, such as education, family status, and health situation. It is customary to assume that health condition worsens as people grow older. However, the fact that not every old person is helpless and isolated should be kept in mind. Furthermore, elderly people with balanced chronic illnesses may not necessarily need help in the performance of everyday activities (Godwin et al., 2015). Nevertheless, researchers agree that in advanced adulthood the individual's level of satisfaction with life depends on

good physical functioning in everyday activity. Though some studies maintain that a good physical level in old age reflects a higher fit to good health condition, the reverse is true. When there is a decline in everyday functioning, a decline in health condition can be expected. Furthermore, researchers maintain that excellent physical functioning greatly contributes to the individual's quality of life, mental well-being, and satisfaction with life (Forte, Boreham, De Vito, Presce, 2015).

Good health in old age contains lack of depression, high self-efficacy, coping with loneliness, and avoidance of social isolation. When all these needs are fulfilled in a satisfactory manner, even in the presence of certain chronic illness, the self-evaluation of the quality of life is at a high level. Isolation and social loneliness are the factors that bear a negative influence on people's wellbeing, and this influence becomes more decisive in old age (Han et al., 2015).

A decline in social activities and in the number of social relations, loss of close people, reduction in reciprocal relations, change of residence following a decline in the physical ability or health deterioration may harm elderly people's mental wellbeing (Han et al., 2015). Forte, Boreham, De Vito, and Pesce (2015) maintain that the promotion and maintenance of the mental wellbeing while aging are possible through the performance of moderate physical activity and healthy life style. Walking in old age, physical activity constitutes a protective factor against cognitive and functional deterioration (Forte, Boreham, De Vito, & Pesce, 2015). Conversely, a study by Han et al. (2015) indicates that mental wellbeing and mortality among aging people are significantly influenced by their beliefs and perception of their health as 'good' or 'poor', regardless of the objective severity of the illness in medical terms. Spiritual and cultural beliefs have a substantial influence on the perception of the family quality of life; they reinforce emotional support in the family and help maintain reciprocal relations with the community. The importance of beliefs and the strength of their influence on the perception of quality of life rise with age. In other words, the process of aging is accompanied by the strengthening in the beliefs (Bertelli, Biaco, Rossi, Scuticchio, Brown, 2011).

The rise in the life span in the population, which characterizes most of the Western countries, requires decision makers to understand how to maintain health at a good level along with high level of quality of life in the later adulthood and old age (Forte, Boreham, De Vito, Pesce, 2015; Mottus, Gale, Starr, Deary, 2012). General aging of the population of the world has become a main topic discussed in many forums – public, health, and social. In many countries, the burden on the health systems caused by the aging of the population is constantly increasing. Elderly people are reaching ages in which their overall function is diminished and the risk of chronic disease increases. A decline in the physical abilities and person-

al illness requires different resources. Moreover, the burden of the care of the sick or healthy elderly person relies on the economic capacity of the family in which the person ages. Frequently children of elderly parents are expected to take the burden of the elderly person's care upon themselves. For example, in Taiwan, which is influenced by the principles of the Buddhist religion, it is customary for children to play an active role in the care of their aging parents, since the parents had cared for them in childhood. However, modernization has detrimentally influenced the ability of the family to provide a security net for the aging person, while searching for a better economic life. Children of elderly parents move their residence to new places and leave their aging parents behind. Today it is clear that, the family as a social unit can no longer bear the burden of care of elders alone, without help from society and state (Manasatchakun, Chotiga, Roxberg, Asp, 2016). In China, as in many countries of Asia, the son bears the responsibility for the care of his parents at a late age. However, following the rapid aging of the population and the policy of family planning and birthrate reduction in China there is a considerable decrease in the ability of the family to care for the elderly within the family. Therefore, in recent years, the percentage of the elderly who live outside of their families is steadily increasing. Today, adults in China, in contrast to tradition and culture, live alone, with their spouse, or in retirement homes (Guan, Li, Sun, Wang, & Wu, 2015).

The process of aging, regardless of the medical condition, requires high economic investment, not only on the personal-family level but also on the level of society and the State. To properly evaluate the needs of the elderly and to enable an effective intervention, it is necessary to research the perception of people regarding the quality of life from childhood to old age. Today, there is insufficient knowledge regarding the perception of the quality of life among the elderly. In addition, there is confusion regarding the different concepts in the literature. Some remain undefined or are defined differently among the researchers. For instance, healthy old age is defined as devoid of illnesses or as active old age or functioning without help, and so on (Godwin et al., 2015; Manasatchakun, Chotiga, Roxberg, Asp, 2016).

Godwin et al. (2015) maintain that the group of elderly people is one of the most heterogeneous groups in society. The division that exists today into healthy or ill is very sparse and does not reflect the true difference. Their study among elderly people, conducted in Canada, indicates that there is a group of elderly above the age of 80 who function independently in everyday activities, are cognitively alert, involved in the society, community, and family, are highly educated, and with a high motivation to integrate socially. The needs and desires of these elderly are

different from the requirements of the elderly with different backgrounds. Shaw et al. (2016) claim that the implementation of a humanistic approach on the social level towards the elderly person in society will help unite all relevant issues and build a holistic approach that views the elderly from their perspective and not merely as a burden on the health services. Healthy aging is not only the characterization of the elderly person's needs; rather, it is a process of decisions that the individual makes in many areas in his life for the purpose of promoting and preserving own mental spiritual wellbeing and physical health. All these constitute a significant part in the influence on the elderly population's evaluation and perception of the quality of their lives (Han et al., 2015).

Simone de Beauvoir maintained that society has fated the elderly to misery and to poverty, to inappropriate residence, and to loneliness. She sees this type of attitude towards the elderly to be the complete responsibility of society, and blames contemporary society for the creation handicap and misery of old age. De Beauvoir holds that society is filled with painful obstacles and has a poor attitude in moral terms. In reality, the elderly people are powerless and empty-handed, and when their power leaves them they are 'thrown away' by society, tossed to the margins as trash. The elderly person is weak and all that remains to him from all he had in life are his two eyes – to cry. In her opinion, this must not happen. De Beauvoir maintains that improvement in the situation of the elderly cannot be accomplished only by raising the pensions, providing fair housing, organizing leisure activities; rather it is necessary to have a more extreme and profound change – a change of life (de Beauvoir, 1996).

References

- Beauvoir S. de (1996). *The coming of Age*. (P. O'brain, Trans.) New York.
- Bertelli M., Bianco A., Rossi M., Scuticchio D., Brown I. (2011). *Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy*. "Journal of Intellectual Disability Research" 55 (12), pp. 1136–1150.
- Connell J., O'Cathain A., Brazier J. (2014). *Measuring quality of life in mental health: Are we asking the right questions?* "Social Science & Medicine" 120, pp. 12–20.
- Ducharme J.K., Geldmacher D.S. (2011). *Family quality of life in dementia: A qualitative approach to family – identified care priorities*. "Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation" 20, pp. 1331–1335.
- Erikson E., Joan M. (1997). *The life cycle completed: extended version*. New York.
- Forte R., Boreham C.A., De Vito G., Pesce C. (2015). *Health and quality of life perception in older adults: The joint role of cognitive efficiency and functional mobility*. "Environmental Research and Public Health" 12, pp. 11328–11344.

- Godwin M., Pike A., McCrate F., Parsons K., Parsons W., Pitcher H., Sclater A. (2015). *The healthy aged*. "Canadian Family Physician", pp. e142–e147.
- Guan J., Li H., Sun H., Wang T., Wu W. (2015). *The impact of a discrepancy between actual and preferred living arrangements on life satisfaction among the elderly in China*. "Clinics" 70 (9), pp. 623–627.
- Han K., Lee Y., Gu J., Oh H., Han J., Kim K. (2015). *Psychosocial factors for influencing healthy aging in adults in Korea*. "Health and Quality of life Outcomes" 13, 31, pp. 1–10.
- Manasatchakun P., Chotiga P., Roxberg A., Asp M. (2016). *Healthy ageing in Isan – Thai culture – a phenomenographic study based on older persons' lived experiences*. "International Journal of Qualitative studies on Health and Well-being" 11, pp. 1–8.
- Mottus R., Gale C.R., Starr J.M., Deary I.J. (2012). *"One the street where you live": Neighbourhood deprivation and quality of life among community – dwelling older people in Edinburgh, Scotland*. "Social Science & Medicine" 74, pp. 1368–1374.
- Perry T.E., Hassevoort L., Ruggiano N., Shtompel N. (2015). *Applying Erikson's wisdom to self-management practices of older adults: Findings from two field studies*. "Research Aging" 37(3), pp. 253–274.

Informacje o autorach

Artykuły

EUGENIUSZ PIOTROWSKI, dr hab., prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ANNA SAJDAK-BURSKA, dr hab., Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK, dr hab., Uniwersytet w Białymstoku
ROBERT SARNECKI, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
MARIA PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
JACEK MOROZ, dr, Uniwersytet Szczeciński
OSKAR SZWABOWSKI, dr, Uniwersytet Szczeciński
KATARZYNA SMOTER, dr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
MAGDALENA JAKUBCZAK-CHODŹKO, mgr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
MAŁGORZATA TURCZYK, dr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
SYLWIA POLCYN, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
INETTA NOWOSAD, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski
PIOTR TOMASZEWSKI, dr hab., Uniwersytet Warszawski
WOJCIECH STAROŚCIAK, dr, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
URSZULA DĘBSKA, dr, Uniwersytet Wrocławski
HALINA GUŁA-KUBISZEWSKA, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski
ANNA SZELIGA-DUCHNOWSKA, dr, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu
MIROŚLAWA SZEWCZYK, dr inż., Politechnika Opolska
KAROLINA CYNK, dr, Uniwersytet Rzeszowski
AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA, dr, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu
JAROSŁAW MARZEC, dr, Gdańsk
ORIT HALLER-HAYON, MA, The Open University of Israel, Raanana, Israel
LILIA ROSENFELD, MA, Higher Studies Programme, Israel

Informacje dla autorów

Teksty należy nadsyłać drogą pocztową na adres redakcji:

„Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM
ul. Szamarzewskiego 89
60-568 Poznań

lub na adres mailowy sekretarza redakcji, dr. Jaremy Drozdowicza: drozd23@wp.pl.

Redakcja prosi o nadsyłanie tekstów spełniających następujące wymagania:

- czcionka Times New Roman, rozmiar 12, przypisy rozmiar 10
- interlinia 1,5
- tekst wyjustowany (do prawego i lewego marginesu)
- strony numerowane w prawym dolnym rogu cyframi arabskimi
- czarny kolor czcionki

Do tekstu należy załączyć abstrakt oraz słowa kluczowe (oba w języku angielskim).

Ponadto należy zamieścić wykaz źródeł i literatury wykorzystanej w artykule oraz stosować w tekście tzw. przypisy harwardzkie. Opis bibliograficzny powinien być dokonany według następującego wzoru:

- pozycje książkowe: Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków.
- czasopisma: Melosik Z. (2011). *Rekonstrukcje tożsamości seksualnej w społeczeństwie współczesnym (wybrane konteksty seksualizacji)*. „Studia Edukacyjne” nr 7, s. 7–25.
- teksty zamieszczone w wydawnictwach ciągłych o charakterze wydawnictw zbiorowych należy traktować tak samo jak artykuły w czasopismach
- teksty zawarte w pracach zbiorowych: Jaskulska S. (2011). *Ocenianie zachowania na stopień a rozwój ucznia*. [W:] A. Cybal-Michalska, D. Kopeć, W. Segiet (red.). *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*. Poznań, s. 125–143.
- w wykazie literatury należy uwzględnić tłumacza tekstu, do którego się odwołujemy (pod warunkiem, że został wymieniony w danej publikacji)
- prace niepublikowane: Drozdowicz J. (2002). *Pomiędzy ladino a indio. Współczesne oblicze samoidentyfikacji Majów w Gwatemali*, maszynopis pracy magisterskiej, Poznań 2002 (w przypadku prac dyplomowych prosimy również zawrzeć stopień naukowy oraz imię i nazwisko promotora)
- źródła internetowe: nazwisko autora i inicjał imienia, tytuł kursywą, adres strony, data dostępu w Internecie.

Editorial information

Articles and texts are to be posted to the following address:

Ph.D. Jarema Drozdowicz
“Culture-Society-Education”
Faculty of Educational Studies
Adam Mickiewicz University in Poznań
ul. Szamarzewskiego 89
60-568 Poznań
Poland

or to the email address of the magazine's secretary Jarema Drozdowicz PhD: drozd23@wp.pl.

The editorial board is asking the authors to conform to the following rules:

- Times New Roman font size 12 (footnotes size 10)
- space 1,5
- text adjusted to the left and right margin
- pages numbered with Arabic numbers
- black color of the font

Articles are to be provided with a short abstract with a list of key words. Texts have to include literature and parathetical references. Works cited are to use the following pattern:

- Books:

Williams Jr. V.J. (2006). *Rethinking Race. Franz Boas and His Contemporaries*. Lexington.

- Articles:

Baldissera F. (2009). *Telling Bodies*. „Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie” Band 18, Heft 1: 93-106.

- Texts published in magazines with the character of edited works are to be treated as articles

- Texts in edited works:

Clammer J. (1973). *Colonialism and the Perception of Tradition in Fiji*. [In:] T. Asad (ed.). *Anthropology & the Colonial Encounter*. New York. p. 199–220.

- Unpublished works:

Drozdowicz J. (2002). *Pomiędzy ladino a indio. Współczesne oblicze samoidentyfikacji Majów w Gwatemali*, unpublished MA thesis, Poznań (when citing a BA, MA or PhD thesis please include the academic title, name and surname of the tutor)

- Internet sources have to include the initial of the author's name and full last name, title in italics, address of the web page and the date of the entry.

Procedura recenzowania

Autorzy, przysyłając pracę do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Warunkiem dopuszczenia tekstu do dalszych czynności recenzyjnych jest jego zgodność z profilem czasopisma. Nadesłane publikacje są poddane ocenie formalnej przez redakcję, a następnie są recenzowane przez dwóch recenzentów, niebędących członkami redakcji czasopisma. Są oni samodzielnymi pracownikami naukowymi oraz nie są zatrudnieni w tej samej jednostce, która wydaje czasopismo, nie są też osobami mogącymi pozostawać z autorem w konflikcie interesów. Za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem: bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt), relacje podległości zawodowej, bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji. Prace recenzowane są poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami „podwójnie ślepej recenzji” (autorzy i recenzenci nie znają nawzajem swoich nazwisk). Recenzentom nie wolno wykorzystywać wiedzy na temat pracy przed jej publikacją. Pracy nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący ją na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku dokonanej recenzji, następnie możliwa jest korespondencja z Redakcją czasopisma dotycząca ewentualnych uwag bądź kwalifikacji do druku. Ostateczną kwalifikację do druku podejmuje Redaktor Naczelny. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia. Redakcja zastrzega sobie możliwość odesłania artykułu autorowi do przededagowania w przypadku recenzji negatywnej. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

Lista recenzentów

PIOTR BŁAJET, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Polska)
AGATA CUDOWSKA, Uniwersytet w Białymstoku (Polska)
STEPHEN DAVIES, University of Auckland (Nowa Zelandia)
ZENON GAJZICA, Uniwersytet Śląski (Polska)
CHARLES T. (CHUCK) HILL, Whitter College (USA)
EWA JAROSZ, Uniwersytet Śląski (Polska)
JERZY KOJKOŁ, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni (Polska)
STEFAN KWIATKOWSKI, Akademia Pedagogiki Specjalnej (Polska)
ROMAN LEPPERT, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Polska)
ANDRE ELIAS MAZAWI, University of British Columbia (Kanada)
AYAZ NASEEM, Concordia University (Kanada)
RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, Uniwersytet Warszawski (Polska)
INETTA NOWOSAD, Uniwersytet Zielonogórski (Polska)
ALICJA SADOWNIK, University of Bergen (Norwegia)
JERZY STOCHMIAŁEK, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Polska)
DANIEL WOJCIK, University of Oregon (USA)

Projekt okładki: Helena Bielicka

Redaktor: Bożena Kapusta

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Wojciech Tyma

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 23,00. Ark. druk. 19,75

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

CULTURE SOCIETY EDUCATION

ISSN 2300-0422



9 772300 042806