

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VIII: 2017 NR 4(21)**

**PATRONAT NAUKOWY:
SEKCJA TEORII WYCHOWANIA
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Joanna Koleff-Pracka (sekretarz redakcji),
Stefan T. Kwiatkowski (koordynator redakcji tematycznych)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2017

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Joanna Koleff-Pracka

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk i oprawa: FABRYKA DRUKU Sp. z o. o.,
ul. Zgrupowania AK „Kampinos” 6, 01-943 Warszawa

Nakład: 200 egz.

Spis treści

List redaktorów naczelnych czasopism naukowych do ministra nauki i szkolnictwa wyższego	9
---	---

ROZPRAWY

Aneta Rogalska-Marasińska, <i>Międzykulturowa animacja muzyczna na rzecz synergetycznego rozwoju ucznia</i>	13
Anna Mańkowska, <i>Mobilność edukacyjna chińskich studentów</i>	37
Anna Babicka-Wirkus, <i>Problematyka szkoły wyższej na łamach „Rocznika Pedagogicznego”</i>	55
Aleksander Gemel, <i>Od metafory do matematyki. Kognitywna teoria metafory a model nabywania dokładnych reprezentacji numerycznych</i>	91
Michał Kotala, <i>Gry planszowe jako (nie)codzienna metoda wychowania</i>	111
Paweł Zieliński, <i>Wartości pedagogiczne chińskich szkół mahajany: Huayan, Tiantai, Sanlung Zong i Faxiang Zong. Polemika z anonimowymi ekspertami Narodowego Centrum Nauki</i>	125
Rafał Maliszewski, <i>Etos nauczyciela w warunkach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej – spojrzenie uczniowskie</i>	141

STUDIA Z BADAŃ

Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska, Karolina Torebko, <i>Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym</i>	161
Piotr Łukowski, <i>Manipulacja. Analiza terminologiczna</i>	195
Iwona Paszenda, <i>Rutyna jako nie-codziennie doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu</i>	223

RECENZJE

Andrzej Dakowicz, <i>recenzja książki „Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina” Praca zbiorowa pod redakcją Józefa Augustyna SJ. Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, ss. 584</i>	235
---	-----

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Badania biograficzne, opr. Bogusław Śliwerski	241
---	-----

AUTORZY	247
Informacje dla Autorów	249

Contents

Letter from Chief Editors of scientific journals to the Ministry of Science and Higher Education	9
--	---

DISSERTATIONS

Aneta Rogalska-Marasińska, <i>Intercultural Music Animation for Student's Synergetic Development</i>	13
Anna Mańkowska, <i>Outbound student mobility among Chinese students</i> ..	37
Anna Babicka-Wirkus, <i>The academic discourse concerning university in "Pedagogical Yearbook"</i>	55
Aleksander Gemel, <i>From metaphor to mathematics. Cognitive theory of metaphor and accurate number representations acquiring model</i>	91
Michał Kotala, <i>Board games as a(n) (un)usual method of education</i>	111
Paweł Zieliński, <i>Pedagogical values of Chinese mahajana schools: Huayan, Tiantai, Sanlung Zong and Fa-xiang Zong. Polemic against anonymous experts of the National Science Centre</i>	125
Rafał Maliszewski, <i>The teacher ethos in the changing school reality – a student perspective</i>	141

RESEARCH REPORTS

Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska, Karolina Torebko, <i>Parents' educational mistakes and the emotional competences' development in children of early school age</i>	161
Piotr Łukowski, <i>A manipulation. An analysis of its meaning</i>	195
Iwona Paszenda, <i>Routine as an unusual educational experience in the perspective of pragmatism</i>	223

REVIEWS

Andrzej Dakowicz, <i>Review of a book „Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo, rodzina” Praca zbiorowa pod redakcją Józefa Augustyna SJ. Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, ss. 584</i>	235
---	-----

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Biographical research, prep. by Bogusław Śliwerski	241
--	-----

Contents

AUTHORS	247
INFORMATION FOR THE AUTHORS	249

Szanowny Panie Ministrze,

Zwracamy się w imieniu polskiego środowiska pedagogicznego z prośbą o zachowanie ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism. W kontekście projektu ustawy 2.0, przygotowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, docierają do nas niepokojące informacje o możliwości likwidacji dotychczas obowiązującej części B Wykazu czasopism punktowanych MNiSW. W Art. 258, par. 6, ust. 2 zawarto informację dotyczącą nowych zasad ewaluacji jednostek naukowych. Ustawa przewiduje ewaluację na podstawie osiągnięć pracownika naukowego, wśród których znajdują się artykuły naukowe opublikowane „w czasopiśmie naukowym, ujętym w indeksowanych, międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu.” Wątpliwości budzi, jawiąca się w tym zapisie, intencja ustawodawcy, która przewiduje marginalizację polskich baz czasopism naukowych, w których znajduje się większość polskich periodyków z obszaru humanistyki i nauk społecznych.

Na podstawie informacji prasowych można domniemywać, że najważniejszym kryterium przy ocenie czasopism ma być ich indeksacja w zagranicznych bazach typu Web of Science, Scopus etc., zarządzanych przez wielkie firmy wydawnicze. Nie kwestionując zasadności umieszczania pism polskich w powyższych bazach stanowczo sprzeciwiamy się temu, aby były to jedyne bazy, indeksujące czasopisma liczące się do dorobku naukowego uczonych i tym samym do ewaluacji jednostek naukowych, w których są zatrudnieni. Poniżej przedstawiamy argumenty za utrzymaniem listy czasopism polskich (Część B Wykazu MNiSW), licząc na Pani zrozumienie i idące za nim wsparcie.

Historyczne doświadczenia polskie, ale i innych krajów europejskich wskazują na to, że oparcie dorobku naukowego o kontekst narodowy stanowi bardzo często kluczowy warunek trwałości osiągnięć naukowych, a częstokroć również warunek przetrwania narodu. Z całą mocą stoimy na stanowisku, że tworzenie wspólnoty naukowej zogniskowanej wokół badań krajowych jest tak samo ważne, jak ich umiędzynarodowienie. Równoważność ta jest tak samo istotna w przypadku badań podstawowych, jak i wdrożeń. Oczekujemy zachowania dotychczasowej równowagi w strategii

upowszechniania wyników badań, respektującej zarówno pole krajowe, jak i międzynarodowe.

Uznajemy za paradoksalne oczekiwanie ustawodawcy, że publikowanie w języku obcym jest bardziej wartościowe (wyżej punktowane) niż w języku ojczystym. Zwracamy uwagę na możliwe konsekwencje płynące z takiego podejścia, przede wszystkim zanik tradycji językowej, jak również wykluczenie różnych grup odbiorców z przekazu naukowego. Odbiorcami mogą być również nauczyciele, którzy w dążeniu do doskonalenia zawodowego nie powinni być ograniczani do źródeł zawierających jedynie wiedzę potoczną, popularną, lecz powinni mieć ułatwiony dostęp do aktualnej wiedzy naukowej.

W ostatnich latach polskie czasopisma naukowe wykonały znaczący wysiłek na rzecz umiędzynarodowienia, zachowując jednocześnie równowagę w publikowaniu tekstów autorów polskich i zagranicznych, a także w języku publikacji. Wysiłek ten, wykonany dzięki wsparciu stowarzyszeń naukowych i uczelni wyższych zaangażował zasoby ludzkie i ekonomiczne, skutkując podniesieniem rangi i widoczności polskich czasopism. Wiele z nich dzięki tej strategii i wsparciu uczelni wyróżnia się na tle międzynarodowym pełną dostępnością w otwartych zasobach (open access), udostępniając bezpłatnie swoją zawartość. W przypadku większości czasopism umieszczonych w bazach zagranicznych, za dostęp do nich trzeba będzie zapłacić, co wykluczy wiele mniej zasobnych środowisk czytelniczych.

W 2015 roku w ramach Polskiej Bibliografii Naukowej została utworzona Polska Baza Cytowań POL-Index (pomyślana jako część Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym POL-on), mająca na celu ustalenie Polskiego Współczynnika Wpływu (PWW), pozwalającego na ustalenie częstości cytowań poszczególnych artykułów publikowanych w polskich czasopismach naukowych. Z przykrością stwierdzamy, że projekt ten – mimo poniesionych wcześniej nakładów finansowych oraz ogromnego wysiłku wykonanego w 2015 roku przez redakcje polskich czasopism naukowych – nie jest kontynuowany. W naszym przekonaniu Polska Baza Cytowań mogłaby z powodzeniem posłużyć do ustalenia siły wpływu poszczególnych czasopism w wymiarze krajowym, tak jak bazy międzynarodowe ustalają ten parametr w wymiarze ponadnarodowym. Rozwiązanie takie pozwoliłoby zachować równowagę pomiędzy tymi dwoma wymiarami.

Wprowadzenie nowej polityki ewaluacyjnej może doprowadzić do likwidacji znaczącej liczby polskich czasopism naukowych lub całkowitej ich marginalizacji. Wiele polskich periodyków ma wieloletnią tradycję (niektóre ponad stuletnią) i to na ich łamach prowadzony jest dyskurs naukowy istotny

dla budowania narodowych zasobów wiedzy. Stoimy na stanowisku, że także przy dotychczasowych zasadach polskie środowisko akademickie jest w stanie samodzielnie regulować kwestie jakości publikacji o czym świadczy cyklicznie prowadzona ocena, skutkująca obniżaniem lub w skrajnych przypadkach odebraniem punktacji tym czasopismom, które kryterium jakościowego nie spełniają. Radykalna zmiana projektowana w zapisach ustawy może być brzemienna w skutkach, niweczając dotychczasowy dorobek wielu pokoleń polskich naukowców, zmuszając ich jednocześnie do akceptacji neokolonialnej polityki, uznającej wyższość tego co obce nad tym, co własne.

Z nadzieją oczekujemy na zrozumienie dla przedstawionej argumentacji i liczymy na podjęcie działań w celu zachowania ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism.

Z poważaniem,

Redaktorzy Naczelni Czasopism wydawanych pod patronatem KNP PAN:
Rocznik Pedagogiczny – prof. dr hab. Maria Dudzikowa
Studia Pedagogiczne – prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska
Studia z Teorii Wychowania – prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Pedagogika Społeczna – prof. dr hab. Wiesław Theiss
Resocjalizacja Polska – prof. dr hab. Marek Konopczyński
Biuletyn Historii Wychowania – prof. dr hab. Wiesław Jamrozek
Przegląd Pedagogiczny – prof. dr hab. Roman Leppert
Paedagogia Christiana – dr hab. Jarosław Horowski
Chowanna – prof. dr hab. Ewa Syrek
Forum Pedagogiczne – dr hab. Dariusz Stępkowski
Horyzonty Wychowania – ks. dr Wit Pasierbek
Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN – dr Alicja Korzeniecka-Bondar

31.10.2017 r.

Aneta Rogalska-Marasińska

Uniwersytet Łódzki

Międzykulturowa animacja muzyczna na rzecz synergetycznego rozwoju ucznia

Wstęp

Wydarzenia ostatnich lat są źródłem wielu społecznych, kulturowych i gospodarczych zmian w Europie¹. Człowiek staje przed nowymi wyzwaniami, których istnienia jeszcze niedawno w ogóle nie rozważał. Jednym z nich jest znacząco zmieniająca się struktura demograficzno-etniczna społeczeństwa europejskiego. Przybysze tworzą nowe wymiary europejskiej przestrzeni kulturowej, przynosząc ze sobą własne systemy wartości, swoją religię i wynikającą z nich interpretację świata². Niepokój i niezrozumienie wywołane tą nową sytuacją doprowadzają do wzajemnej nieufności, podejrzliwości i napięć. Brak wiedzy, a nawet niefrasobliwość Europejczyków na temat kultur imigrantów, a z drugiej strony niezajomość lub świadoma negacja europejskich ideałów i wzorców życia charakteryzująca przybyszów powodują, że zamiast poszukiwać wspólnych przestrzeni kulturowych i na nich budować dobre i odpowiedzialne relacje, dominuje wzajemny dystans i pogłębia się stereotypowe postrzeganie jednych przez drugich. Doprowadza to do wzrostu dezaprobaty dla kulturowych sposobów życia społeczności przeciwnej. Takie nastawienia utrwalane są przez nasilające się akty agresji i przemocy słownej i fizycznej, oraz za sprawą brutalnych i masowych ataków terrorystycznych wymierzanych w samych Europejczyków. Obecna

¹ Por. P. Petrykowski, *O demokracji*, [w:] idem, „Regionalne towarzystwa kultury wobec nowych wyzwań”, nr 35, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000, s. 19–28 oraz *O edukacji regionalnej*, dz. cyt., s. 39–48.

² Por. J. Raspail, *Obóz świętych*, przekł. Marian Miszański, Fronda PL, Warszawa 2015.

rzeczywistość społeczno-kulturowa nie sprzyja budowaniu szanującego się społeczeństwa.

Drugim elementem poczucia braku bezpieczeństwa, będącego jednocześnie źródłem trosk wielu mieszkańców Europy, jest dominująca dziś globalna gospodarka neoliberalna. To ona wymusza nowy porządek społeczny, w którym prym wiedzie narracja zysku i opłacalności. Człowiek staje się osamotnionym i zmanipulowanym konsumentem³. „Moje” i „ja”, a nie „nasze” i „my”, decydują o wielu jego wyborach. W ten sposób społeczeństwo przekształca się w zatomizowaną zbiorowość, którą tworzą masy skoncentrowane na uzyskiwaniu własnych i bezpośrednich korzyści. Człowiek-masa⁴ to typ schizoidalnego⁵ i walczącego z otoczeniem konkurenta. Pogoń za osiągnięciem ekonomicznych profitów staje się jego jedynym celem. Z tego powodu humanistyczne relacje międzyludzkie zanikają, gdyż człowiek postrzega drugiego w kategoriach przedmiotowych, a nie w perspektywie podmiotu.

Tak pojmowane zależności społeczne, generujące chaos i trudne do przewidzenia i uchwycenia zależności interpersonalne, doprowadzają do rozchwiania wymiarów życia jednostkowego. Niestabilność społeczna sprawia, że wielu ludzi nie jest w stanie odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Dlatego powiększa się grupa osób wykluczonych, które nie potrafią lub nie chcą podążać zgodnie z głównym nurtem proponowanego porządku społecznego. Stają się coraz bardziej bierne wobec narzucanych propozycji i rozwiązań, przyjmują postawy kontestujące, są zdystansowane i nieufne w stosunku do innych ludzi i rozgrywających się wydarzeń.

Podobne zagubienie społeczne miało miejsce w latach 60. XX wieku we Francji. Wtedy, w efekcie błyskawicznie wprowadzanej kultury konsumpcyjnej, z niepokojem dostrzeżono jej zgubne skutki⁶. Nowy wzór życia, promujący kupowanie i otaczanie się dobrami materialnymi, a także uznający wartościowanie innych na podstawie posiadanych towarów/przedmiotów spowodował rozpad lub poważne zachwianie prawidłowych, a nawet humanistycznych relacji międzyludzkich, które wcześniej umożliwiały budowanie

³ Por. M. Watts, *Culture, development, and global neo-liberalism*, [w:] S.A. Redcliffe (ed.), *Culture and Development in a Globalizing World. Geographies, actors, and paradigms*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York 2006.

⁴ Por. J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.

⁵ Por. E. Fromm, *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003.

⁶ Por. J. Baudillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.

silnych, skonsolidowanych i ufających sobie społeczności⁷. Ów rozpad, czyli stan anomii społecznej sprawił, że człowiek zaczął widzieć w drugiej istocie ludzkiej nie człowieka a rywala, tzn. osobnika zagrażającego jego własnym interesom. Potrzeba zmiany takiej sytuacji społecznej stała się źródłem narodzin animacji społeczno-kulturalnej. Uznano, że należy doprowadzić do ponownego zaistnienia takich relacji międzyludzkich, dzięki którym Francuzi staliby się społeczeństwem tworzącym rozumiejącą się wspólnotę. Inaczej mówiąc – zbiorowość ludzi, która nie byłaby bierna i jedynie mobilizowała się w celu pokonania konkurencji, a przeciwnie – byłaby aktywna i chętna do działań, proponując twórcze rozwiązania na rzecz dobra wspólnego.

Dziś, podobnie, odradza się potrzeba takiej animacji społeczno-kulturalnej, która pomogłaby stawić czoło globalnie panującej gospodarce neoliberalnej i zachować ludzki wymiar egzystencji człowieka. Zadaniem „zaktualizowanej” animacji powinno zatem być przyjęcie na siebie roli środowiska, a zarazem narzędzia udostępniającego, upowszechniającego i uprzystępniającego treści wielokulturowe. Byłoby to możliwe, gdyby różnorodna działalność człowieka, w tym animacja, odwoływała się do podstaw jego kulturowego istnienia, czyli własnych korzeni kulturowych, tj. historycznie wypracowanego systemu wartości oraz świadomości i dumy ze spuścizny kulturowej własnego narodu. Zgodnie z założeniami edukacji międzykulturowej przyjmuje się, że człowiek, który posiada silną własną tożsamość, łatwiej wchodzi w relacje międzykulturowe, Świadomość i akceptacja czytelnej perspektywy pochodzenia sprawia, że nie obawia się kontaktu z przedstawicielem drugiej i odmiennej zbiorowości. Dzięki temu swobodnej otwiera się na inność, umiając jednocześnie wytyczać granice, których wie, że nie powinien przekraczać.

W dzisiejszej, niezwykle złożonej rzeczywistości społecznej, kluczową staje się więc potrzeba odpowiedzialnych działań animacyjnych, które wskazywałyby drogę i sposoby, jakimi można by rozwijać postawę mądrego i kulturalnego zaciekawienia się Innym. Wiedza o Innym pobudza myślenie o nas samych, daje szansę na poznanie różnic kulturowych, a także umożliwia odnalezienie wspólnych obszarów/wymiarów egzystencji człowieka w świecie wartości, potrzeb i marzeń. Pozwala też dostrzegać i adekwatnie reagować na złe pobudki i żądze, które kierują aktywnością człowieka niezależnie, z jakiej kultury się wywodzi.

⁷ Por. D. Riesman, *Samotny tłum*, przekł. J. Strzelecki, Wydawnictwo via-a-vis/ Etiuda, Kraków cop. 2011.

1. Synergia pożądanym stanem działań pedagogicznych

Myśląc o uaktualnionej wersji animacji kulturalnej, czyli biorącej pod uwagę wyzwania społeczne i humanistyczne drugiej dekady XXI wieku, i poruszającej się w przestrzeni dorobku wielokulturowej społeczności globu, warto odwołać się do zagadnienia, jakim jest synergia. Synergię traktuję bowiem nie tylko jako **pojęcie**, ale przede wszystkim – jako **współczesne wyzwanie i zadanie** stawiane każdemu człowiekowi, który ma na uwadze dobro indywidualne, prywatne, własnego domostwa, i jednocześnie dobro wspólne, globalne. Myśli więc w kategoriach podmiotowych/osobistych, jak i w perspektywie ogólnej/powszechnej, czyli co najmniej – szeroko akceptowanej⁸. Taką postawą, w pierwszej kolejności, powinien wykazywać się animator, wychowawca, pedagog, a następnie – w konsekwencji jego działań – człowiek animowany i zanimowany. Ambitne działania animacyjne, czyli m.in. odpowiedzialnie i systemowo zaplanowane, bazujące na aksjologicznym fundamencie, biorące pod uwagę kontekst (społeczny, kulturowy) i zakres problemowy proponowanych działań oraz uwzględniające charakter/cechy grupy, której mają dotyczyć, mogą doprowadzić do efektu synergetycznego. Jego zaistnienie jest więc swoistym wyróżnieniem dla całego zespołu angażującego się w animacyjną aktywność. Nagrody zwykle przyznaje się jednak tylko za szczególne osiągnięcia, dlatego warto zastanowić się, jak zwiększać szanse na synergię w relacjach międzyludzkich.

Nie jest to zadanie proste, gdyż już samo pojęcie synergii nastrocza wiele trudności epistemologicznych, metodologicznych i interpretacyjnych. Etymologicznie synergia (z gr. *synergos* – współpracujący) oznacza współdziałanie, kooperację czynników, skuteczniejszą niż suma ich oddzielnych działań⁹. Efekt jest więc większy niż prosty wynik dodawania poszczególnych osobnych oddziaływań. Synergię można też przedstawić za pomocą takich terminów, jak „ujednoczenie, uzgodnienie, zestrojenie, zgranie, zharmonizowanie, (...) współgranie, zbieżność, synchronizacja”¹⁰. Każde z tych pojęć **niesie ze sobą** nieco inne znaczenia i konotacje, co sprawia, że synergia może być/jest różnorodnie postrzegana i interpretowana. Taka wielość ujęć

⁸ Por. Z. Uchnast (red.), *Synergia a dobro wspólne. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II/ Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin–Nowy Sącz 2012.

⁹ Por. hasło „synergia”, [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. XVII rozszerzone, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 492.

¹⁰ K. Duraj-Nowakowa, *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 10.

powoduje, że u badaczy i praktyków termin synergia „budzi pewien dyskomfort oraz wiele wątpliwości dotyczących jego wartości poznawczej”¹¹. Zdarza się, że synergii traktuje się jako pojęcie „nadmiarowe”, czyli zbędne, i się go unika. Mogą też wystąpić przypadki całkowicie odwrotne, gdy jest nadużywana i jedynie służy do pozornego podniesienia rangi przedmiotu rozważań. Wtedy, osoby posługujące się tym terminem, niczym słowem-wytrychem, czynią to nieodpowiedzialnie, rezygnując tym samym z dążenia do precyzji naukowej¹². Synergia staje się „pustym ozdobnikiem”, słowem „extra”, bez istotnego znaczenia i wartości merytorycznej¹³.

Mimo że synergia to pojęcie trudne do uchwycenia, „nieostre”, płynne i niejednoznaczne, to w wielu obszarach życia społecznego (w tym naukowego) i gospodarczo-ekonomicznego zyskuje na popularności¹⁴. Tym samym wskazuje na potrzebę innego niż dominujące – ilościowe – podejście, określenia lub dookreślenia potrzebnych relacji między „elementami” wybranej całości (np. pomiędzy osobami, grupami społecznymi, członkami zespołu szkolnego, składnikami substancji chemicznej, częściami złożonej struktury sieci informatycznej lub międzynarodowej korporacji), które wchodzi z sobą w różnorodne zależności. Dlatego dla Krystyny Duraj-Nowakowej synergiczność prac to „(...) wspólne działanie dające większe, lepsze efekty/

¹¹ M. Adamiec, Z. Spindel, *Synergia nie powstaje z niczego. Warunki i narzędzia kształtowania synergii w owocnych formach organizacyjnych*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II/Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin–Nowy Sącz 2009, s. 21.

¹² Por. tamże, s. 21.

¹³ Por. M. Jasiński, *Synergia z punktu widzenia ekogenetyki ilościowej. O złotych miksturach, magicznej interakcji i unikalnej korelacji typów i środowisk*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II/Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin–Nowy Sącz 2009, s. 37.

¹⁴ Por. H. Kubicka, O. Taranek (red.), *Kody kultury: interakcja, transformacja, synergia*, Wydawnictwo Sutoris, Wrocław 2009; R. Katz, S. Murphy-Shigematsu, *Synergy, Healing and Empowerment: Insights from Cultural Diversity*, Brush Education, Kindle Edition, Calgary, Canada 2012; J. Bransford et al., *Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy*, [w:] P.A. Alexander, Ph.H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Routledge – Taylor & Francis Group, Second Edition, New York – London 2012, s. 209–244; P. Jablon, *The Synergy of Inquiry. Engaging Students in Deep Learning Across the Content Areas*, Shell Education Publishing Inc./Lesley University, Huntington Beach, CA, 2014; S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, przekł. I. Majewska-Opiełka, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2017.

rezultaty działania, które dopełniają się/uzupełniają się przez kooperację i synchronizację¹⁵. Inaczej mówiąc, synergia to swoista i unikatowa zależność zorganizowanej pracy zespołowej, której efekt jest „(...) większy/wyższy niż tzw. prosta suma efektów pojedynczych działań indywidualnych osób. W wyniku synergii powstaje efekt organizacyjny będący przeciętną nadwyżką korzyści przypadających na członka zespołu, współdziałającego z pozostałymi osobami, w porównaniu z korzyścią możliwą do osiągnięcia w działaniu tylko indywidualnym¹⁶.

Niestety efektu synergetycznego nie można jednoznacznie zaplanować, przewidzieć i wypełnić/wyegzekwować. Synergia jest bowiem w pewnym sensie przypadkowa, „ma charakter losowy, może się ‘zdarzyć’ albo nie: nie jest to wyraźnie zdeterminowane¹⁷. Można jednak dążyć do spełnienia pewnych przesłanek, które sprzyjać będą jej wystąpieniu. Synergia zachodzi w grupie określonych i powiązanych ze sobą elementów, choć warto zauważyć, że pojawia się gdy w działaniu tychże elementów wydarza się coś, co wykracza **poza** ich rutynowe funkcjonowanie. Jednocześnie współdziałające i współwplywające na siebie elementy muszą się w jakiś, wzajemnie rozumiały dla siebie, sposób komunikować. To z kolei wymaga działania w strukturze o charakterze systemowym. Dlatego K. Duraj-Nowakowa odwołuje się do „synergetycznej wizji w świetle paradygmatu systemologicznego oglądu świata i człowieka¹⁸, a samą synergię traktuje jako „(...) termin dla nazwania zjawiska wzajemnego wzmacniania oddziaływań komponentów, czyli podstruktur/składników nadsystemu i/lub systemu, zbudowanych ze składowych systemów danej klasy wielkości całości¹⁹. Systemy – cząstkowe, czyli podsystemy, jak i nadsystemy, tj. metasystemy – posiadają budowę sieciową. Wiąże się to z istnieniem takich charakterystycznych elementów sieci, jak węzły (ang. *nods*), relacje/powiązania (ang. *ties*) i przepływy (ang. *flows*)²⁰. W tak zorganizowanym systemie, za potencjalne pojawienie się efektów synergetycznych odpowiadają dodatkowo dwa wymiary. Są to: jakość komunikacji w sieciach oraz gęstość tychże sieci. Gęstość może posiadać: a) aspekt przestrzenny (np. liczba elementów sieci na określonym obszarze, w przyjętej przestrzeni – liczba „węzłów”), b) aspekt relacyjny (dotyczy liczby

¹⁵ K. Duraj-Nowakowa, dz. cyt., s. 10.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ M. Adamiec, Z. Spendel, dz. cyt., s. 25.

¹⁸ K. Duraj-Nowakowa, dz. cyt., s. 97.

¹⁹ Tamże, s. 10.

²⁰ Por. M. Adamiec, Z. Spendel, dz. cyt., s. 26.

i charakteru powiązań między elementami/węzłami) i c) aspekt czasowy (częstotliwość relacji – „przepływów”).

Komunikacja w sieciach może również przybierać różnorodne kombinacje. Optymalna komunikacja określana jest jako „symbiotyczna”, czyli taka, która „polega na bezpośrednich kontaktach i wzajemnych korzyściach jej uczestników”²¹. Komunikację symbiotyczną charakteryzują: możliwość porozumiewania się „każdy z każdym”, sygnalizowanie problemów, proponowanie rozwiązań, uzgadnianie działań, dynamika i zmiana adekwatne do każdej nowej sytuacji²². Jeśli zatem sieć rozpatruje się z perspektywy zespołów ludzkich/uczniowskich, to do powyższych cech optymalnej komunikacji dodałabym jeszcze: poczucie bezpieczeństwa, wzajemne zaufanie, możliwość przedstawiania własnego pomysłu, stanowiska i/lub rozwiązania bez obawy przed wyśmianiem lub byciem oszukany, chęć słuchania i wysiłek zrozumienia innych, a także dostrzeganie kontekstu (np. kulturowego), w którym zespół pracuje.

W konsekwencji, przyjmuje się, że największe prawdopodobieństwo występowania synergii zachodzi w sieciach o średniej gęstości, w których ma miejsce komunikacja symbiotyczna. Co więcej, sieć taka, czyli optymalnie funkcjonujący system działa w pewnym środowisku, czyli w sygnalizowanym przeze mnie kontekście. Można więc przyjąć, że synergią jest „(...) nieoczekiwane pojawienie się wyjątkowej jakości w jednej spośród wielu kombinacji typów i środowisk. Interakcja jest magiczna, ponieważ nie umiemy przewidzieć, w której kombinacji (jeżeli w ogóle) pojawi się synergia”²³. Można więc uznać, że synergia wnosi do pracy zespołu element tajemnicy i pozytywnego zaskoczenia. Ma moc ożywiania (*sic!* animowania) obszarów ich działań, bezpośrednio nie związanych z wykonywanym zadaniem. Tym samym stanowi istotną siłę w motywowaniu grupy do rzeczywistej i szczerzej aktywności. Mimo to, kwestią niejednoznaczną pozostaje stwierdzenie/określenie/oszacowanie samego zaistnienia synergii i siły lub rozmiarów efektu synergetycznego. Uprzednie przyjęcie określonych parametrów, według których można by mierzyć zmiany, automatycznie wykluczałoby potencjalną szansę powstania synergii. Wtedy byłoby po prostu działaniem zaplanowanym i celowym. A zatem, można przyjąć, że synergia to kwestia umowna.

²¹ Tamże, s. 31.

²² Por. tamże, s. 31.

²³ M. Jasiński, dz. cyt., s. 41.

Dostrzega się ją poza mierzalnymi, „przyrodoznawczymi” wskaźnikami. Przypisana jest więc do poznania humanistycznego²⁴.

Działania z obszaru animacji społeczno-kulturalnej nie tylko wpisują się w model humanistycznego kształtowania człowieka, ale dodatkowo zakładają, że do celu tego można dochodzić w sposób pełniejszy, ciekawszy i bardziej emocjonujący, gdy wychowawczej pracy z uczniem, podopiecznym lub partnerem działań animacyjnych towarzyszy wzajemne, przyjacielskie dopełnianie się i uzupełnianie w realizacji zaplanowanych zadań edukacyjnych. Dlatego, w kontekście dochodzenia do stanu synergii ważne jest rozwijanie prawdziwych i pogłębionych kontaktów interpersonalnych, które m.in. wymagają „współbrzmienia emocjonalnego, wzajemnej akceptacji, szacunku, dobrej komunikacji i zawiązania więzi społecznych”²⁵. Niezbędny jest także znaczący i zrozumiały, a zatem sensowny – gdyż niosący przekonujące wyzwanie – cel pracy nad sobą i na rzecz innych. Motywuje on bowiem jednostki do aktywności i wysiłku w sposób rzeczywisty i długotrwały; nie wymusza na nich działań pozornych i jedynie chwilowo oczekiwanych przez „czynnik zewnętrzny”. Tak interpretowane przesłanki zaistnienia synergii tworzą zarazem charakterystykę udanych działań animacyjnych, czyli takich, które ożywiają osoby „wycofane” z życia społecznego, zamknięte w sobie, nieufne w stosunku do innych ludzi lub nieznanymi im elementami rzeczywistości, a zatem zdystansowane do siebie i otaczającego ich świata. Warto więc mieć na uwadze owe argumenty, gdy pragnie się odpowiedzialnie i wartościowo, czyli synergetycznie animować innych.

2. Animacyjne warsztaty muzyczne, pt. *Dwie siostry, czyli uniwersalna prawda o życiu człowieka w opowieściach i rytmach afrykańskiego ludu Hausa*

Niniejsza część tekstu prezentuje teoretyczne podstawy realizacji projektu z obszaru animacji muzycznej, przygotowanego przez autorkę i pracujących z nią studentów Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi.

²⁴ W tej perspektywie synergię sytuuje też Dariusz Kubinowski pisząc o „nowych” badaniach jakościowych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie. Synergia staje się tu zasadą epistemologiczną, która dzięki m.in. kooperacji badaczy, współpracy badaczy z badanymi, adekwatnych perspektyw badawczych może pogłębić zrozumienie obecnej rzeczywistości społecznej; por. D. Kubinowski, *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

²⁵ D. Opozda, *Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka*, [w:] „Horyzonty Wychowania”, 2017, 16 (38), 27–40, DOI: 10.17399/HW.2017.163802, s. 30.

Projekt zwyciężył w konkursie „Koalicje kultury 2016” ogłoszonym przez Muzeum Sztuki w Łodzi, a współfinansowanym przez Narodowe Centrum Kultury w Warszawie²⁶. Muzyczne działania animacyjne prowadzono z dziećmi klas V i VI Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi w Łodzi nr III w ciągu dwóch tygodni października 2016 r. Projekt wieńczyło przedstawienie, w którym uniwersalna prawda o człowieku – jego słabościach i sile – rozgrywała się w kulturowym krajobrazie Afryki subsaharyjskiej²⁷.

Planując muzyczne warsztaty animacyjne, pt. *Dwie siostry, czyli uniwersalna prawda o życiu człowieka w opowieściach i rytmach afrykańskiego ludu Hausa*²⁸, zastanawiałam się ze studentami nad jak najlepszym zrozumieniem zadania, które przed sobą postawiliśmy. Sformułowaliśmy więc następujące pytania:

- Jak rozumiemy animację społeczno-kulturalną?
- Czego od niej oczekujemy?
- Czy współczesna animacja ma charakter kontestujący, czy wspomaga odrzuconych/wykluczonych, czy przeciwnie: zachęca do „płynięcia z obowiązującym nurtem”?
- Wobec jakich problemów jest stawiana (zmiany w społeczeństwie, kulturze, zmiany w stosunku do jednostki)?
- W jakim zakresie jest metodą integracji i partycypacji społecznej?
- Na ile umożliwia rozwój komunikacji międzyludzkiej?
- Komu/czemu jest najbardziej potrzebna, do jakich środowisk jest kierowana?
- Kto jest dziś wycofany, bierny, kto wątpi w aktualny porządek społeczny, i dlaczego tak się dzieje?

Powyższe pytania wymagały analizy literaturowej, która przywiodła nas do możliwych interpretacji pojęcia „animacji”:

²⁶ Por. Koalicje Kultury, Konkurs grantowy, Edycja 2016, <http://www.koalicjekultury.pl/konkurs-grantowy,5>; por. także: Protokół z obrad jury Konkursu Koalicje Kultury 2016, http://www.koalicjekultury.pl/js/fileman/Uploads/wyniki_konkursu.pdf, [dostęp: 30.09.2017].

²⁷ Por. A. Świdzińska, *Animacja międzykulturowa w dialogu paradygmatów „różnicy” i „współistnienia”*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

²⁸ Inspiracją do podjętych muzycznych działań animacyjnych była afrykańska opowieść, pt. *Zaczarowana rzeka*; por. N. Pawlak (wybór, wstęp i przekład), *Opowieści ludu Hausa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.

- Etymologicznie animacja pochodzi z łaciny i oznacza *animatio* – ożywienie, *anima* – wiatr, (od)dech, dusza, istota żywa, *animare* – ożywiać, tchnąć duszę albo ducha²⁹,
- Animacja rozwija się jako swoiste antidotum na „bólczki” współczesnej kultury i przemysłowego, postindustrialnego społeczeństwa, w którym pod wpływem procesów uprzemysłowienia i urbanizacji dochodzi do modyfikacji jego struktury³⁰,
- Animacja staje się pobudzeniem i prowokacją, wyzwoleniem i tworzeniem, oskarżeniem i obroną, wydarzeniem i procesem, pełni jednocześnie funkcję edukacji w kulturze, przez kulturę i do kultury³¹,
- Animacja jest działalnością, która nie może być sterowana wynika bowiem z silnej motywacji podmiotu i jest skierowana ku wartościom³²,
- Animacja jest podejmowaniem działania na rzecz środowiska zgodnie z wolą człowieka, jako wyraz jego dążeń i oczekiwań wobec siebie, innych ludzi i świata³³,
- Francuska socjolog Genevieve Poujol, analizując dzieje ruchu animacyjnego stwierdziła, że „wczoraj animacja uczestniczyła w projekcie społeczeństwa, dzisiaj animacje są sposobem pedagogicznym do uwrażliwienia odbiorców”³⁴.

Skoro właśnie potrzeba uwrażliwienia odbiorców i jednocześnie, co w działaniach pedagogiki animacyjnej najważniejsze – w działaniach współtwórców/współrealizatorów – jest kluczowa, to nasunęły się nam pytania, nadające kierunek dalszym intelektualnym peregrynacjom. Traktowaliśmy je jako zasadnicze przesłanki dla planowanego projektu działań animacyjnych

²⁹ Por. hasła „anima” i „animam debet” [w:] W. Kopaliński, dz. cyt., s. 34.

³⁰ E. Nycz, *Animacja społeczno-kulturalna. Pomiedzy idea a trudem realizacji*, [w:] E. Nycz, L. Nowacka (red.), *Animacja społeczno-kulturalna w mieście. Uwarunkowania – barier – korzyści*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polskie Towarzystwo Naukowe Oddział Racibórz, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole-Racibórz 2008, s. 43.

³¹ T. Lewicki, *Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturowej i wychowawczej we Włoszech. Część II*, [w:] „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 4/1993 (319), s. 179.

³² B. Turlejska, *Otoczenie – środowisko – kultura: współczesny wymiar animacji kulturalnej*, [w:] „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 48, 1995, s. 104.

³³ Tamże, s. 105.

³⁴ J. Żebrowski, *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003, s. 21.

z dziećmi. Bardzo zależało nam na jego wychowawczym kontekście, dlatego odnieśliśmy się do następujących problemów:

- W jakim stopniu kultura i tradycja są jeszcze skarbnicą artystycznego dziedzictwa ludzkości?
- Na ile propozycje animacyjne są już tylko zbiorowiskiem różnorodnych, przypadkowo (postmodernistycznie, eklektycznie) zestawionych elementów?
- Do jakiego stopnia animacja stała się mechanicznym odtwarzaniem utartych schematów?
- Czy zatem trzeba już ratować animację i postulować *kontr-animację* (ratować uznawane, humanistyczne wartości)?³⁵

Niewątpliwie, często spotykając się ze spłaszczonym, a wręcz trywialnym traktowaniem animacji, która jest wtedy jedynie *pseudo-animacją* (tj. formą animacji pozornej, karykaturą animacji)³⁶, uznaliśmy, że musimy przygotować propozycję mogącą być w pełni zaliczoną do *animacji właściwej*. Animacja ta wyraża się w refleksji teoretycznej i w praktyce. Uznawana jest za szczególny typ działalności pedagogicznej, w której wychowanek podejmuje zindywidualizowane działania, interpretuje je i nadaje im własny sens, w zależności od swych wcześniejszych doświadczeń oraz możliwości intelektualnych, emocjonalnych, zdolności artystycznych, a nawet uwarunkowań fizycznych³⁷. Animator, który wspomaga wychowanek w jego pomysłach i potrzebach, ma do spełnienia następujące funkcje:

³⁵ Por. J. Gajda, *Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 11–21.

³⁶ Por. B. Jedlewska, *Bierny zachwyty, złudny optymizm czy twórczy niepokój? – rozważania o aktualnej kondycji i perspektywach rodzimego paradygmatu animacji*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), tamże, s. 51–61.

³⁷ Dariusz Kubinowski proponuje namysł nad praktyczną działalnością animacyjną wynikającą z zaproponowanej przez niego typologizacji paradygmatów animacji kultury. Do głównych zalicza: neoliberalny paradygmat animacji zabawy, paradygmat (re)animacji dziedzictwa kulturowego oraz emancypacyjny paradygmat animacji zmiany prohumanistycznej. W realizowanej przez nas wersji – eklektycznej – najbardziej zbliżyliśmy się do paradygmatu drugiego (odwołując się do własnego i afrykańskiego dziedzictwa kulturowego). Opieraliśmy się na zabawie, ale z założenia kształcącej, a nie „pustej” i powierzchownej. Kierując nasze działania do dzieci ze środowisk o specjalnych potrzebach edukacyjnych wykorzystywaliśmy przesłanki z trzeciego paradygmatu. Por. D. Kubinowski, *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013, s. 16–19.

- hermeneuty (animator występuje jako „tłumacz”, interpretator kultury – ułatwia rozumienie i przeżywanie wytworów kultury)
- preorientatora w świecie wartości (animator uwrażliwia na wartości)
- facylitatora (wspomaga proces kreacji i autokreacji)
- sublimatora (łac. *sublimis* – wyniosły, powoduje uwznioślenie potrzeb i zainteresowań; może też – zgodnie z koncepcją Zygmunta Freuda – ułatwiać przeniesienie popędu z celu, którego nie można zrealizować na inny, możliwy do realizacji)
- menedżera (realizacja działań promocyjno-logistycznych)
- kulturoterapeuty (poprzez realizację działań z obszaru arteterapii)³⁸.

Dzięki temu animacja właściwa w praktyce przejawia się realizacją nowatorskich projektów animacyjnych, opracowanych przez kompetentnych animatorów, w oparciu o teoretyczne założenia całości koncepcji³⁹. Wybierając ten rodzaj działań animacyjnych jednocześnie opowiedzieliśmy się za postulatem „ratowania” animacji, czyli włączania się w proces *kontr-animacji*⁴⁰. Wyrasta ona bowiem na humanistycznych wartościach. Dzięki ich sile, faktycznie i na długo ożywia uczestników swoich działań, uzmysławiając im znaczenie i przyjemność z bycia aktywnym i twórczym. Dlatego, opracowując konspekt działań animacyjnych z dziećmi w wieku szkolnym – dwutygodniowych warsztatów i spektaklu⁴¹ na podstawie opowieści afrykańskiego ludu Hausa, pt. *Zaczarowana rzeka*⁴², przyjęliśmy następujące cele:

A. Cel ogólny: Realizacja założeń edukacji międzykulturowej i podjęcie dialogu między kulturami poprzez przybliżenie dzieciom polskim elementów kultury afrykańskiego ludu Hausa (Afryka Subsaharyjska)

³⁸ B. Jedlewska, *Animacja jako metoda edukacji kulturalnej w społecznościach lokalnych*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003, s. 39.

³⁹ Por. B. Jedlewska, *Bierny zachwyt ...*, dz. cyt.

⁴⁰ Por. Por. J. Gajda, *Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych*, dz. cyt., s. 16. Por. także: J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, rozdział: *Idee „naprawy” aktywności kulturalnej Polaków – pierwsze „stoisko” w supermarkecie kultury*, s. 217–254.

⁴¹ Por. E. Tomaszewska, *Animacja poprzez teatr w indywidualnym rozwoju człowieka*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

⁴² Por. *Zaczarowana rzeka*, [w:] N. Pawlak (wybór, wstęp i przekład), *Opowieści ludu Hausa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 215–222.

B. Cele szczegółowe:

1. Rozwijanie przez dzieci umiejętności poznawczych:

a) zapoznanie dzieci uczestniczących w zajęciach z kulturą ludu Hausa – przybliżenie wiadomości dotyczących Afryki (wiedza geograficzna, przyrodnicza, grupy etniczne, wybrane elementy kultury i tradycji),

b) przedstawienie dzieciom muzyki ludów subsaharyjskich,

c) zapoznanie z charakterystycznymi instrumentami kultury ludu Hausa,

d) uzmysłowienie dzieciom różnic i podobieństw między kulturą polską a afrykańską: odwołanie się do wartości uniwersalnych, analiza postaw, poszukiwanie różnic i podobieństw w relacjach rodzinnych, relacjach międzyludzkich, stylu życia.

2. Rozwijanie przez dzieci umiejętności praktycznych:

2.1. umiejętności manualno-plastyczne:

a) przygotowanie scenografii: namalowanie krajobrazu afrykańskiego oraz domostw, stworzenie ozdób charakterystycznych dla kultury subsaharyjskiej, strojów i biżuterii.

2.2. umiejętności muzyczne:

a) przygotowanie dwóch układów choreograficznych dla „dobrego orszaku” i „złego orszaku”,

b) poznanie i ćwiczenie prostych rytmów muzyki ludu Hausa: wykłaskiwanie, gra na instrumentach perkusyjnych,

c) słuchanie przykładów muzycznych i nauka piosenek.

3. Rozwijanie przez dzieci relacji społecznych i sfery emocjonalnej – kształtowanie wybranych wartości na rzecz wychowania w duchu otwartości międzykulturowej i międzyludzkiej (cele wychowawcze):

a) współpraca; b) partnerstwo; c) odpowiedzialność; d) zaufanie; e) dochodzenie do kompromisu; f) rozwijanie przez dzieci umiejętności poznawczych; g) rozwijanie u dzieci postaw szacunku dla starszych, pokory oraz cierpliwości; h) uwrażliwienie uczniów na pracowitość, opanowanie, wytrwałość, kulturę osobistą oraz szacunek dla tradycji; i) kształtowanie potrzebnych dziś wartościowych postaw w opozycji do dostrzeżonych u bohaterów bajki cech negatywnych.

Z przyjętych celów wyniknęła też problematyka naszych spotkań z dziećmi:

1. Jaki jest zakres wiedzy dzieci na temat kultury afrykańskiego ludu Hausa?
2. W jaki sposób dzieci rozumieją normy społeczne/stosują się do norm społecznych?

3. Co przynosi dzieciom radość?
4. W jakich sytuacjach dzieci powinny być asertywne?
5. Jak dzieci rozumieją drogę do realizacji swojego celu?
6. Jak dzieci postrzegają dobro wspólne? Jak się do niego odnoszą?
7. Jak dzieci wypełniają przypisane im obowiązki?
8. W jaki sposób dziecko rozumie odpowiedzialność?

Na te wszystkie pytania chcieliśmy odpowiedzieć po zrealizowaniu animacyjnych warsztatów muzycznych. Okazało się, że to same dzieci – przez nas animowane, wspierane w swych poszukiwaniach i interpretacjach oraz inspirowane naszą wiedzą i działaniami (poprzez poznawanie nowych treści) – odpowiedziały na postawione kwestie. W trakcie warsztatów dzieci, stając się coraz bardziej zaangażowane w ich przebieg, nadawały sens temu, co robiły, odczuwały odpowiedzialność za kolejne etapy przygotowania bajki i utożsamiały się z bohaterami, a budowana opowieść stawała się częścią ich rzeczywistości. Stworzyły zespół, który mógł na sobie polegać. Z przyjemnością obserwowałam ich rozwój indywidualny i społeczny. Wierzę, że to doświadczenie kulturowe przyczyniło się do humanistycznego formowania w ich osobowości.

Animacja społeczno-kulturowa jest jedną z alternatywnych dróg pracy z wychowankami. W zróżnicowanych warunkach społecznych staje się ważną opcją pomocy człowiekowi w otwieraniu się na świat wartości (przekazywanych przez symbole i dokonania kulturowe) i rozwijaniu w nim potrzeby współuczestnictwa w kulturze. Ożywcze „dawanie” części siebie rozwija człowieka i przynosi więcej satysfakcji i radości, niż pasywne egzystowanie. Dlatego uznaję, że warto aktywnie obcować z kulturą. Każdy może to czynić. Czasem potrzeba tylko zachęty, aprobaty i zyczliwego podejścia ze strony innej osoby.

3. Synergetyczny rozwój ucznia dzięki animacyjnemu współtworzeniu międzykulturowych warsztatów muzycznych

Animacja w aktualnym rozumieniu przez Edwarda Nycza to „świadome zachęcanie, wspomaganie, stymulowanie jednostek i grup do samodzielnie decydowania, projektowania i realizowania działań, które same uznają za pożądane i we wzajemnym zaufaniu współdziałają w jego realizacji”⁴³. W kontekście problematyki relacji między działaniami animacyjnymi

⁴³ Z wystąpienia prof. E. Nycza podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Synergizm działań społecznych i edukacyjnych. Animacja wobec wyzwań współczesności”, Kraków 27–28 września 2017 r.

a kategorią efektu synergetycznego uznaję, że jest ona szczególnie trafna. Przyjmuję bowiem, że animacja, która jest wychowawczo właściwa, emocjonalnie pożądana i zarazem poznawczo oczekiwana ma duże szanse osiągnąć wymiar synergetyczny. Osoby animowane, których poziom ożywienia i chęci do działania wzrastają, przejmują od animatora inicjatywę w odkrywaniu ciekawych i ważnych dla nich kwestii i dochodzeniu do ich zindywidualizowanego zgłębiania. Wtedy silnie i szczerze identyfikują się z podejmowanymi wyzwaniem. Czują się osobiście odpowiedzialne za etapowe zadania/czynności i starają się względem nich wybierać uzasadnione decyzje, tzn. takie, których wyjaśnienie może również przekonać innych. Pracują z pasją i zaangażowaniem. Są zmotywowane i wyraźnie zależy im na osiągnięciu satysfakcjonującego – przede wszystkim dla nich samych – finału. Co znamienne, osoby te same wymagają od siebie coraz lepszego – dokładniejszego i rzetelnieszego – działania. Z tego powodu nie nudzą się nawet, gdy postawiony przez nich cel wymaga wielu żmudnych powtórek i ćwiczeń. Pracując w zespole wzajemnie się inspirują, twórczo wpływają na siebie i zachęcają do poszukiwania rozwiązań. Uzupełniają się, niejednokrotnie niosąc drugiemu pomoc. Dlatego współdziałają, a nie rywalizują ze sobą.

Powyższa charakterystyka animowanej grupy, która ma szanse osiągnąć synergetyczne rezultaty, odzwierciedla moje obserwacje poczynione podczas opisywanych działań w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 111 w Łodzi. Początkowo międzykulturowe warsztaty muzyczne były dla dzieci dużą niewiadomą. Treść zajęć i oczekiwania stawiane wobec nich nie wpisywały się w typowe zadania szkolne, a zasady pracy animacyjnej wymagały innych – bardziej samodzielnych – zachowań. Na szczęście dzieci szybko zrozumiały, że zasadniczo to od ich wiedzy, proponowanych interpretacji danych kwestii, podejmowanych decyzji, zaangażowania i współpracy zależeć będzie przebieg warsztatów i jego muzyczno-teatralny finał. Jednak nie dla wszystkich było to zadanie łatwe. Przede wszystkim część uczestników warsztatów była wobec siebie nieufna i przyjmowała postawę zdystansowaną. Wyczuwało się napięcie, które objawiało się albo chęcią dominacji nad rówieśnikami, co przejawiało się potrzebą rozkazywania innym lub wyśmiewaniem się z ich ułomności, albo ich pomijaniem i odsuwaniem na obrzeża zasadniczego grona osób. Dzieci odrzucane uznawane były za dziwne, odmienne, a zatem nie pasujące do reszty grupy. Dlatego na pierwszym etapie pracy rola animatora jako organizatora, a nawet lidera podejmowanych wspólnie działań była nieodzowna. Stopniowo jednak relacje w całym zespole zaczęły się zmieniać, a udział animatora był coraz mniej wyczekiwany. Dzieci nie widząc jakiegokolwiek formy przymusu ze strony dorosłych, a za to doświadczając szacunku

i równego traktowania, dopełnionego szczerym zaangażowaniem w zaproponowane warsztaty muzyczne, zaczęły swobodnie i z inwencją reagować na pojawiające się kwestie. Dystans i wyuczona niepewność zaczęły ustępować. Przełożyło się to na coraz częstsze i odważniejsze zgłaszanie własnych propozycji lub potrzebę wspólnego poszukiwania najbardziej adekwatnych rozwiązań. Aktywność uczniów wzrastała z każdym dniem. Równolegle z bardzo sumiennym wypełnianiem kolejnych zadań animacyjnych, dzieci czerpały dużo radości ze wspólnego działania i muzykowania. Swobodna atmosfera, możliwość zabawy i duma z tworzenia już własnego przedstawienia teatralnego, stały się regułą. Dzieci z coraz większą świadomością i wzrastającymi pozytywnymi emocjami interpretowały odgrywane i przeżywane przez siebie postacie. Również samodzielnie – odwołując się jedynie do źródłowego tekstu opowiadania afrykańskiego – pisały i udoskonalały dialogi swoich bohaterów. Drobnie sugestie i wypowiedzi animatorów odbierały z zaskakującą wrażliwością i wyczuciem, co w konsekwencji przełożyło się na bardzo ciekawe wyobrażenia na temat ruchu scenicznego, charakteru wypowiedzianej kwestii, relacji między bohaterami oraz interpretacji samych fragmentów muzycznych. Dzieci miały także możliwość samodzielnego wyboru instrumentów, na których chciały grać. Układały własne przebiegi rytmiczne (w tym zagadki muzyczne jako zadania dla bohaterów bajki), a nawet całe linie melodyczne. Co równie ważne, w drugim tygodniu warsztatów w grupie w pełni zapanowały relacje koleżeńskie, a miejsce uprzedniej niechęci zajęła wzajemna pomoc. Dzieci same się poprawiały, gdyż dążyły do jak najlepszego wykonania przyjętych na siebie zadań. Stały się bardzo uważne, słuchały i wzajemnie się obserwowały, chętnie udzielały sobie wskazówek. Najczęściej działo się tak, gdy dostrzegały, że ktoś ma kłopoty z odegraniem przypisanego mu fragmentu lub w jego wykonaniu jest za mało ekspresji. Staraly się wyjaśniać, jak rozumieją daną kwestię, dyskutowały, pokazywały kolegom, jak można by ich zdaniem, odegrać dany fragment przedstawienia lub jak szybko i skutecznie poradzić sobie z rekwizytami. Ponadto dzieci stały się chętne do wielu prac, w tym przygotowawczo-logistycznych i porządkowych. Z zapałem własnoręcznie tworzyły scenografię i elementy kostiumów. Przed samym spektaklem wzajemnie sobie pomagały w charakteryzacji. Podczas zaledwie dwóch tygodni warsztatów animacyjnych uczniowie stali się bardzo samodzielni, świadomi swych możliwości i chętni do wielu działań, również pozamuzycznych (np. wzrosło ich zaangażowanie w prace domowe). Dzięki doświadczeniom artystycznym dzieci nauczyły się, że można posługiwać się symbolami, wykorzystywać skojarzenia oraz że często wystarczająca lub nawet pożądana jest pewna umowność, inspirująca

do indywidualnych interpretacji. Precyzyjne odwzorowanie świata nie jest niezbędne do skutecznej komunikacji⁴⁴. Poza tym przekonali się, że warto poszukiwać wspólnych rozwiązań i dochodzić do kompromisów, które wcale nie muszą oznaczać przegranej, a przeciwnie – działają na rzecz dobra wspólnego.

Grupa, z którą pracowaliśmy stała się rzeczywistą wspólnotą, zanimowanym i ufającym sobie zespołem. Po finałowym spektaklu potwierdzili to także rodzice, którzy z radością wskazywali na niezwykle zmiany, które nastąpiły u ich dzieci. Taki wielowymiarowy i wychodzący poza działania *stricte* artystyczne, rezultat animacyjnych warsztatów muzycznych interpretuję jako osiągnięcie efektu synergetycznego. Doświadczenia zebrane przez dzieci postrzegam w kategoriach hermeneutycznego odkrywania siebie jako jednostki i jednocześnie synergetycznego stwarzania siebie jako członka wspólnoty.

Zakończenie

Współczesna rzeczywistość społeczna stanowi nieustające wyzwanie dla indywidualnego i zbiorowego życia człowieka. Wiele z dzisiejszych zmian lub nasilających się tendencji należałoby odczytywać w kategoriach źródeł pedagogicznego niepokoju, które tym samym powinny stymulować do poszukiwania adekwatnych do potrzeb ludzkich i jednocześnie korzystnych z humanistycznej perspektywy rozwiązań⁴⁵. W moim przekonaniu najwłaściwszym sposobem mierzenia się z aktualnymi i nadchodzącymi trudnościami jest podjęcie działań wg paradygmatu zrównoważonego rozwoju. Horyzont poznawczy i hermeneutyczne dociekania sytuują właśnie w problematyce zrównoważenia⁴⁶. Jego cztery główne obszary – sferę przyrodniczą, społeczną, kulturową i ekonomiczną – odnoszą do podstawowych wymiarów życia człowieka. Niestety wszystkie są dziś granicznie zagrożone. Dążenie do bezpośrednich i szybkich zysków, niechęć do namysłu nad kondycją człowieka i środowisk jego życia, a także ostentacyjne lekceważenie szans na godne życie następnych pokoleń powodują, że przyszłość ludzkości rysuje się niezwykle niepokojąco i ponuro. Jeśli obecnie dominujące – drapieżne

⁴⁴ Por. M. Golka, *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, [w:] „Multicultural Studies” 2016, t. I, nr 1, s. 41–52.

⁴⁵ Por. E. Szadzińska, *Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne*, [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2015.

⁴⁶ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

i nie liczące się z konsekwencjami – tendencje zostaną utrzymane, to życie człowieka może przybrać wynaturzoną i pozbawioną wewnętrznej harmonii – przynajmniej oceniając z obecnej perspektywy – formę.

Jak twierdzi Ernst Ulrich von Weizsäcker (niemiecki badacz przyrody i polityk) „wiek XXI stawia ludzkości wielkie wyzwania. Stoimy na rozwidleniu dróg wiodących do ‘epoki zrównoważonego rozwoju’ lub do ‘epoki wojen o klimat i zasoby’⁴⁷. Jeśli zatem człowiek ma rozwijać swoje człowieczeństwo, a nie je niszczyć, potrzebne są wielostronne zabiegi edukacyjne, dzięki którym możliwe będzie jego wzrastanie na miarę nowego tysiąclecia. Odpowiedzialne samokształtowanie będzie jednak dopiero wtedy faktyczne i realne, gdy odwoływać się będzie do pedagogiki rozumianej przez Bogusława Śliwerskiego, jako nauka „o (samo)wychowaniu i (samo)kształceniu wszystkich generacji, na różnych kontynentach, w różnych kulturach, a nawet w świecie wirtualnym”⁴⁸. Wielowymiarowe doskonalenie się jednostki musi mieć zatem charakter indywidualny i wspólnotowy. Bowiem człowiek stwarza się dopiero w relacji z drugą istotą i otaczającą go rzeczywistością. Stąd dziś coraz wyraźniej formułowane jest oczekiwanie pedagogicznego kształtowania *homo cooperativus* w opozycji do siejącego spustoszenie, neoliberalnego *homo oeconomicus*. Idea *homo cooperativus* wpisuje się w koncepcję zrównoważonego rozwoju, bowiem ten pożądaný typ człowieka „potrafi powściągnąć swoją interesowność i działać również dla dobra wspólnoty z pobudek idealistycznych”⁴⁹. Na obraz człowieka (choć wcale nie idealnego!), który może podjąć trud odbudowy rozchwianego świata wg Holgera Rogalla składają się następujące elementy:

a) nierówne warunki wstępne – ludzie zajmują niejednorodne pozycje wyjściowe,

b) różnorodne czynniki determinujące zachowanie człowieka – na zachowanie i charakter współpracy wpływ mają odmienne czynniki ekonomiczne, kulturowe, psychologiczne (wrodzone skłonności i popędy) i aksjologiczne,

c) zróżnicowane cechy osobowe – każdy człowiek może postępować etycznie i nieetycznie,

⁴⁷ E.U. von Weizsäcker, *Słowo wstępne*, [w:] H. Rogall, *Ekonomia zrównoważonego rozwój. Teoria i praktyka*, przekł. J. Gilewicz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2010, s. 15.

⁴⁸ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 12.

⁴⁹ H. Rogall, *Ekonomia zrównoważonego rozwój. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 192.

d) rozwój zdolności do współpracy i odpowiedzialności – każdy *homo cooperativus* w sprzyjających warunkach lub w okolicznościach tego wymagających może rozwijać kompetencje bazujące na współpracy i odpowiedzialności,

e) podatność na manipulację i okrucieństwo – zbiorowość, w której żyje człowiek może mieć na niego dobry, ale i negatywny wpływ, a w skrajnych przypadkach może nawet skłaniać do czynów nieludzkich⁵⁰.

Można więc uznać, że *homo cooperativus* to człowiek, który nie wpisuje się w jeden, czytelny model czy wzorzec działania. Bowiem „ma potencjał do postępowania interesownego i idealistycznego, do ‘dobrych’ i ‘złych’ zachowań, do myślenia na krótki dystans i długofalowego”⁵¹. Dlatego wyjściowo nie można jednoznacznie określić, jak postąpi w określonej sytuacji. Natomiast ufam, że kształcony humanistycznie może znacząco rozwinąć swą zdolność do współpracy, a nawet bezinteresowności, jak również do empatii i przedkładania celów dalekich nad bezpośrednio zyski. Poza tym „rozumiejąc, że jest uzależniony od zgody i pomocy innych, będzie się starał, aby również ludziom z jego otoczenia wiodło się (w miarę) dobrze, ponieważ wówczas będą gotowi do większej wzajemności materialnej i niematerialnej oraz do wytwarzania efektów synergii”⁵².

Synergetyczne rezultaty postrzegam jako rozwiązania szczególnie dziś pożądane, gdyż „nakierowane” na przyszłość. Inaczej mówiąc, ich realne efekty będą dostrzegane dopiero w przyszłości, wywierając na nią faktyczny wpływ. Dlatego poszukiwanie obszarów kształcenia pedagogicznego, które sprzyjałyby rozwijaniu umiejętności współpracy i dochodzeniu do synergetycznych rezultatów jest, według mnie, bardzo potrzebne, a nawet niezbędne. Animację przez sztukę, z dominującą rolą muzyki, uznaję za szczególnie uzasadnioną. Bowiem muzyka to „jedna z najcenniejszych sztuk, która mimo swej ulotności dociera do wszystkich sfer rozwojowych dziecka/człowieka [dop. ARM]. (...) Trudno wyobrazić sobie pełny rozwój emocjonalny, fizyczny, intelektualny i społeczny bez edukacji muzycznej. Jej uniwersalność ułatwia życie, wychowanie i naukę poprzez zabawę”⁵³. Muzyczne działania animacyjne mają wyjątkową moc przystępnego i atrakcyjnego docierania do osób, których codzienne doświadczenia estetyczne są bardzo powierzchowne

⁵⁰ Por. tamże, s. 192–193.

⁵¹ Tamże, s. 189.

⁵² Tamże, s. 190.

⁵³ L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przed-szkolu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 7.

i mało znaczące. Muzyka etniczna i folklor różnych narodów jako elementy, środki i drogi międzykulturowej komunikacji i porozumienia mogą stać się realnym pomostem dla wzajemnego poznawania się i współdziałania.

Bogactwo i charakter muzyki pochodzącej z różnych kultur ma szansę na tyle rozbudzić współczesnego człowieka, by pragnął nie tylko z nią obcować, ale i zbliżyć się do świata, który ją zrodził. Spojrzenie z bliższej perspektywy umożliwi dostrzeżenie nieprawidłowości, które występują w konkretnym środowisku. Świadomość niebezpieczeństw grożących temu, co nie jest już obce, zachęca do faktycznego działania na rzecz ich usunięcia lub znaczącego osłabienia. W ten sposób działania animacyjne nabierają aksjologicznego ugruntowania, zrozumiale wpisują się w cele zrównoważonego rozwoju i uświadamiają człowiekowi, w co warto by było się zaangażować, czemu mógłby się poświęcić. Nadanie sensu swej egzystencji wyrwa człowieka ze stanu „zawieszenia”, poczucia marazmu i beznadziejności, i sprzyja jego synergetycznemu rozwojowi. Dzięki temu wzrasta też szansa na synergetyczne wzrastanie społeczne, umożliwiające świadomą współpracę na rzecz przywrócenia zrównoważonych relacji między ludźmi i ich środowiskami życia.

Bibliografia:

- Adamiec M., Spendel Z., *Synergia nie powstaje z niczego. Warunki i narzędzia kształtowania synergii w owoczesnych formach organizacyjnych*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II/Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin–Nowy Sącz 2009.
- Baudillard J., *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bransford J. et al., *Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy*, [w:] P.A. Alexander, Ph.H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Routledge – Taylor & Francis Group, Second Edition, New York – London 2012.
- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, przekł. I. Majewska-Opielka, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2017.
- Duraj-Nowakowa K., *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.

- Fromm E., *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003.
- Gajda J., *Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Golka M., *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, [w:] „Multicultural Studies” 2016, t. I, nr 1, s. 41–52.
- Jablon P., *The Synergy of Inquiry. Engaging Students in Deep Learning Across the Content Areas*, Shell Education Publishing Inc./Lesley University, Huntington Beach, CA, 2014.
- Jasiński M., *Synergia z punktu widzenia ekogenetyki ilościowej. O złotych miksturach, magicznej interakcji i unikalnej korelacji typów i środowisk*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II/ Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin–Nowy Sącz 2009.
- Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Jedlewska B., *Bierny zachwyty, żłudny optymizm czy twórczy niepokój? – rozważania o aktualnej kondycji i perspektywach rodzimego paradygmatu animacji*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Jedlewska B., *Animacja jako metoda edukacji kulturalnej w społecznościach lokalnych*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003.
- Jordan P., Skrzypczak B., *Kim jest animator społeczny?*, Materiały Szkoły Animatorów Społecznych, ROK 2003, http://www.ipsir.uw.edu.pl/User-Files/File/Katedra_Socjologii_Norm/TEKSTY/Pawe%20Jordan%20i%20Bohdan%20Skrzypczak%20-%20Kim%20jest%20animator%20spoeczny.pdf, [dostęp: 12.02.2014].
- Kargul J., *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.

- Katz R., Murphy-Shigematsu S., *Synergy, Healing and Empowerment: Insights from Cultural Diversity*, Brush Education, Kindle Edition, Calgary, Canada 2012.
- Koalicje Kultury, Konkurs grantowy, Edycja 2016, <http://www.koalicjekultury.pl/konkurs-grantowy,5>; oraz Protokół z obrad jury Konkursu Koalicje Kultury 2016, http://www.koalicjekultury.pl/js/fileman/Uploads/wyniki_konkursu.pdf, [dostęp: 30.09.2017].
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydanie XVII rozszerzone, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
- Kubicka, H. Taranek O. (red.), *Kody kultury: interakcja, transformacja, synergia*, Wydawnictwo Sutoris, Wrocław 2009.
- Kubinowski D., *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Kubinowski D., *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Lewicki T., *Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturowej i wychowawczej we Włoszech. Część I*, [w:] „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 3/1993 (318), s. 132–136.
- Lewicki T., *Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturowej i wychowawczej we Włoszech. Część II*, [w:] „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 4/1993 (319), s. 174–179.
- Nycz E., *Animacja społeczno-kulturalna. Pomiędzy ideą a trudem realizacji*, [w:] E. Nycz, L. Nowacka (red.), *Animacja społeczno-kulturalna w mieście. Uwarunkowania – barier – korzyści*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polskie Towarzystwo Naukowe Oddział Racibórz, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole-Racibórz 2008.
- Opozda D., *Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka*, [w:] „Horyzonty Wychowania”, 2017, 16 (38), 27–40, DOI: 10.17399/HW.2017.163802.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.
- Pawlak N. (wybór, wstęp i przekład), *Opowieści ludu Hausa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.

- Petrykowski P., *Regionalne towarzystwa kultury wobec nowych wyzwań*, nr 35, Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury, Ciechanów 2000.
- Raspail J., *Obóz świętych*, przekł. Marian Miszański, Fronda PL, Warszawa 2015.
- Riesman D., *Samotny tłum*, przekł. J. Strzelecki, Wydawnictwo via-a-vis/ Etiuda, Kraków cop. 2011.
- Rogall H., *Ekonomia zrównoważonego rozwój. Teoria i praktyka*, przekł. J. Gilewicz, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2010.
- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Szadzińska E., *Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne*, [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2015.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Świdzińska A., *Animacja międzykulturowa w dialogu paradygmatów „różnicy” i „współistnienia”*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Tomaszewska E., *Animacja poprzez teatr w indywidualnym rozwoju człowieka*, [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Turlejska B., *Otoczenie – środowisko – kultura: współczesny wymiar animacji kulturalnej*, [w:] „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 48, 1995.
- Turlejska B., *Współczesne aspekty animacji kulturalnej. Odniesienia społeczno-wychowawcze*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka – stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Uchnast Z. (red.), *Synergia a dobro wspólne. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II/Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Lublin–Nowy Sącz 2012.
- Watts M., *Culture, development, and global neo-liberalism*, [w:] S.A. Redcliffe (ed.), *Culture and Development in a Globalizing World. Geographies, actors, and paradigms*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York 2006.

von Weizsecker E.U., *Słowo wstępne*, [w:] H. Rogall, *Ekonomia zrównoważonego rozwój. Teoria i praktyka*, przekł. J. Gilewicz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2010.

Żebrowski J., *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003.

Intercultural Music Animation for Student's Synergetic Development

Social challenges (including intercultural ones) that a contemporary man needs to face up with, oblige pedagogues to search effective and adequate to present-times problems, educational solutions that correspond with the idea of sustainable development. One of the possible suggestions are animation activities which manifest themselves through team-work engaging cooperation, responsibility, and trust (*homo cooperativus*), representing educational character (arising from accepted system of values), and offering play and amusement which strive for human development of participants, thanks to their shared animation experiences.

Animation activities that are judged as meaningful and understood as axiological, have the potential not only to awake marginalised, restrained, and individually and socially passive people but to engage them to such extend to make them experience synergistic effects of their own activities. Synergy is not given *a priori* but only may happen. Such a possibility should be interpreted in the category of pedagogical success. Supporting my reflection about the relations between animation and synergistic results I present an example of realised intercultural and music animation workshops. They based on a project that had won the competition "Culture Coalitions 2016".

Anna Mańkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Mobilność edukacyjna chińskich studentów

Zjawisko mobilności edukacyjnej na świecie nie jest sprawą nową. Już na wstępie należy zaznaczyć, że jego zasięg i rozpiętość, szczególnie w chińskim kontekście, w ostatnich latach, nabiera niespotykanego dotąd znaczenia. Młodzi, mobilni Chińczycy stali się codzienną rzeczywistością na wielu uniwersytetach i współcześnie największą grupą migrujących studentów w świecie¹. W ciągu kilku ostatnich dekad mobilność edukacyjna, intensywnie zapowiadana już w latach sześćdziesiątych, stała się nieodwracalnym faktem. Statystyki prowadzone regularnie przez OECD od lat siedemdziesiątych, pokazują, że rozwija się ona w zawrotnym tempie. Dla przykładu, w 2008 roku około 3,3 miliona studentów pobierało naukę za granicą, a najnowszy raport OECD, dotyczący migracji studentów na świecie, opublikowany w roku 2014, podaje, że w 2012 roku około 5 milionów studentów podjęło migrację edukacyjną. W tym samym raporcie organizacja OECD przewiduje, że w roku 2025, liczba migrujących studentów będzie wynosiła aż 8 milionów² (sic!). Wskazane statystyki pokazują skalę zjawiska oraz tempo rozwoju, aczkolwiek w interpretacji wymienionych liczb trzeba zachować zdrowy rozsądek i mieć na uwadze fakt, że w podanych danych figurują wszyscy studenci, którzy podjęli mobilność edukacyjną³. Dodam, że kraje takie jak: Australia, Austria, Luksemburg, Nowa Zelandia, Szwajcaria

¹ OECD, *Indicator C4: Who studies abroad and where?*, [w:] *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/888933118656> [dostęp: 01.07.2017].

² Tamże.

³ W podanych statystykach włączeni są studenci zagraniczni z wymian międzynarodowych oraz świadomie podejmujący migrację edukacyjną. Analizując zjawisko, trzeba także pamiętać, że zwiększa się liczba osób podejmujących naukę na studiach wyższych.

oraz Wielka Brytania, a także Stany Zjednoczone, stanowią główne kierunki edukacyjnych podróży dla młodzieży z całego świata. Obecnie studenci z Azji stanowią największą grupę migrantów edukacyjnych, ponieważ aż 53% wszystkich migracji edukacyjnych w świecie dotyczy młodych ludzi z Chin, Indii i Korei⁴. Podkreślę, że kolejność wymienionych krajów nie jest przypadkowa. Chiny stanowią wyjątkowy przykład kraju, gdzie mobilność edukacyjna odbywa się na szeroką skalę i jest bardzo popularna wśród młodych mieszkańców.

W świetle przedstawionych powyżej faktów, zagadnienie migracji edukacyjnych nabiera nowego znaczenia. Głównym zamierzeniem artykułu będzie analiza osobistych powodów jej podjęcia przez młodych Chińczyków (omówienie wybranych przyczyn i skutków mobilności edukacyjnej) oraz przedstawienie kierunków migracji edukacyjnej badanej grupy. Dane zebrane na potrzeby artykułu pochodzą z literatury naukowej, oficjalnych raportów Chińskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej (MOE) i OECD, literatury popularno-naukowej oraz doniesień z prasy codziennej. Aby poznać motywację do podejmowania migracji edukacyjnej, dokonałam analizy wypowiedzi internetowych oraz komentarzy młodych Chińczyków w artykułach prasowych i naukowych oraz na forach internetowych (quora.com, w sumie 78 wypowiedzi i komentarzy), które opisywały motywację do podejmowania migracji edukacyjnych.

Temat uważam za ważny z co najmniej kilku powodów. Po pierwsze, umiędzynarodowienie kształcenia wyższego stało się nieodwracalnym faktem. Żyjemy w społeczności, w której mobilność jest nieodłącznym elementem życia codziennego. Współcześnie, dla wielu młodych, wyjazd edukacyjny za granicę jest oczywistością, kolejnym etapem życia. Po drugie, przedstawione wyżej statystki pokazują wyraźnie tendencję rosnącą i nic nie wskazuje na to, że sytuacja ulegnie zmianie. Wręcz odwrotnie. Jak postaram się udowodnić w dalszej części tekstu – będzie miała tendencję rosnącą z określonych powodów. Dodam, że młodzi Chińczycy, biorąc pod uwagę populację chińską oraz praktyki promujące mobilność edukacyjną, byli, są i będą najliczniejszą, migrującą grupą studentów (w tandemie ze studentami z Indii) w świecie. Od kilkunastu lat, literaturę naukową (badaczy zagranicznych, takich jak

⁴ OECD, *Indicator C4...* dz. cyt.

Philip G. Altbach⁵, Kemal Guruz⁶, Caroline Macready oraz Clive Tucker⁷, czy Barbara Kehm⁸) oraz prasę codzienną zajmuje zjawisko „spadochronowej generacji”⁹ z Chin oraz mobilności edukacyjnej w świecie. Dodatkowo prowadzone są międzynarodowe projekty badawcze, typu Project Atlas¹⁰, które monitorują mobilności studentów. Po trzecie, obserwując zmieniającą się politykę migracyjną w wielu państwach, na przykład USA czy Wielkiej Brytanii, które dziś przyjmują najwięcej studentów z zagranicy, należy spodziewać się migrujących studentów na Starym Kontynencie, w tym w Polsce. Od kilku lat, z pozycji wykładowcy, nieśmiało obserwuję rzeszę studentów zagranicznych na *Alma Mater* i zauważyłam, że ich liczba (szczególnie tych z Chin!) z roku na rok rośnie. Po czwarte, Polska od kilkunastu lat zacieśnia współpracę międzynarodową i gospodarczą z Chinami. Uważam, że warto wprowadzić dyskurs chińskich doświadczeń edukacyjnych na rodzimy grunt. Uważam, że mając na powyższe argumenty, warto poświęcić więcej uwagi mobilności edukacyjnej wskazanej grupy.

Na wstępie wyjaśnię znaczenie pojęć, których użyłam i którymi będę posługiwała się w dalszej części artykułu. Mianownikiem łączącym wskazane pojęcia będzie mobilność edukacyjna – zjawisko, przez które rozumiem wyjazd z kraju pochodzenia za granicę, aby podjąć naukę. Przez migrację edukacyjną rozumiem wyjazd zagraniczny w celach edukacyjnych, gdzie główną motywacją jest zdobycie zagranicznego dyplomu. Nazwijmy to zjawisko „gorączką dyplomową”. Osoba, która ubiega się o przyjęcie na studia

⁵ Zob. P.G. Altbach, *The internationalization of higher education: Motivations and realities*, „Journal of studies in international education” 2007, 11 (3-4), s. 290-305 czy P.G. Altbach, *Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students?*, „Higher Education Crosses Borders, Change” 2007, 36(2): 18 - 24, <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306286919> i inne.

⁶ Zob. K. Guruz, *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition 2nd Revised, Updated ed. Edition*, State University of New York Press, Albany 2011.

⁷ C. Macready, C. Tucker, *Who Goes Where and Why? An Overview and Analysis of Global Educational Mobility*, „Institute of International Education”, United States 2011.

⁸ Zob. B.M. Kehm, U. Teichler, *Research on Internationalisation in Higher Education*, „Journal of Studies in International Education” 2007, t. 11, nr 3-4, s. 260-273.

⁹ Zob. B.Larmerfeb, *The Parachute Generation*, „The New York Times” [w języku chińskim], 中国“空降孩子” (上) : 一口美国的牛津文凭, https://cn.nytimes.com/education-career/20170203/the-parachute-generation-part-1/?_ga=1.206608019.1073337704.1485417571 [dostęp: 04.07.2017].

¹⁰ Project Atlas jest to międzynarodowy program zrzeszający badaczy z całego świata, poświęcony mobilności edukacyjnej studentów. Patronem projektu jest między innymi Bureau of Educational and Cultural Affairs (ECA).

za granicą nie posiada statusu studenta. Ukończyła szkołę średnią drugiego stopnia lub studia wyższe pierwszego stopnia, co uprawnia ją do nabycia statusu studenta. Taka migracja edukacyjna nie ma limitu czasowego, pomijając oczywiście kwestie prawno-wizowe oraz czas studiowania niezbędny do uzyskania dyplomu. Kierunek migracji jest tylko i wyłącznie wyborem jednostki. Natomiast pojęcie turystyki edukacyjnej będzie dotyczyło wszystkich tych osób, które podejmują wyjazdy zagraniczne również w celach edukacyjnych, ale czas pobytu za granicą jest ograniczony (z góry ustalony), powrót pewny, a wybór miejsca docelowego objęty umową bilateralną wymiany międzynarodowej. W tej kategorii mieszczą się na przykład wymiany międzynarodowe typu Erasmus. W grupie znajdują się osoby już posiadające status studenta. Uważam, że rozróżnienie powyższych pojęć i tym samym określenie grupy docelowej badawczej jest niezwykle ważne, ponieważ w wybranych raportach OECD, IEE czy UNESCO, w kategorii migrujących studentów mieszczą się wszystkie wymienione przeze mnie grupy, co może przyczynić się do błędnej interpretacji, a co za tym idzie wniosków. Zauważyłam także, że w wymienionych raportach do statystyk włącza się studentów imigrantów, którzy przybyli do nowego kraju ze swoimi rodzicami, a to także zgoła różna grupa.

Dla uzyskania pełni obrazu trzeba wskazać na główne, globalne przyczyny mobilności edukacyjnej. Zdaniem Barbary Kehm oraz Urlicha Teichlera mobilność edukacyjna na świecie jest jednym z następstw umiędzynarodowienia kształcenia wyższego¹¹. Badacze, analizując internalizację edukacji wyższej, wyróżnili kilka kluczowych zagadnień bezpośrednio z nią związanych. Wśród nich należy wymienić: międzynarodowy transfer wiedzy, instytucjonalne strategie internacjonalizacji, wzajemne oddziaływanie instytucji kształcenia wyższego, współpraca i konkurowanie, narodowe i ponadnarodowe polityki dotyczące międzynarodowych spraw szkolnictwa wyższego, jak i również mobilność edukacyjna studentów, którego treść artykułu dotyczy, oraz mobilność kadry akademickiej. Kehm oraz Teichler podkreślają, że ze względu na intensywne tempo ekspansji zjawiska trudno uchwycić kierunki jego rozwoju, jak i dokonać pełnej charakterystyki następstw¹².

Zdaniem Giddensa, wzrost odsetka migrujących studentów jest odpowiedzią na zachodzące procesy globalizacyjne i jest częścią swobodnego przepływu kapitału ludzkiego¹³. Kraje, które przynależą do kategorii wyso-

¹¹ B. M. Kehm, U. Teichler, *Research on Internationalisation...*, dz. cyt., s. 262.

¹² Tamże.

¹³ A. Giddens, *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge 1984, s.288-289.

ko rozwiniętych (a od kilku lat także kraje rozwijające się) od zawsze były zainteresowane migrantami edukacyjnymi. Po pierwsze, wspomniana grupa studentów stanowi źródło dodatkowego dochodu ekonomicznego dla uniwersytetów. Jak wynika z raportów OECD, instytucje kształcenia wyższego od kilku lat zmagają się z niekorzystną sytuacją demograficzną. Poprzez sprowadzanie studentów z zagranicy, łagodzą negatywne skutki niedoboru studentów na rynku krajowym, a dla wielu uniwersytetów, jak w liście otwartym do społeczności akademickiej w październiku 2016 roku opisała Janet Napolitano, rektor Uniwersytetu Kalifornijskiego, to rodzaj hobsonowskiego wyboru. Warto nadmienić, że niektóre kraje stosują praktyki zachęcające studentów zagranicznych do przyjazdu, oferując dodatkowe prawa i przywileje. Przykłady takich działań to: uzyskiwanie wiz na korzystniejszych warunkach, regulacja opłat za studia, obniżanie kosztów zakwaterowania, kursy języka lokalnego lub angielskiego, transfery kredytów studenckich czy pozwolenia na podejmowanie pracy czasowej. Dodam także, iż prądy postkolonialne sprzyjają migracjom studentów z byłych kolonii, w ramach globalnego pakietu pomocy zagranicznej.

Mobilność studentów ma również związek z mobilnością pracowniczą i zjawiskiem *brain drain* oraz *brain gain*. Jest odpowiedzią na rosnące zapotrzebowanie utalentowanej, młodej, przyszłej siły roboczej. Student imigrant, za pośrednictwem różnego rodzaju motywacji, zachęcany jest do podjęcia pracy w kraju przyjmującym. Kraje stosują różnego rodzaju środki zaradcze, aby młodzi, dobrze wykształceni ludzie pozostali tam, gdzie uzyskali dyplom. Ciekawy przykład praktyk w tej materii stosuje Wielka Brytania, która od 2012 roku prowadzi system selekcyjny dla absolwentów, wśród migrantów edukacyjnych. Absolwenci, którzy posiadają dyplom ukończenia szkoły wyższej oraz świadectwo zatrudnienia, bez większych trudności uzyskują pozwolenie na pobyt. Unia Europejska także zachęca uniwersytety europejskie do zatrzymywania, na uprzywilejowanych stypendiach, młodych, zdolnych absolwentów. Program stypendialny UE ma na celu zatrzymanie najlepszych absolwentów na Starym Kontynencie, gdyż bardzo dobrze płatne amerykańskie instytuty naukowe i badawcze mają w zwyczaju ściąganie najlepiej rokującej młodej kadry z całego świata. Wiedza i talent, okraszone dyplomem międzynarodowym, są nie lada gratką dla globalnych graczy, dajmy na to USA. Wspomnę, że liczne badania nad społecznością migrujących studentów, na przykład autorstwa Rosenzweiga i współpracowników, dowodzą, że studenci z zagranicy w porównaniu z lokalnymi absolwentami

stanowią „wysokiej jakości” potencjalną kadrę¹⁴. Są silnie zmotywowani do pracy, charakteryzują się szerokim wachlarzem kompetencji miękkich, a także posiadają bezcenne kompetencje międzykulturowe, które na globalnym rynku są niezbędne¹⁵.

Z kolei druga strona biorąca udział w migracyjnej grze – kraje delegujące na emigrację (kraj macierzysty migranta), ponosi skutki dwóch, wcześniej wspomnianych zjawisk *brain drain* oraz *brain gain*, gdzie efekt *brain drain* wydaje się silniejszy. Niemniej jednak, w mojej opinii, efekt *brain gain* także rysuje się wyraźnie z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, jak udowodniono w badaniach Hanusheka i Hansona¹⁶, jakość edukacji na tym samym kierunku czy tej samej specjalności jest różna w różnych krajach (często lepsza). Dla powracających migrantów oraz ich krajów macierzystych oznacza to większą jakość oferowanych usług oraz lepsze perspektywy pracy dla tychże jednostek (oczywiście przy założeniu, że jednostka wróci). Po drugie, nie we wszystkich krajach możliwe jest zdobycie określonych kompetencji. Istnieją bowiem kraje, które nie oferują edukacji medycznej czy inżynierskiej lub tychże instytucji kształcących jest bardzo mało (kraje Afryki Subsaharyjskiej). W takim układzie, wyjazd za granicę nie przyczynia się bezpośrednio do zmniejszenia wspomnianej formy kapitału ludzkiego, a wręcz odwrotnie – do zwiększenia (ponownie – przy założeniu, że jednostka wróci do kraju)¹⁷.

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym mobilności edukacyjnej jest neoliberalizm. Mobilność jest wartością w neoliberalnej przestrzeni życiowej, w tym także edukacyjnej. Kristine Mitchell zwraca uwagę na to, że współczesne systemy edukacyjne (w tym system edukacji wyższej) są zorientowane

¹⁴ Zob. M. R. Rosenzweig, D. A. Irwin, J. G. Williamson, *Global wage differences and international student flows*, „Brookings Trade Forum” 2006, issue: Global Labor Markets?, s. 57–96. oraz M. Rosenzweig, *Higher education and international migration in Asia: Brain circulation*, Referat wygłoszony na konferencji „Annual World Bank Conference on Development Economics” <http://siteresources.worldbank.org/INTABCDE2007BEI/Resources/MarkRosenzweigConferenceVersion.pdf>, [dostęp: 04.07.2017].

¹⁵ M. Parey, F. Waldinger, *Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of Erasmus*, „Economic Journal” 2011, t. 121(551), s. 194 – 222, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x> [dostęp: 04.07.2017].

¹⁶ E. Hanushek, D. Hanson, *Schooling, labor force quality, and the growth of nations*, „American Economic Review” 2000, t. 90 (5), s. 11984.

¹⁷ A. Haupt, T. Krieger, T. Lange, *A note on brain gain and brain drain: permanent migration and education policy*, „CESifo Working Paper Series” 2010, nr 3154, http://econpapers.repec.org/paper/cesceswps/_5f3154.htm [dostęp: 04.07.2017].

na produkcję mobilnych, międzykulturowych indywidualistów¹⁸. Zjawisko to zostało także szeroko opisane w polskiej literaturze przez Eugenię Potulicką i Joannę Rutkowiak, w publikacji pt. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Proces opuszczania domu jest związany z nowoczesnością i pozwala studentom na zbudowanie nowej tożsamości, wolnej od więzów rodzinnych, a także lokalnych wzorów kulturowych¹⁹. Można zaryzykować stwierdzenie, że mobilność edukacyjna może przyczynić się do stworzenia nowych, indywidualnych tożsamości. W publikacji *Youth moves. Identities and Education in Global Perspective*²⁰, autorzy szczegółowo opisują nowe tożsamości migrujących studentów. Nie jest moim celem, w tym miejscu, szczegółowe opisanie tożsamości, ale w dalszej części tekstu postaram się pokazać na chińskim przykładzie, nową społeczną tożsamość, która jest następstwem mobilności edukacyjnych.

O tym, że Chiny stają się światowym hegemonem, nie trzeba specjalnie przekonywać. Chiński przepływ kapitału gospodarczego, kultury oraz kapitału społecznego jest namacalny i widoczny gołym okiem. Chiny dokładają wszelkich starań, aby chiński kapitał ludzki był jak najbardziej produktywny, dlatego liczne działania promujące międzynarodowe kompetencje i umiejętności są stopniowo wprowadzane²¹. Najlepszym przykładem promującym wspomniane kompetencje jest ogłoszony w 2010 roku i aktualnie wdrażany program pt. *National Outline for Medium and Long-Term Education Reform and Development (2010–2020)*, w którym Chiny zapowiadają zwiększenie skali mobilności edukacyjnej obywateli (sic!).

Chińscy studenci od zawsze byli obecni w akademickiej rzeczywistości wielu uniwersytetów na świecie. Po powrocie mieli swoją wiedzę budować silniejszy kraj. Przykładem takich osobowości jest Ma Yinchu, student Uniwersytetu Yale oraz Columbii, ojciec polityki jednego dziecka, a także sam Deng Xiaoping, przywódca Chińskiej Republiki Ludowej w latach 1978 - 1989. Chiny wysyłały swoich studentów także do Związku Radzieckiego oraz innych socjalistycznych krajów, aby studiowali zaawansowane nauki technologiczne i zarządzanie. Można powiedzieć, że do lat sześćdziesiątych wyjazdy na studia były zarezerwowane dla wąskiej grupy odbiorców. Kiedy

¹⁸ K. Mitchell, *Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?*, „Journal of Contemporary European Research” 2010, t. 8 (4), s. 502.

¹⁹ A. Giddens, *Modernity and Self-identity*, Polity Press, Cambridge 2001, s. 158.

²⁰ Zob. N. Dolby, F. Rizvi, *Youth moves. Identities and Education in Global Perspective*, Routledge, New York/London 2008.

²¹ A. Mańkowska, *Prywatne szkolnictwo wyższe w Chinach – refleksja nad praktyką edukacyjną*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 37, s. 127.

klimat polityczny zmieniał się, rząd stopniowo regulował nowe zasady co do wyjazdów zagranicznych i migracji edukacyjnych. Jednak dopiero po roku 1978, zgodnie z zasadami nowej, bardziej otwartej polityki, stopniowo zwiększała się liczba chińskich studentów za granicą. Prawdziwy przełom nastąpił w 2001 roku. Zdaniem Changjun Yue, związany był ze wzrostem PKB w kraju, który jest silnie skorelowany z wyjazdami zagranicznymi studentów chińskich (wartość korelacji wynosi 0,933, istotne na poziomie 0,01)²². W takim układzie, z poziomu makro, można stwierdzić, że wzrost migracji edukacyjnej jest warunkowany czynnikami ekonomicznymi.

W oficjalnych raportach i deklaracjach możemy przeczytać, że rząd chiński określił warunki dla naukowców i studentów przebywających za granicą oraz deklarujących chęć wyjazdu²³. Współcześnie transfery zagraniczne, jeżeli chodzi o przepływ studentów i kadry naukowej, podlegają w Chinach ścisłej kontroli urzędniczej. Z każdym kandydatem, który wyraża chęć wyjazdu za granicę przeprowadza się rozmowę, aby poznać motyw wyjazdu i perspektywy jego powrotu. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że urzędnicy mogą stanowić przeszkodę w migracji edukacyjnej, ale na pewno kandydat musi spełnić szereg wygórowanych wymogów i udowodnić swoją motywację (determinację), a także możliwości finansowe.

Warto przeanalizować także dane dotyczące zwiększającej się liczby chińskich studentów na uniwersytetach europejskich. Źródła podają, że mobilność chińskich studentów w roku 2010, w porównaniu z rokiem 2000, wzrosła sześciokrotnie (sic!). Co więcej, biorąc pod uwagę intensywną współpracę UE z Chinami w zakresie mobilności studenckiej, zjawisko utrzymuje tendencję rosnącą²⁴. W 2016 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej w Chinach, w raporcie edukacyjnym, tzw. „Niebieskiej Księżce”²⁵, podaje, że głównym kierunkiem migracji edukacyjnej były kraje, takie jak: Wielka Brytania (42,52%), USA (18,83%), Australia (10,41%), Francja (4,24%), Ko-

²² Ch. Yue, *International student mobility: China* [w:] UNESCO, *The international mobility of students in Asia and the Pacific*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf> [dostęp: 04.07.2017].

²³ Ibidem.

²⁴ *EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*, GHK Consulting and Renmin University, 29.04.2011, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/international-cooperation/documents/china/mobility_en.pdf [dostęp: 28.10.2016].

²⁵ Niebieska księga jest raportem Ministerstwa Edukacji Narodowej w Chinach, gdzie analizuje się liczbę studentów powracających z zagranicy z dyplomem zagranicznym do Chin, w celu poszukiwania pracy.

rea Południowa (3,26%), Japonia (3,04%), Niemcy (2,40%), Rosja (1,65%) i Kanada (1,19%)²⁶. Inne dane można odnaleźć w raporcie UNESCO dotyczącym mobilności studentów na świecie. Changjun Yue w badaniach z 2010 roku podaje, że najczęściej chińskich studentów wyjeżdżało do USA, w drugiej kolejności do Japonii, dalej Australii, Wielkiej Brytanii i Korei. Można zauważyć, że kraje dzieliły się na dwie kategorie – anglojęzyczne oraz sąsiednie²⁷. Obecnie orientacja głównie na kraje anglojęzyczne jest podyktowana wyższym poziomem znajomości języka angielskiego wśród Chińczyków oraz orientacją jakościową nauczania i dyplomów. Japonia i Korea, z racji związków sąsiedzkich, zapewniały liczne umowy bilateralne. Poza tym względy kulturowe – podobne tradycje oraz wartości, przemawiały za wyborem studentów. W latach 90. ta sama muzyka popularna, filmy czy seriale łączyły chińskich i koreańskich rówieśników. Ponadto na wybór kierunku migracji wpływała także popularność japońskich animacji i komiksów, a także technologii. Kiedy po 1978 roku Chiny zmieniły politykę migracyjną w kraju, liczba chińskich studentów w Japonii wynosiła, w 1999 roku 25,655, a w roku 2008 aż 77,916²⁸. Wskazane statystyki dowodzą między innymi, że głównie zmiana polityki edukacyjnej przyczyniła się do popularyzacji mobilności edukacyjnej w Chinach. Trzeba w tym miejscu dodać, że wśród docelowych podróży edukacyjnych Chińczyków, znajdują się także najlepsze polskie uniwersytety, takie jak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski czy Uniwersytet Jagielloński.

Obecnie liczba studentów z Chin cały czas rośnie w krajach takich jak: Finlandia, Włochy, Francja, Holandia i Szwecja. Spadki w tabelach odnotowuje się w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Belgii, Niemczech i Danii. Głównymi powodami zachodzących zmian są bardziej rygorystyczne przepisy dotyczące studentów zagranicznych, nowa polityka migracyjna (choćby w Stanach Zjednoczonych) oraz silniejsza konkurencja ze strony Wschodniej Europy, w tym Polski, a także krajów spoza UE.

Większość młodych Chińczyków studiuje na poziomie licencjatu i studiach drugiego stopnia. Najwięcej podejmuje edukację na poziomie studiów wyższych pierwszego stopnia. Po egzaminie *gaokao*, jeżeli nie dostali

²⁶ *Niebieska księga 2015. Streszczenie* [w języku chińskim], Ministerstwo Edukacji Narodowej w Chinach, http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2016n/xwfb_160325_01/160325_sfcl01/201603/t20160325_235214.html [dostęp: 28.10.2016].

²⁷ *The International Mobility of Students in Asia and Pacific*, UNESCO, France and UNESCO Bangkok 2013, s. 25, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf> [dostęp: 28.10.2016].

²⁸ Tamże.

się na wybrany uniwersytet w Chinach, wyjeżdżają w poszukiwaniu lepszych możliwości edukacyjnych. Dane z 2015 roku pokazują, że z 9 milionów zdających egzamin *gaokao*, tylko 4,7% dostało się na topowe chińskie uniwersytety²⁹. Szacuje się, że około 10% migrujących studentów chińskich w UE to doktoranci³⁰. Spora część studiuje na zasadach określonych w indywidualnych umowach lub specjalnych programach zorganizowanych tylko dla studentów z zagranicy. Szczególnie w krajach, gdzie język angielski nie jest językiem głównym uczelni. Większa część chińskiej braci studenckiej to reprezentantki płci pięknej. Celem podróży edukacyjnych młodych Chińczyków jest zdobycie międzynarodowego dyplomu i kwalifikacji, które będą biletem wstępu na chiński rynek pracy, gałęzi sektora przemysłu, sektora finansowego, edukacji, kultury, oprogramowania i usług IT³¹ (zaznaczę, że kolejność wymienionych sektorów nie jest przypadkowa). Prawdą jednak jest, że część młodych Chińczyków, po wyjeździe z kraju, nigdy do niego nie wraca i podejmuje pracę w nowym miejscu zamieszkania. Skoro tak, migracja edukacyjna stanowi pierwszy etap imigracji.

W chińskiej rzeczywistości edukacyjno-migracyjnej ważne są nie tylko wyjazdy, lecz także powroty. Chińczycy dokładają wszelkich starań, aby młodzi, dobrze wykształceni ludzie powracali do kraju przodków i w myśl tradycji pomogli budować potęgę gospodarczą kraju. Każdy młody Chińczyk, który zamierza podjąć mobilność edukacyjną, obowiązkowo zgłasza się do odpowiedniego urzędnika na rozmowę, który bada jego dalsze plany. Rząd wprowadza różne strategie i programy, mające zapobiec skutkom *brain drain*. Cangbai Wang, Siu-Lun Wong oraz Wenbin Sun, wśród najważniejszych strategii zachęcających do powrotu wymieniają na pierwszym miejscu grantowanie edukacyjnych imigrantów z dyplomem zagranicznym³². Osoby, które powrócą do kraju mogą także liczyć na dodatkowe prawa pracownicze oraz dotację na edukację swoich dzieci w przyszłości. Na młodych czekają także inkubatory przedsiębiorczości oraz specjalne ulgi podatkowe³³. Ponadto chiński rząd wprowadził szereg projektów i kampanii społecznych skierowanych do wykwalifikowanych profesjonalistów z doświadczeniem

²⁹ Artykuł prasowy pt. *Ranking przyjęć do najlepszych uniwersytetów* [w języku chińskim], 沧海亦歌, 年各省市211高校录取率分析北京上海居首 2015, http://www.sohu.com/a/37718669_112769 [dostęp: 21.08.2017].

³⁰ *EU-China Student and Academic Staff Mobility...*, dz. cyt.

³¹ *Niebieska księga 2015...*, dz. cyt.

³² C. Wang, S-L. Wong, W. Sun, *Haigui : A New Area in China 's Policy toward the Chinese Diaspora?*, „Journal of Chinese Overseas” 2006, t. 2, nr 2, s. 299.

³³ Tamże.

zawodowym znajdujących się za granicą. Dodam też, że w Chinach funkcjonuje specjalna jednostka rządowa, której zadaniem jest tworzenie i koordynowanie programów zachęcających do powrotów. Aby nakreślić skalę i wagę zjawiska, wspomnę także o istnieniu w Pekinie Silikonowej Doliny – jest to międzynarodowy inkubator przedsiębiorców, który pomaga młodym Chińczykom, powracającym z emigracji edukacyjnej i zawodowej, w samodzielnym prowadzeniu interesów. Powszechną praktyką jest także publikowanie broszur w języku angielskim dla studiujących za granicą i zachęcanie ich do podjęcia pracy w Chinach po uzyskaniu dyplomu lub wysyłanie wiadomości mailowych zapraszających do powrotu z dyplomem zagranicznym. Można powiedzieć, że młodzi Chińczycy z niechińskim dyplomem są bardzo cenni w kraju. Jednak należy pamiętać, że ci, którzy powracają z imigracji, przywożą ze sobą nie tylko międzynarodowy dyplom, ale także obcą kulturę.

Ciekawym zjawiskiem jest utworzenie się u młodych osób powracających do kraju, zestawu swoistych cech osobowości, które nie wpisują się w chińską mentalność. Chińczycy mówią o syndromie *haigui*³⁴ i tak też nazywają osoby powracające do kraju z emigracji. Określenie *haigui* zostało wprowadzone do dyskursu publicznego głównie za pośrednictwem telewizji i Internetu, a z czasem stało się przedmiotem naukowych dociekań socjologów oraz antropologów chińskich, którzy zainteresowali się tożsamością osób powracających z migracji edukacyjnej bądź zawodowej i odbioru społecznego tejże grupy³⁵. Co ciekawe, Chińczycy mają oddzielną nazwę zarezerwowaną tylko dla studentów powracających do kraju – *guiguo liuxuesheng*³⁶. Trudno całkowicie określić całą populację *haigui*, ponieważ bardzo często osoby te posiadają nowe statusy narodowe (są rezydentami innego kraju, są w posiadaniu paszportów zagranicznych etc.). Jediną stałą grupą osób spośród społeczności *haigui* są właśnie studenci chińscy powracający z zagranicy. Fakt, że o studentach powracających z zagranicy i ich nowej mentalności mówi się w mediach czy w społeczeństwie świadczy o „wadze” zagadnienia. Dodam, że status społeczny *guiguo liuxuesheng* jest dwojaki.

³⁴ *Haigui* 葉 w języku chińskim termin ten oznacza powracający z morza. Słowo *gui* wymawia się tak samo, jak słowo żółw w języku chińskim, stąd młodzi, powracający z emigracji edukacyjnej Chińczycy są nazwani *powracającymi morskimi żółwiami*, a określenie to jest pejoratywne w Chinach.

³⁵ B. Wu, *Chinese Student Migration, Social Networking, and Local Engagement in the UK: An Empirical Study*, „Journal of Chinese Overseas” 2016, t. 12, nr 2, s. 51.

³⁶ Z języka chińskiego można przetłumaczyć frazę jako *zagraniczny uczący się żółw morski*. Określenie to ma także negatywny wydźwięk, a Chińczyk nigdy nie nazwie tak osoby w jej towarzystwie, ponieważ byłoby to obraźliwe (rodzaj wyśmiania).

Z jednej strony, osoby przynależące do tej grupy osób są podziwiane za odwagę i wytrwałość w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego, z drugiej strony, są krytykowane za transfer obcej kultury i niechińskie cechy charakteru. Jednak osoba z zagranicznym dyplomem bardzo podnosi status rodziny w społeczności lokalnej, szczególnie, jeżeli nie pochodzi z najbogatszego, najbardziej wpływowego rodu.

Warto w tym miejscu nadmienić, że Ministerstwo Edukacji Narodowej w Chinach (MOE) od 1978 roku prowadzi szczegółowy monitoring wyjazdów i powrotów. Sami powracający z emigracji zrzeszają się w różne grupy społeczne. Najstarszą (i też oficjalną) grupą jest Western Returned Scholars Association (WRSA). Z wieloletnią tradycją, bo aż od roku 1913, skupia naukowców i studentów powracających do kraju. Organizacja działa formalnie i współpracuje z rządem Chin. Jej zadaniem jest, jak pisałam, opieka nad powracającymi studentami i naukowcami, planowanie działań na rzecz tych osób, a także doradztwo w zakresie wymiany i współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauki. Podsumowując, można powiedzieć, że migracje edukacyjne mają ogromne znaczenie dla społeczności Chińczyków – nadają status społeczny osobie, wiążą się z określonymi przywilejami, podlegają kontroli państwowej oraz opiece społeczności *haigui*.

Przyjrzyjmy się zatem, jakie są najczęściej wymieniane powody migracji edukacyjnych współczesnych młodych Chińczyków. W trakcie analizowanych wypowiedzi internetowych dało się zauważyć, że główną motywacją do podjęcia nauki na studiach za granicą była chęć zapewnienia sobie lepszych warunków pracy w przyszłości lub pracy na odpowiednim stanowisku. Wielu informowało, że w wyborze placówki kształcącej kierują się głównie jej prestiżem. Korzystają z listy szanghajskiej najlepszych uniwersytetów, aby dyplom był [...] *wystarczająco prestiżowy*. Na forum pojawiały się wypowiedzi, mówiące, że po ukończeniu studiów lepszą opcją jest zostać za granicą, gdyż rynek chiński nie jest w stanie zaoferować pracy zgodnej ze zdobytymi kwalifikacjami. W swoich wypowiedziach młodzi Chińczycy zwracali uwagę na to, że dyplom ukończenia studiów o zagranicznym statusie, po powrocie gwarantuje lepiej płatną, ale niekoniecznie zgodną ze zdobytymi umiejętnościami, pracę w kraju. Inna część respondentów pisała, że wracając do Chin z zagranicznym dyplomem można liczyć na dodatkowe benefity ze strony rządu: niższe podatki, dodatki edukacyjne dla dzieci, różne inkubatory przedsiębiorczości. Dodam, że młodzi Chińczycy byli bardzo dobrze zorientowani w tej materii. Forumowicze wymieniali się informacjami, praktycznymi poradami, dokumentami prawnymi, formularzami wniosków czy linkami stron internetowych na temat benefitów adresowanych dla *haigui*.

Inna grupa zaznaczała, że studia za granicą zapewnią im dodatkowe kompetencje językowe i kulturowe oraz doświadczenie życiowe. Wielu podkreślało, że studia za granicą w duecie z chińskimi kapitałem kulturowym, zapewniają niepowtarzalne, urozmaicone doświadczenie: [...] *wschód vs. zachód, azjatyckie vs. zachodnie, totalitarne vs. zachodni, demokratyczny liberalny system, konfucjanizm vs. judeo/chrześcijaństwo, chiński vs. angielski, kraj rozwijający się vs. kraj z wysokim GPD*, które z pewnością zostanie docenione na globalnym rynku pracy (tutaj padają konkretne przykłady organizacji i firm – cytata za forumowiczem: „*AIIB, IMF, World Bank, UN, etc*”) oraz będą pożyteczne [...] *w konstruowaniu produktów/usług na rynek globalny*. Poza tym wiedza na temat Chin – przykładu państwa, którego ekonomia i przemysł rozwija się w dotąd niespotykanym tempie oraz znajomość amerykańskich standardów i oczekiwań, będzie stanowiła lukratywne połączenie biznesowe.

Inna część społeczności studenckiej podkreślała, że opłaty za studia stanowią znaczący czynnik wyboru. Zdaniem studentów, na wielu uczelniach chesne i opłaty na utrzymanie nie są znacząco większe, w porównaniu z kosztami utrzymania na uniwersytetach w Chinach. Wielu przyznało, że rodzice zaciągają kredyty, aby kształcić dzieci za granicą. Co więcej, rodzice w wyjeździe dzieci za granicę upatrują pewnego rodzaju przepustki za granicę. Niektóre wypowiedzi na forum świadczyły o tym, że podjęcie migracji edukacyjnej to pierwszy krok do imigracji całej rodziny. Nadaje to nowego znaczeniu chińskim migracjom edukacyjnym.

Z wypowiedzi studentów wynika także, że część, dokonując wyboru miejsca migracji, kierowała się pragnieniem przygody lub podążała za modą społeczną na studia za granicę. Świadczą o niej wypowiedzi typu: *Czekałam na realizację mojego „american dream” czy Koleżanka studiowała - mówiła, że warto, bo to też przygoda*, lub *Takie studia nie są dla wszystkich, tylko wybrani studiują za granicą*.

Studenci podkreślali, że studia za granicą dają możliwość uczestnictwa w nowej kulturze studiowania, gdzie panuje swoboda myśli i opinii, która wyróżnia ją od chińskiej kultury edukacyjnej. Na forach pojawiały się wypowiedzi: *Tutaj [w domyśle na zagranicznych studiach] możesz mówić co myślisz.; Kiedy raz wyjdiesz z chińskiej szkoły, nie będziesz chciał do niej wrócić czy Trochę potrwa zanim nauczysz się mówić, co myślisz*.

Faktem jest także, że ogromna konkurencyjność na rynku edukacyjnym sprzyja migracjom młodych Chińczyków. W jednej z analizowanych wypowiedzi, uczestnik forum o pseudonimie Haojin Xu pisze: *Wielu młodych Chińczyków, po egzaminie gaokao nie ma szans dostać się na topowe, chińskie uniwersytety, szczególnie pochodzący z obszarów z bardzo wysoką*

populacją. Najlepsze chińskie uniwersytety mają limity miejsc, często nie starcza ich nawet dla najlepszych. Dalej forumowicz zadaje retoryczne pytanie: *Jaki jest więc wybór?* i odpowiada: *Żaden. Z bardzo dobrymi wynikami gaokao lepiej skończyć amerykański college, niż pójść na chiński nie-topowy uniwersytet.* Z wypowiedzi wynika, że studia za granicą są szansą drugiego wyboru dla najlepszych. Oczywiście są zarezerwowane dla określonej grupy społecznej.

Z głosów na forum można także wnioskować, że polityka jednego dziecka pośrednio przyczyniła się do popularyzacji mobilności edukacyjnej. Nie jest to zjawisko nowe, ponieważ rodzice chińscy pokładają ogromne nadzieje w swoich jedynkach i chętnie inwestują w kapitał kulturowy dziecka. Są przekonani, że edukacja na odpowiednim poziomie to pewnego rodzaju winda, która w przyszłości przeniesie dziecko na inną warstwę społeczną³⁷. Świadczy o tym chociażby wypowiedź chińskiej, 39-letniej matki w wywiadzie dla portalu *Global Times Published*, która dla swojej córki już od pierwszych lat edukacji wybrała szkołę międzynarodową. Kobieta mówi: *To był duży dylemat dla mnie i mojego męża. Po długich namysłach oboje stwierdziliśmy, że w porównaniu z chińską, tradycyjną szkołą, międzynarodowa jest poza kategorią. Ten wybór oznacza, że pozostaniemy przy edukacji międzynarodowej do końca. To jest przyszłość*³⁸. Rzecz dotyczy szczególnie rodzin pochodzących z klas średnich. Wielu rodziców zdaje sobie sprawę, że konkurencyjna, testowa, tradycyjnie encyklopedyczna szkoła chińska nie zapewni odpowiednich kompetencji na globalnym rynku pracy. Stąd wybór staje się prosty: migracja edukacyjna. Wspomnę, że wiele rodzin chińskich decyduje się na wysyłanie dzieci do USA czy Kanady już na poziomie szkoły średniej.

Analizując wypowiedzi chińskich studentów z zagranicy można zauważyć, że wyróżniają się trzy główne kategorie motywów wyjazdów. Pierwsza kategoria jest ściśle związana z perspektywą kapitału ludzkiego. Migracja jest rozważana w perspektywach inwestycji w siebie, gdzie decyzja o przeniesieniu się do innego kraju ma zwiększyć osobistą atrakcyjność na rynku pracy w przyszłości, a tym samym zwiększyć oczekiwany dochód finansowy. Można powiedzieć, że wyjazd i zdobycie zagranicznego dyplomu

³⁷ A. Mańkowska, *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne” 2016, t. 39, s. 240.

³⁸ Y.Li, *Why some Chinese families are spending a fortune on sending their children to international schools?*, „Global Times Published”, 19.06.2016, <http://www.globaltimes.cn/content/989215.shtml> [dostęp: 20.08.2017].

jest swojego rodzaju odpowiedzią na globalną konkurencyjność talentów. Druga kategoria związana jest z trendami konsumpcjonizmu. Studenci nie biorą pod uwagę osobistych korzyści płynących z uzyskania określonego dyplomu, ale biorą pod uwagę takie atrybuty jak: atrakcyjność turystyczna kraju, najbardziej popularny kierunek świata wybrany przez rówieśników z najbliższego otoczenia, decyzje przyjaciół czy panującą modę na studia za granicą lub też chęć przeżycia przygody. Kolejna kategoria przyczyn mobilności edukacyjnych dyktowana jest zmianami globalnymi, ekonomią państwa, polityką, tradycją kulturową czy też społeczną organizacją.

Z perspektywy pracownika uniwersyteckiego, mogę powiedzieć, że jako odbiorcy i koordynatorzy mobilności edukacyjnej studentów stajemy się mimowolnie kreatorami nowego kapitału kulturowego. To duże wyzwanie, z którym osobiście, jako młody adiunkt, mierzę się na Uniwersytecie, ilekroć na swoich zajęciach spotykam migrujących studentów z całego świata. Instytucje kształcenia wyższego tworzą i propagują nową kulturę, budują wzajemne porozumienie pomiędzy krajem wysyłającym a przyjmującym. Codziennie przyjmują strategie radzenia sobie z różnicami kulturowymi i tworzą nowe, własne. Mimowolni uczestnicy zjawiska mobilności edukacyjnej – studenci lokalni, ci standardowi – stają wobec nowych wyzwań. Często zmuszeni są nauczyć się korzystać ze swoich kompetencji międzykulturowych albo w ogóle zmuszeni są je zdobyć. Młodzi, zorientowani na osiągnięcie celu-dyplomu, zmotywowani do walki/nauki studenci migrujący, nierzadko są rywalem w wyścigu nie do pokonania. Nie bez przyczyny chińscy studenci, przez lokalnych studentów nazywani są „machinami naukowymi” lub „robotami studenckimi”, ponieważ potrafią studiować po 18 godzin dziennie. Ich dzień akademicki rozpoczyna się i kończy w bibliotece uniwersyteckiej.

To pewne, że „spadochronowa generacja” młodych Chińczyków będzie rosła na coraz większą skalę i zmieniała swoją dynamikę. Pewne jest także, że migrujący chińscy, ale nie tylko, studenci będą potrzebowali odpowiedniego traktowania. Jest to grupa studentów „nietradycyjnych”, których potrzeby i oczekiwania (być może wymagania?) są różne od tych, które niosą ze sobą studenci z wymian międzynarodowych. Uważam, że zasadne i potrzebne jest poznanie doświadczeń edukacyjnych młodych Chińczyków, aby praca z tak odmienną grupą kulturową była łatwiejsza i bardziej efektywna. Jest to temat, który wymaga, głębszej analizy i stanowi fascynujące pole badawcze.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach P.G., *The internationalization of higher education: Motivations and realities*, „Journal of studies in international education” 2007, 11 (3-4).
- Altbach P.G., *Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students?* „Higher Education Crosses Borders, Change” 2007, 36(2), <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306286919>.
- Dolby N., Rizvi F., *Youth moves. Identities and Education in Global Perspective*, Routledge, New York/London 2008.
- EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*, GHK Consulting and Renmin University, 29.04.2011, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/international-cooperation/documents/china/mobility_en.pdf [dostęp: 28.10.2016].
- Giddens A., *Modernity and Self-identity*, Polity Press, Cambridge 2001.
- Giddens A., *The Constitution of Society*, Polity Press, Cambridge 1984.
- Guruz K., *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition* 2nd Revised, Updated ed. Edition, State University of New York Press, Albany 2011.
- Hanushek E., Hanson D., *Schooling, labor force quality, and the growth of nations*, „American Economic Review” 2000, t. 90 (5).
- Haupt A., Krieger T., Lange T., *A note on brain gain and brain drain: permanent migration and education policy*, „CESifo Working Paper Series” 2010, nr 3154, http://econpapers.repec.org/paper/cesceswps/_5f3154.htm [dostęp: 04.07.2017].
- Kehm B.M., Teichler U., *Research on Internationalisation in Higher Education*, „Journal of Studies in International Education” 2007, t. 11, nr 3-4.
- Larmerfeb B., *The Parachute Generation*, „The New York Times” [w języku chińskim], 中国” 空降孩子” (上) : 一口美国的牛津文凭, https://cn.nytimes.com/education-career/20170203/the-parachute-generation-part-1/?_ga=1.206608019.1073337704.1485417571 [dostęp: 04.07.2017].
- Li Y., *Why some Chinese families are spending a fortune on sending their children to international schools?*, „Global Times Published”, 19.06.2016, <http://www.globaltimes.cn/content/989215.shtml> [dostęp: 20.08.2017].
- Macready C., Tucker C., *Who Goes Where and Why? An Overview and Analysis of Global Educational Mobility*, „Institute of International Education”, United States 2011.
- Mańkowska A., *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne” 2016, t. 39.

- Mańkowska A., *Prywatne szkolnictwo wyższe w Chinach – refleksja nad praktyką edukacyjną*, „Rocznik pedagogiczny” 2014, t. 37.
- Niebieska księga 2015. *Streszczenie* [w języku chińskim], Ministerstwo Edukacji Narodowej w Chinach, http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xwfbh/moe_2069/xwfbh_2016n/xwfb_160325_01/160325_sfcl01/201603/t20160325_235214.html [dostęp: 28.10.2016].
- Mitchell K., *Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience?*, „Journal of Contemporary European Research” 2010, t. 8 (4).
- OECD, *Indicator C4: Who studies abroad and where?, [w:] Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/888933118656> [dostęp: 01.07.2017].
- Parey M., Waldinger F., *Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of Erasmus*, „Economic Journal” 2011, t. 121(551), <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x> [dostęp: 04.07.2017].
- Rosenzweig M. R., Irwin D. A., Williamson J. G., *Global wage differences and international student flows*, „Brookings Trade Forum” 2006, issue: Global Labor Markets?
- Rosenzweig M., *Higher education and international migration in Asia: Brain circulation*, referat wygłoszony na konferencji „Annual World Bank Conference on Development Economics”, <http://siteresources.worldbank.org/INTABCDE2007BEI/Resources/MarkRosenzweig-ConferenceVersion.pdf>, [dostęp: 04.07.2017].
- The International Mobility of Students in Asia and Pacific*, UNESCO, France and UNESCO Bangkok 2013, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf> [dostęp: 28.10.2016].
- Wang C., Wong S-L., Sun W., *Haigui : A New Area in China 's Policy toward the Chinese Diaspora?*, „Journal of Chinese Overseas” 2006, t. 2, nr 2.
- Wu B., *Chinese Student Migration, Social Networking, and Local Engagement in the UK: An Empirical Study*, „Journal of Chinese Overseas” 2016, t. 12, nr 2.
- Yue Ch., *International student mobility: China [w:] UNESCO, The international mobility of students in Asia and the Pacific*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf> [dostęp: 04.07.2017].
- Ranking przyjęć do najlepszych uniwersytetów* [w języku chińskim], 沧海亦歌, 年各省市211高校口取率分析, 北京上海居首 2015, http://www.sohu.com/a/37718669_112769 [dostęp: 21.08.2017].

Outbound student mobility among Chinese students

This study was carried out in the context of the student educational mobility. The objective of this study was to provide comprehensive information about Chinese students' migration flow and to point out reasons and motivation of it. Article also analyze historical and current view of student mobility, the main strategies and policies in place to promote or even regulate mobility in China. The study is based on a qualitative research. Detailed statistics on the mobility of students were collected from national educational reports and reports from OECD, UNESCO and equivalent institutions. In addition, analyze of student's internet forum were carried out to explore current motivations and reason of Chinese students educational mobility.

Anna Babicka-Wirkus

Akademia Pomorska w Słupsku

Problematyka szkoły wyższej na łamach „Rocznika Pedagogicznego”

Wprowadzenie

Istota, rola i znaczenia uniwersytetu oraz jego zadania, funkcje i cele stanowią palące kwestie debat publicznych i eksperckich od wielu lat. Zarówno w Polsce, jak i za granicą jest to wdzięczny temat seminariów, konferencji i publikacji, szczególnie teraz, gdy uniwersytet jest w stanie kryzysu spowodowanego zewnętrznymi i wewnętrznymi konfliktami wynikającymi z jego nieprzystawania do realiów współczesnej, urynkowanej kultury. Za Markiem Kwiekiem można łagodnie powiedzieć, że „Uniwersytet jest w dobie przemian”¹. Bill Readings stawia jednak mocniejszą diagnozę, nadając swojej książce tytuł „Uniwersytet w ruinie”², co wskazywać ma na zapaść klasycznego, opartego na tradycyjnych wartościach modelu akademii. Kiepską kondycję współczesnego uniwersytetu pogłębia także fakt zawłaszczania przez podmioty zewnętrzne przestrzeni publicznej debaty i reformowania tej instytucji. „Wszelkie reformy edukacji wyższej (i kontrola nad ich przebiegiem) mają swoje źródło poza uniwersytetem, a ich inicjatorami są politycy i ekonomiści”³. Prowadzi to do „deakademizacji” debaty o uczelni⁴, kiedy akademicy nie są inicjatorami tych zmian. Nie oznacza to jednak, że nie dostrzegają oni potrzeby gruntownej reformy akademii. Wręcz przeciwnie. Z racji tego, że doskonale znają realia działania uniwersytetu, potrafią wskazać

¹ M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w dobie rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2015.

² B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.

³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 66.

⁴ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 74.

jego słabe i mocne strony oraz zaproponować kierunki zmian. Problem tylko w tym, że sprawujący władzę często nie są zainteresowani projektami, które nie wpisują się w ich wizję i zadania, jakie stawiają przed uniwersytem⁵ lub też uwzględniają tylko pewne (wygodne dla ministerstwa) treści⁶.

Dyskurs akademicki o uniwersytecie jest interesujący z kilku powodów. Po pierwsze, w jego ramach ścierają się ze sobą różnorodne wizje szkoły wyższej i jej miejsca w społeczeństwie. Po drugie, jest to dyskurs oparty na danych i faktach a nie na emocjach i partykularnych interesach. Można zatem domniemywać, że dąży do ukazania realnego oblicza szkolnictwa wyższego z jego rzeczywistymi bolączkami i mocnymi stronami. Z drugiej strony dyskurs akademicki o akademii może być narażony na zarzut nieobiektywności, gdyż wyrasta z wnętrza obszaru, którego dotyczy. Po trzecie, jest to głos krytyczny wobec zamierzeń i działań władzy, co odsłania ukryte motywy i cele stosowanych przez nią zabiegów. Po czwarte, dyskurs akademicki nie tylko opisuje istniejący stan rzeczy, ale również go tworzy. Jak twierdzi Lech Nijakowski „(...) rzeczywistość kształtowana jest nie tyle językowo, co przez dyskurs”⁷. Nie jest on już zwierciadłem relacji społecznych ale ich twórcą⁸.

Postanowiłam przeanalizować dyskurs akademików reprezentujących nauki społeczne i humanistyczne na łamach „Rocznika Pedagogicznego”, ponieważ to prestiżowe czasopismo, które, zgodnie z określoną przez Redakcję misją, „(...) jest wyrazem samowiedzy pedagogiki jako dyscypliny naukowej”⁹. Jest to czasopismo Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a zatem publikują w nim przede wszystkim wybitni polscy

⁵ Por. P. Pacewicz, *Naukowcy z PAN nie chcą „wdrożeńiowych” doktoratów i habilitacji Gowina. List protestacyjny*, <https://oko.press/naukowcy-pan-chca-wdrozeniowy22ch-doktoratow-habilitacji-gowina-list-protestacyjny/> [dostęp: 24.08.2017]; S. Klauziński, *Naukowcy krytycznie o habilitacji Gowina. „Otworzą drogę miernym ale wiernym”*, „Gazeta Wyborcza” 18.11.2016, <http://wyborcza.pl/7,75398,20993221,naukowcy-krytycznie-o-habilitacjach-gowina-otworza-droge-miernym.html> [dostęp: 12.07.2017].

⁶ Por. K. Wójcik, *Ministerstwo Nauki chce zwiększyć uprawnienia osób, które nie chcą się habilitować*, „Rzeczpospolita” 05.09.2017, <http://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/309059913-Ministerstwo-Nauki-chce-zwiekszyt-uprawnienia-osob-ktore-nie-chca-sie-habilitowac.html> [dostęp: 05.09.2017].

⁷ L. Nijakowski, *Znaczenie analizy dyskursu dla socjologii narodowości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s.80.

⁸ A. Horolets, *Wprowadzenie – Status dyskursu w badaniach socjologicznych*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

⁹ http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny/ [dostęp: 15.08.2017].

autorzy, których krytyczny namysł nad otaczającą rzeczywistością ukazuje szkolnictwo i edukację w ich różnorodnych kontekstach (politycznych, społecznych, kulturowych i ekonomicznych). To kompleksowe podejście pozwala wskazać palące problemy polskiej i światowej edukacji oraz jest wyrazem głębokiego, wykraczającego poza ramy pedagogiki, jako dyscypliny naukowej, namysłu nad nimi. „Rocznik Pedagogiczny” jest miejscem kreowania opinii środowiska na istotne kwestie pedagogiczne, a zatem jest znaczący dla polskiego dyskursu o edukacji. Poruszane w nim zagadnienia analizowane są na poziomie meta, co pozwala uchwycić ich istotę, często przesłoniętą w potocznych debatach przez kwestie mniej istotne, a nawet zupełnie nieważne.

Autorami tekstów poruszających problematykę uniwersytetu w „Roczniku Pedagogicznym” są głównie polscy profesorowie, między innymi: Bogusław Śliwerski, Maria Czerepaniak-Walczak, Eugenia Potulicka, Dorota Klus-Stańska, Dorota B. Gołębniak, Ewa Bochno i Stefan Kwiatkowski, oraz doktorzy, na przykład: Piotr Zamojski, Anna M. Kola, Mateusz Marciniak, Oskar Szwabowski. Nie oznacza to jednak, że czasopismo jest zamknięte na świat. Znajdują się tam również artykuły autorów pochodzących z zagranicy, jednak ich ilość jest znacznie mniejsza. W „Roczniku Pedagogicznym” publikują także autorzy rozpoczynający swoją karierę akademicką, którzy cechują się dużym zapleczem wiedzy teoretycznej i głęboką refleksją nad procesami edukacyjnymi.

Warto jest podkreślić, że „Rocznik Pedagogiczny” nie jest czasopiśmie poświęconym problematyce uniwersytetu. Na jego łamach poruszane są palące i często niewygodne tematy związane ze szkolnictwem i edukacją. Publikowane w nim teksty są zazwyczaj wyrazem głębokiego sprzeciwu środowiska pedagogicznego wobec działań władzy oraz wydobywają na światło dzienne ukryte założenia stojące za tymi praktykami. Autorzy tekstów krytycznie odnoszą się również do nieetycznych czy wręcz patologicznych działań samego środowiska pedagogicznego, które są szkodliwe i podważają status pedagogiki jako nauki. W „Roczniku Pedagogicznym” podejmowane są zatem wątki trudne, niewygodne dla władzy (niekiedy dla środowiska pedagogów), które wymagają osadzenia w kontekście społecznym, ekonomicznym i kulturowym, aby można było je lepiej wyjaśnić i zrozumieć. Taką palącą kwestią stała się również problematyka re(de)formowanego szkolnictwa wyższego i, związanej z tymi działaniami, zapaści uniwersytetu.

Dyskurs o akademii jest interesujący, ponieważ demaskuje rzeczywiste podstawy i założenia neoliberalnego modelu uniwersytetu. Działania demaskatorskie podejmowane są przez reprezentantów nauk społecznych

i humanistycznych (w głównej mierze pedagogów), będących w pozycji zmarginalizowanej wobec przedstawicieli nauk ścisłych we współczesnym¹⁰, neoliberalnym i konsumenckim modelu szkolnictwa wyższego. Jest to jednak nadal dyskurs elit symbolicznych, do których należą również ci „zmarginalizowani” (humanistycznie zorientowani) autorzy .

Elity symboliczne posiadają władzę w sensie symbolicznym, a nie politycznym. Sprawują one kulturowo-normatywną kontrolę nad dyskursem publicznym¹¹, określając jego przedmiot, a także znaczące i nieistotne kwestie. Nie wywierają bezpośredniego wpływu na dyskurs polityków – mogą jedynie próbować go podważyć lub obalić za pomocą dyskursu politycznego¹². Z tego też względu interesujący jest dyskurs symboliczny elit, które są współcześnie marginalizowane ze względu na niemożność bądź ograniczoną aplikacyjność wyników badań, które prowadzą ich reprezentanci, dla rozwoju gospodarki, przemysłu czy biznesu. Znaczenie tej debaty o uniwersytecie jest tym bardziej ważne, że prezentuje on wizję tej instytucji tworzoną od środka, a zatem ukazującą dominujące w uczelni ramy myślenia o uczelni. Kreowana przez nich, za pomocą języka, wizja akademii ma szczególnie ważne znaczenie dla tożsamości tej instytucji oraz wspólnoty osób ją tworzących. Warto jest jednak zwrócić uwagę na fakt, że posługiwanie się określonym słownictwem czy metaforami może spowodować uruchomienie mechanizmu samospełniającej się przepowiedni¹³, co prowadzić może do ugruntowania się krytykowanej przez elitę wizji uniwersytetu jako korporacji, przedsiębiorstwa czy fabryki dyplomów. W tym kontekście znaczące wydaje się pytanie o to, jaki obraz uniwersytetu wyłania się z dyskursu akademickiego pedagogów? Jakie dostrzegają oni problemy i w jaki sposób je wyjaśniają? Co jest pomijane

¹⁰ B. Śliwerski, *Sytuacja kształcenia pedagogów w szkolnictwie wyższym w Polsce w kontekście zmieniającego się rynku pracy i oczekiwań polityków wobec edukacji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t.35, s.47; C. Calhoun, *The university and the public good*, „Thesis Eleven”, Vol. 84, No. 7, p. 9.

¹¹ A. Duszak, *Elity, eksperci i „zwykli ludzie” lingwistyczne spojrzenie na użytkowników języka*, [w:] *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*, red. M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka, J. Stachowiak, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa 2014; T. A. van Dijk, *Elite Discourse and Racism*, Sage, Newbury Park – London – New Delhi 1993.

¹² Rozróżnienie trzech typów dyskursu: publicznego, polityków i politycznego zostało dokładniej omówione w książce pod redakcją M. Czyżewskiego, Sergiusza Kowalskiego i Andrzeja Piotrowskiego pt. *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Wydawnictwo AUREUS, Kraków 1997, s.10-28.

¹³ L. Levidow, *Neoliberalne plany dla szkolnictwa wyższego*, [w:] *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, przekł. J. P. Listwan, Książka i Prasa, Warszawa 2009.

w dyskursie akademickim tworzonym na łamach „Rocznika Pedagogicznego”? Czy prezentowana wizja uczelni jest bliższa modelowi tradycyjnemu czy neoliberalnemu? Na tak postawione pytania postaram się odpowiedzieć w dalszej części artykułu.

Celem tekstu jest określenie centralnych elementów akademickiego dyskursu o uniwersytecie i ukazanie tworzonej przez nie struktury dyskursywnej. Jest to istotne, ponieważ „Rocznik Pedagogiczny” kształtuje poglądy humanistycznie zorientowanych naukowców na ważne kwestie, w tym na wizję współczesnego uniwersytetu. Dyskurs ten stanowi przyczynek do krytycznej refleksji nad stanem i kondycją tej instytucji i pracujących w niej akademików.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej spróbuję w skrócie zaprezentować kontekst, w którym osadzony jest dyskurs o szkolnictwie wyższym w Polsce. Następnie nakreślę ramy metodologiczne przeprowadzonej analizy dyskursu i przeanalizuję jego wyłonione zworniki obecne w dyskusji akademickiej. Kolejnym krokiem będzie wskazanie kompleksów dyskursywnych, w które układają się te zworniki. Na koniec podejmę problematykę milczącego dyskursu o uniwersytecie, czyli wskażę wątki, które się w nim nie pojawiają, mimo iż są znaczące dla funkcjonowania uniwersytetu jako instytucji i wspólnoty ludzi.

Szkolnictwo wyższe w toku przekształceń

Od wielu lat uniwersytet, zgodnie z dyskursem polityków, nie przystaje do zmian społecznych i kulturowych, a więc wymaga naprawy. Często przy pomocy wprowadzania kolejnych uregulowań, których znaczenie dla rzeczywistej przemiany sytuacji uczelni jest zazwyczaj pozorne. Od kilkudziesięciu lat mamy do czynienia z deformowaniem uniwersytetu, a nie jego rzeczywistą i głęboką reformą. Ze wspólnoty ludzi poszukujących prawdy, uniwersytet¹⁴ ma się stać konkurencyjnym przedsięwzięciem, które szybko będzie reagowało na dynamiczne zmiany na rynku. Można zatem powiedzieć, że ma się stać instytucją usługową, a kierunek jego działalności będą wyznaczały sektor rynkowy i biznes. Kolejne partie rządzące zabierają się za naprawę tej „przestarzałej” instytucji, jednak te zmiany nie są przemyślane. Zazwyczaj są one wyrazem kaprysów sprawujących władzę opcji politycznych i nie mają nic wspólnego z rzeczywistą chęcią poprawy szkolnictwa wyższego. Dowodem nieżyczliwych intencji władzy jest brak wsparcia finansowego

¹⁴ P. Zamojski, *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.

uniwersytetu¹⁵, który cierpi z powodu niedofinansowania i z tego względu nie może się rozwijać. Ważnym aspektem jest też wprowadzanie zmian bez uwzględnienia opinii środowiska akademickiego, a nierzadko również jej całkowitego pomijania, co prowadzi do deakademizacji¹⁶ publicznej debaty o uniwersytecie.

W Polsce, po transformacji ustrojowej, pierwsza znacząca reforma uniwersytetu wiązała się z wejściem w życie Ustawy o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku. Kolejnym kamieniem milowym regulującym funkcjonowanie szkół wyższych była ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Nie tylko zawierała ona liczne zmiany, wynikające na przykład z konieczności dostosowania polskich przepisów do zaleceń Deklaracji bolońskiej, ale także scaliła wiele rozproszonych regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego. Co roku dokonywano kolejnych zmian w tej ustawie, z powodu istniejących w niej braków i niejednoznaczności. Znaczący pakiet zmian został wprowadzony ustawą z 18 marca 2011 roku. Jednak nawet tą ustawą rządzący nie osiągnęli swoich celów, a kondycja polskich uniwersytetów nie uległa oczekiwanej poprawie. Można powiedzieć, że następowało dalsze pogłębianie się kryzysu na uczelni i jej technokratyzacja. Obecnie natomiast stoimy w przededniu kolejnej rewolucyjnej ustawy – Ustawy 2.0, która ma diametralnie zmienić polskie uniwersytety i wprowadzić je do czołówki najlepszych światowych uczelni.

Z tego też względu warto jest przyjrzeć się debacie akademickiej dotyczącej uniwersytetu, która toczyła i toczy się na łamach „Rocznika Pedagogicznego” w związku z zachodzącymi, na przestrzeni ostatnich trzynastu lat, dużymi zmianami w obrębie szkolnictwa wyższego. Od 2005 roku co sześć lat pojawia się rewolucyjna ustawa, która zamiast regulować, rozregulowuje życie uniwersytetu i przyczynia się do rozpraszania jego tożsamości. Wepchnięcie uniwersytetu w wir niekończących się zmian prawnych, nacisk ze strony społeczeństwa na jego upracticznienie, rosnąca biurokratyzacja i konieczność bycia konkurencyjnym, pod wieloma względami przyczyniają się do zagubienia tożsamości tej instytucji i jej podstawowej misji, jaką było kształcenie elit społecznych oraz kreowanie wartości i kultury.

Ramy metodologiczne

W artykule prezentuję wyniki przeprowadzonej analizy dyskursu akademickiego prezentowanego na łamach „Rocznika Pedagogicznego”.

¹⁵ M. J. Szymański, *Szkoła wyższa w toku zmian*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.

¹⁶ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, dz. cyt.

Badaniem objęłam korpus tekstów opublikowanych w tym czasopiśmie od roku 2004 do 2016, które koncentrowały się wokół problematyki uniwersytetu. Przeanalizowanie dyskursu akademickiego o szkole wyższej jest ważne z kilku względów. Po pierwsze, dyskurs, jak twierdzi Teun A. van Dijk, jest formą użycia języka¹⁷. Język zaś jest formą działania kształtującego rzeczywistość¹⁸. Dyskurs posiada dialektyczną naturę. Z jednej strony jest tworzony przez pewne grupy na potrzeby określonych celów, ideologii i w tym ujęciu niejako mówi, co myśleć o rzeczywistości¹⁹. Z drugiej strony możemy go definiować jako „(...) praktyki formułujące przedmioty, o których mówi dyskurs”²⁰. Zatem, jak już wcześniej wspomniałam, dyskurs jest tworzony, ale też i sam tworzy rzeczywistość. Po drugie, zajęcie się tą problematyką, umożliwi ukazanie demaskatorskiej funkcji dyskursu elity symbolicznych, który podejmuje wątki nieobecne w publicznej dyskusji o uniwersytecie. Podważa on zatem zasadność i nieodwracalność konieczności podporządkowania się uczelni prawom rynkowym.

Do analiz zgromadzonego materiału zastosowałam koncepcję zworników dyskursu Lecha Nijakowskiego. Według tego autora „[d]yskurs składa się z sieci zworników, które nawzajem do siebie odsyłają i tym samym się wzmacniają. Charakter tych powiązań jest czysto arbitralny, ale wynika także z >>obiektywnych<< powiązań przyczynowo-skutkowych, które ustala historia czy socjologia. Zwornik jest stałym elementem retoryki. Zworniki legitymizują różne typy wypowiedzi, postaw i zachowań”²¹. Warto jest w tym miejscu zaznaczyć, że do każdego zwornika przypisany jest charakterystyczny dla niego słownik. Zwornik dyskursu, jest kategorią podobną do tematu dyskursu, jednak o wiele bardziej ułamkową i częściową niż ta druga. Jest elementem tematu wypowiedzi, który niekiedy jest jedynie markowany, ale dotyczy spraw istotnych dla całego pola dyskursu. Może on funkcjonować na poziomie zdania, akapitu lub całego tekstu²².

¹⁷ T. A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

¹⁸ L. Rasiński, „Reguły” i „gry” świata społecznego – Wittgenstein, de Saussure i zwrot lingwistyczny, [w:] *Język dyskurs, społeczeństwo*, red. L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

¹⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

²⁰ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s.103.

²¹ L. Nijakowski, *Znaczenie...*, dz. cyt., s. 79.

²² Tamże.

Można wyróżnić trzy poziomy organizacji wątków i tematów w dyskursie: zworniki, kompleksy dyskursywne i sieć zworników, tworzącą strukturę dyskursu. Kompleksy dyskursywne budowane są w wyniku synaptycznych powiązań między zwornikami. Połączenia te często traktowane są w kategoriach przyczynowo-skutkowych²³.

W swoich analizach stosuję podejście autonomiczne w analizie dyskursu²⁴, ponieważ obiera ono sobie za punkt centralny jego strukturę i treści. Umożliwia wyróżnienie znaczących dla nadawców komunikatów problemów, a także stanowisk, które powinny być bronione ze względu na ich ważkość dla nadawcy, a nie rzeczywiste znaczenie dla procesów zachodzących w określonym środowisku.

Analizie poddałam korpus tekstów poświęconych szkolnictwu wyższemu, które zostały zamieszczone w „Roczniku Pedagogicznym” od roku 2004, ponieważ był to rok poprzedzający wprowadzenie istotnej z punktu widzenia rozwoju i znaczenia uniwersytetu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Ważne jest przyjrzenie się dyskursowi akademików o uniwersytecie, jaki wyłania się na podstawie zamieszczonych tam tekstów. Warto jest zaznaczyć, że w tomach „Rocznika Pedagogicznego” z 2004 i z 2005 roku niewiele miejsca poświęcono uniwersytetowi. Wynikać to może z faktu, że analizowane czasopismo jest rocznikiem, który odpowiada na bieżące problemy oświaty i edukacji, a zatem w tym okresie uwaga środowiska pedagogicznego skupiona była na innych ważnych zagadnieniach. Od roku 2006 można mówić o początkach zagęszczania się dyskursu akademickiego o uniwersytecie, którego kulminacje przypadają na tomy z roku 2014 i 2015 (po 7 artykułów). W tomach z lat 2014, 2012 - numer specjalny i 2011 po 5 artykułów w każdym tomie podejmuje w sposób bezpośredni kwestię szkolnictwa wyższego. Zestawienie ilości przeanalizowanych tekstów w „Roczniku Pedagogicznym” przedstawia tabela nr 1.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

Tabela 1 Zestawienie poddanych analizie form

forma		ilość
Artykuł	główny (oryginalny artykuł naukowy)	37
	odpowiedź na pytanie redakcji	2
	Forum Młodych Pedagogów	2
	stanowiska i głosy nadesłane oraz listy	12
zapis dyskusji		3
sprawozdanie	z konferencji naukowych	6
	z życia ośrodków akademickich	7
Recenzja		6
Razem		75

Źródło: opracowanie własne

Artykuły naukowe są najczęściej stosowanymi formami uprawiania dyskursu o uniwersytecie na łamach analizowanego czasopisma. Znaczącą formą są również stanowiska i głosy nadesłane oraz listy, które stanowią odezwę akademików na palące problemy pojawiające się w kontekście uniwersytetu. Głosy akademików dotyczące analizowanej tu problematyki pojawiają się również w postaci odpowiedzi na pytania Redakcji, sprawozdań z konferencji, transkrypcji dyskusji odbywających się w ramach Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, recenzji książek poświęconych problematyce szkoły wyższej czy też opisów ośrodków akademickich w Polsce. W rubryce Forum Młodych Pedagogów także pojawiły się dwa artykuły dotyczące kwestii uczelni. Dokonana przeze mnie analiza dyskursu skupiła się głównie na artykułach oraz krytycznych głosach, stanowiskach i listach nadesłanych do redakcji. Pod uwagę wzięłam również zapisy dyskusji panelowych oraz odpowiedzi na pytanie Redakcji.

Można powiedzieć, że problematyka szkolnictwa wyższego zajmuje w „Roczniku Pedagogicznym” ważne miejsce, szczególnie od roku 2011. W niektórych tekstach opublikowanych w tym czasopiśmie, które skupiają się na odmiennych kwestiach edukacyjnych, pojawiają się również poboczne wątki związane z uniwersytem. Teksty te nie były jednak poddane przeze mnie analizie, ponieważ nie podejmowały w sposób bezpośredni problematyki szkolnictwa wyższego.

Uniwersytet w zawieszeniu

Uniwersytet „[n]ie jest już tym, czym był, i nie jest jeszcze tym, czym się wkrótce stanie”²⁵. Funkcjonuje w zawieszeniu, które uwidacznia się w aka-

²⁵ M. Mendel, *UNITENTORIUM. Lepszy uniwersytet jest gdzie indziej, bliżej*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s.260.

demickim dyskursie. Z jednej strony pojawia się sentymentalna tęsknota za tym, co było, czyli tradycyjnym modelem uniwersytetu, z drugiej zaś strony niedookreśloność i zmienność nowego modelu budzą niechęć i lęk przed skutkami owego braku zdefiniowania.

„Słownik języka polskiego PWN” definiuje „zawieszenie” jako „(...) oczekiwanie na rozwiązanie sytuacji, w której ktoś się znalazł”²⁶. Humanistycznie zorientowany dyskurs akademicki nastawiony jest na krytykę pozycji współczesnego uniwersytetu i na demaskowanie rzeczywistych praktyk władzy i biznesu, prowadzących do zawłaszczania tej instytucji. Podtrzymuje zatem stan owego zawieszania między przeszłością, do której żywi swoisty sentyment, a teraźniejszością, która rujnuje autonomię uniwersytetu, przyczyniając się do jego upadku. Dyskurs ten jest wyrazem krytycznego namysłu nad obecnym stanem szkolnictwa wyższego, co może przyczynić się do jego emancypacji od hegemonii rynku.

Uniwersytet podlega nieustannym re(de)formom, które nie pozwalają na ukonstytuowanie się jego nowej tożsamości i powodują problem z określeniem jego obecnej sytuacji. Nie dziwi zatem obecność metafory w dyskursie o uniwersytecie. Jest ona bowiem przejawem myślenia²⁷ o akademii. Zadaniem metafory jest stworzenie ramy interpretacyjnej dla znaczenia słów. Za jej pośrednictwem uwalniany jest określony stosunek emocjonalny wynikający z wyobrażeń dotyczących danego obiektu (problematyki)²⁸. Jak pisze Maria Dudzikowa: „(...) dobór metafory przesądza o sposobie oglądu, wydobywa pewne cechy zjawiska, przesłaniając inne (...)”²⁹. W akademickim dyskursie o uniwersytecie odnaleźć można odwołania do takich domen źródłowych, jak na przykład: przedsiębiorstwo, fabryka wiedzy, wieża z kości słoniowej, ruina, koinonia³⁰. W dyskursie akademickim o uniwersytecie konkurują ze sobą dwa odmienne sposoby opisu tej rzeczywistości – uniwersytet widziany

²⁶ *Zawieszenie*, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zawieszenie.html> [dostęp: 07.09.2017].

²⁷ Zob. M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s.13-14.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Dudzikowa, *Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E. J. Kryńska i in., Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2015, s.33.

³⁰ Zob. *Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko i in., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

jako „wspólnota rozumu”, „świątynia wiedzy”, kontra „przedsiębiorstwo przerobu studentów”, „administracyjny biurowiec”³¹. Przykładów metafor odnoszących się do uczelni jest o wiele więcej, a ich analiza przekracza ramy tego opracowania, z tego też względu została ona tu tylko nadmieniona.

Metafora uniwersytetu w zawieszeniu wydaje się adekwatnie zarysowywać pole dyskursywne akademickich rozważań o uniwersytecie, tworzone na stronach „Rocznika Pedagogicznego”. Trafnie oddaje ona zagubienie, zbłąkanie i odstępstwo, które odzwierciedlają stan współczesnego szkolnictwa wyższego³². Ze względu na specyfikę tego dyskursu, perspektywa oglądu jest bardzo szeroka i dotyczy kilku wyraźnie zarysowanych pól problemowych, a mianowicie: statusu nauki, w tym nauk społecznych i humanistycznych; świata życia akademickiego, w tym relacji międzyludzkich; aspektów etycznych; prawnych i społeczno-ekonomicznych uwarunkowań, a także działalności ministerstwa. W obrębie analizowanego dyskursu występuje wiele zworników, a do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- szkolnictwo wyższe a problemy społeczne, wymuszone zmiany,
- re(de)formy uniwersytetu,
- działania władzy, ustawodawstwo,
- status nauk społecznych i humanistycznych w tym pedagogiki w urynkowanym świecie,
- autonomia uczelni i akademików,
- potencjał oporu,
- uniwersum życia nauczyciela akademickiego,
- procedura awansu zawodowego – dopust Boży,
- upadek standardów etycznych,
- prekaryzacja akademików, praca na akord,
- hierarchia i nierówności akademickie,
- kształcenie studentów i doktorantów,
- mierniki i wskaźniki,
- kredencjalizm w akademii,
- pożegnanie z przeszłością – *universitas*,
- przedsiębiorstwo uniwersyteckie.

Ze względu na ramy objętościowe tekstu, nie zdołam wnikliwie przeanalizować wszystkich wskazanych zworników. Postaram się to zrobić w sposób syntetyczny, aczkolwiek z dbałością o ukazanie istoty i znaczenia danego

³¹ M. Dudzikowa, *Uniwersytet jako...*, dz. cyt., s. 32.

³² Tamże, s. 29.

zwoznika. Warto jest w tym miejscu jeszcze raz podkreślić, że poszczególne zwozniki łączą się z innymi, stanowią dla nich wyjaśnienia lub podstawy.

Szkolnictwo wyższe a problemy społeczne, wymuszone zmiany

Zwoznik ten odnosi się do relacji uniwersytetu ze społeczeństwem i zmianami w nim zachodzącymi, w szczególności z kwestiami uciążliwymi dla społeczeństwa. Wskazuje się tu na umasowienie edukacji jako jednej z przyczyn słabej kondycji uniwersytetu, czy wręcz jego zmierzchu w odniesieniu do *universitas*. Masowość edukacji na poziomie wyższym spowodowała obniżenie wymogów przyjęcia na studia, a co za tym idzie, brak selekcji kandydatów na studentów. Zatem coraz słabiej przygotowana młodzież zaczęła zasilać uniwersytety i inne szkoły wyższe. Umasowienie edukacji spowodowało również wieloletowość nauczycieli akademickich, którzy skupili się na często kiepskiej dydaktyce³³, a nie na rozwoju naukowym. To zjawisko wiąże się również z podwyższeniem pensum i niskimi płacami dla akademików, szczególnie asystentów i adiunktów. Umasowienie szkolnictwa wyższego było spowodowane koniecznością (pozornego) uporania się z problemem bezrobocia. Trafnie ujął to zagadnienie Mirosław J. Szymański, który w tomie 34 „Rocznika Pedagogicznego” pisał:

„[...] nadmierna masowość kształcenia wyższego, wspierana przez kolejne rządy między innymi ze względu na to, że stosowanie tzw. magazynowej funkcji szkolnictwa daje stosunkowo łatwą możliwość przesuwania na następne lata konieczności zatrudniania młodych i czasowego zmniejszania bezrobocia. Musi to jednak doprowadzić do obniżania jakości studiowania w ogóle, a także znacznego rozbiegu między poziomem poszczególnych szkół wyższych. Stan ten jest nieuchronny, zwłaszcza w warunkach znacznego niedoinwestowania już istniejących szkół wyższych i permanentnie utrzymywanego w naszym kraju niskiego poziomu nakładów państwa na naukę i szkolnictwo wyższe”³⁴.

Uniwersytet ma być swoistego rodzaju lekarstwem na problemy społeczne, szczególnie te związane z sektorem rynkowym i gospodarczym. Stosuje się zatem wobec niego różnego rodzaju naciski, które mają za zadanie wymusić jego podporządkowanie i osłabić autonomię, co w konsekwencji

³³ R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. Problematyka, hipotezy, ilustracje z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t. 20.

³⁴ J. Szymański, *Szkoła wyższa...*, dz. cyt., s. 9.

prowadzić ma do detradycjonalizacji³⁵ tej instytucji. Podejmując tę problematykę, Maria Czerepaniak-Walczak wskazała, że:

„W ciągu ostatnich dziesięciu lat instytucje szkolnictwa wyższego doświadczają szerokiego spektrum międzynarodowych nacisków. Najbardziej istotnie wśród nich jest rosnące znaczenie gospodarek opartych na wiedzy, co sprawia, że uczelnie wyższe stają się głównymi elementami w krajowych programach rozwoju oraz wiodącymi czynnikami konkurencyjności. Instytucje szkolnictwa wyższego są coraz bardziej traktowane przez polityków jako „ekonomiczne silniki” i są postrzegane jako istotne miejsca wytwarzania wiedzy poprzez badania i innowacje oraz kształcenie i ciągłe podnoszenie kwalifikacji siły roboczej.”³⁶

Re(de)formy uniwersytetu

Zwornik ten jest bezpośrednio związany z poprzednim, który w uzasadnieniach władzy często stanowi przyczynę wprowadzanych reform. Pośpiech, brak konsultacji ze środowiskiem, nierzetelność i chęć zmiany ze względów politycznych są zagrożeniem dla istnienia uniwersytetu, a nawet prowadzić mogą do jego demontażu i ruiny. Akademyki zazwyczaj krytycznie odnoszą się do wprowadzanych przez kolejne opcje polityczne zmian w systemie szkolnictwa wyższego, dostrzegając w tych re(de)formach arbitralne decyzje władzy, które nie są poprzedzone konsultacjami społecznymi i eksperckimi albo tylko ich pozorowaną formą. Większość zmian jest próbą „[...] wtłoczenia nowych treści w stare formy [...]”³⁷. Sposobem przeróbki³⁸, który ma za zadanie wywołać wrażenie prawdziwych zmian, gdy w rzeczywistości jest pozorem³⁹. Jest to swego rodzaju sepiowanie i wtłaczanie w coraz bardziej „[...]eleganckie ozdobne ramy wyznaczone ustawą i rozporządzeniami”⁴⁰,

³⁵ J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, *Zamiast wstępu. Profesjonalność i kształcenie akademickie – problemy otwarte*, [w:] *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

³⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Integracja kształcenia i badań na studiach III stopnia. Europejskie trendy w kształceniu doktorantów*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34, s. 32.

³⁷ J. Szymański, *Szkola wyższa...*, dz. cyt., s. 13.

³⁸ D. Klus-Stańska, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.

³⁹ Więcej na temat działań pozornych w edukacji w książce pod redakcją Marii Dudzikowej i Kariny Knasieckiej-Falbierskiej, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁴⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy*

utrwalonych już sposobów działania, co nie przynosi żadnej jakościowej zmiany. Sprawia to, że trudno jest określić tożsamość współczesnego uniwersytetu, ponieważ nie jest ona stanem, lecz procesem⁴¹. Nieustanne re(de) formy dotyczą wielu kluczowych wymiarów jego działania. Jak stwierdza Eugenia Potulicka: „Reforma szkolnictwa wyższego pogorszyła warunki nauczania akademickiego, prowadzenia badań i warunki życiowe kadry”⁴².

Działania władzy, ustawodawstwo

W akademickim dyskursie o uniwersytecie uregulowania prawne są często podawane jako podstawy legitymizujące neoliberalny model skorporatyzowanej uczelni. Zmiany w wymiarze oświaty uzasadniane są przez władze koniecznością dostosowania się do wymogów Deklaracji bolońskiej, która była przyczynkiem do powstania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Kolejne ustawowo wprowadzane zmiany określane są w omawianym dyskursie jako *buble legislacyjne* lub *kulawe ustawy*⁴³. Mimo krytycznych uwag pod adresem uregulowań prawnych, uniwersytet znajduje się w swoim istym zakleszczeniu⁴⁴, ponieważ w znacznej mierze ograniczają one jego swobodę i autonomię. Używając określenia za Bogusławem Śliwerskim⁴⁵, można powiedzieć, że jest on w pozycji zamatowanej, a każdy jego ruch będzie skutkował daniem mata (odnosząc się do gry w szachy):

„W szkolnictwie wyższym spotykamy się z tym procesem [zakleszczeniem – A. B.-W.] wówczas, gdy kadra akademicka nie może dokonać koniecznej zmiany w sposobie zarządzania jednostką (wydziałem, instytutem, katedrą itp.), gdyż nie dysponuje odpowiednią liczbą „szabel” (głosów poparcia) do pokonania w ramach procedur demokratycznych strony przeciwnej reformom.”⁴⁶

Universitar? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s.30.

⁴¹ M. Dudzikowa, *Uniwersytet jako...*, dz. cyt.

⁴² E. Potulicka, *Reforma uniwersytetów amerykańskich – czas przetrwania*, „Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. 36, s. 95.

⁴³ M. J. Szymański, *Szkoła wyższa...*, dz. cyt, s. 11.

⁴⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika w zakleszczeniu*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012 (numer specjalny).

⁴⁵ Tamże, s.104.

⁴⁶ Tamże, s.105.

Status nauk społecznych i humanistycznych w tym pedagogiki w urynkowanym świecie

Na łamach „Rocznika Pedagogicznego” ważne miejsce zajmuje status nauk społecznych i humanistycznych. Akademicy są wobec niego bardzo krytyczni i raczej oceniają go jako nienapawający dumą⁴⁷, a to z powodu pogardy dla własnej dyscypliny wśród naukowców-pedagogów i licznych działań wzbudzających kontrowersje w świecie akademickim, jak chociażby zagranicznej turystyki po awans. Podkreślana jest konieczność sprecyzowania misji tych nauk i samej pedagogiki. Szczególnie teraz, gdy świat uniwersytecki i powszechny odwraca się od nich. Specyfika nauk społecznych i humanistycznych wymaga ich interdyscyplinarności, co nie jest tak oczywiste dla polityków i samych akademików, ponieważ z jednej strony jest nacisk na indywidualizację dyscyplin, a z drugiej na ich interdyscyplinarność.

Autonomia uczelni i akademików

Zwornik ten najsilniej łączy się zarówno ze zwornikiem *pożegnanie z przeszłością – univertitas*, jak i z *przedsiębiorstwem uniwersyteckim*. Zajmuje on znaczną część akademickiego dyskursu, co nie dziwi, gdyż została ona zaliczona przez Jerzego Brzezińskiego do podstawowych wartości konstytuujących uniwersytet⁴⁸. Akademicy podkreślają konieczność autonomii dla funkcjonowania uniwersytetu jako instytucji nie tylko służącej społeczeństwu, ale również kształtującej jego kulturę i wartości. Autonomia kreuje swojego rodzaju sferę publiczną. Piotr Zamojski w artykule *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji* stwierdza:

„Uniwersytet jest zarazem miejscem, w którym z jednej strony różnorodność intelektualna naukowych koncepcji, teorii, obszarów badawczych, dyscyplin (etc.) dochodzi do głosu (to znaczy: ma szanse się rozwijać), a z drugiej strony wielość ta jest poddawana ciągłym konfrontacjom generującym spory, podziały, ale i współpracę oraz wzajemne inspiracje⁴⁹. [...] w klasycznej wizji uniwersytet jawi się jako wspólnota wolnych i równych w poszukiwaniu prawdy.”⁵⁰

⁴⁷ S. Pasikowski, *List do Redakcji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 39, s.153.

⁴⁸ J. Brzeziński, *Trwale wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2 (tom specjalny, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński).

⁴⁹ P. Zamojski, *Uniwersytet jako sfera publiczna...*, dz. cyt., s.52.

⁵⁰ Tamże, s. 55.

Natomiast w związku z urynkowaniem uniwersytetu autonomia przyjmuje postać autonomii warunkowej⁵¹. Udzielana jest ona przez płatnika (państwo), gdy uczelnia spełni pewne kryteria, wykona określone usługi. Prowadzi to do zawłaszczenia uniwersytetu przez gospodarkę, biznes i inne wpływowe instytucje. Wraz z ograniczeniem autonomii uczelni, a co za tym idzie akademikom, wzrasta w samej instytucji i jej otoczeniu kultura nieufności, która przeradza się w nacisk na stosowanie obiektywnych mierników i parametrów koniecznych do określania naukowości i przydatności nauczycieli akademickich. Pociąga to za sobą coraz mocniejsze biurokratyzowanie życia akademickiego i przesunięcie akcentów z twórczej pracy naukowej na bezrefleksyjne wypełnianie tabel.

Potencjał oporu

Można powiedzieć, że sam dyskurs na łamach „Rocznika Pedagogicznego” jest pewną formą oporu przed totalnym zawłaszczeniem uniwersytetu przez zwolenników jego utowarowienia i podporządkowania. Zorientowani humanistycznie akademicy dostrzegają jednak zniewolenie swojej grupy zawodowej, która z łatwością podporządkowuje się narzucanym standardom i zmianom. Pisze się wręcz o „lokajskości uniwersytetu”⁵² czy „wiernopoddaństwie kadry”⁵³. Niski potencjał oporu środowiska akademickiego nie jest zjawiskiem typowym tylko dla polskich realiów, można powiedzieć, że jest to międzynarodowy stygmat tej grupy⁵⁴. Maria Czerepaniak-Walczak, w artykule pod tytułem *Samodzielne osiągnięcie dorosłości. Emancypowanie się w procesie kariery akademickiej* pisze, że akademicy: „[s]tają się elementami systemu.(...) Zdarza się, że pracownicy nauki rozpoznają mechanizmy deprecjacji, ale konformistycznie przystają na nie. Są „milczącą masą, której potrzeby i potencjał nie są rozpoznane”⁵⁵.

⁵¹ Termin obecny w dyskursie akademickim w RP ale zapożyczony z tekstu J. Jabłeckiej, *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 2.

⁵² J. Jendza, *Uniwersytet jako przedmiot badań pedagogicznych – stan obecny i możliwości dalszych eksploracji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34, s. 187.

⁵³ M. Groenwald, *Uniwersytet się zmienia. Widziane z perspektywy człowieka naiwnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t. 35, s.151.

⁵⁴ Wykład plenarny Manji Klemenčič pod tytułem *Shifting authority in transnational governance of higher education* na konferencji ECER, Kopenhaga 24.08.2017.

⁵⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Samodzielne osiągnięcie dorosłości. Emancypowanie się w procesie kariery akademickiej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012 (numer specjalny), s.51.

Uniwersum życia nauczyciela akademickiego

Zwornik ten posiada silne konotacje z poprzednim. Dla wielu naukowców uniwersytet jest drugim domem, a często nawet pierwszym. Z jednej strony są oni z nim silnie związani, z drugiej nie potrafią lub nie wyobrażają sobie podjęcia innego zatrudnienia. To czyni ich bardziej uległymi wobec nieprzychylnych zamian. Jak wskazuje Michał Kruszelnicki: „Współczesny akademik, przełęczniony perspektywą utraty jedynej pracy, jaką umie dobrze wykonywać, przestaje już być strażnikiem świata; staje się kolejnym trybikiem w gigantycznym mechanizmie prowadzącym ten świat do ruiny”⁵⁶. Neoliberalna polityka stworzyła zatem „[...] nowy typ zarządzania świadomością akademików za pomocą generowania w nich lęku o jutro”⁵⁷.

Uprawianie nauki przestaje być pasją, a staje się kolekcjonowaniem punktów. Mechanizm ten wykorzenia współpracę z akademią i wtłacza w środowisko podejrzliwość oraz rywalizację, które nie sprzyjają poszukiwaniu prawdy, lecz upowszechniają „destrukcyjny cynizm”⁵⁸. Wszystkie te elementy przyczyniają się do pogłębiania kryzysu środowiska akademickiego i wzrostu zachowań nieetycznych.

Procedura awansu zawodowego – dopust Boży

Jak w każdym zawodzie, także w świecie akademików mamy do czynienia ze szczeblami rozwoju zawodowego. Ogólne ramy kariery akademickiej określają akty prawne. Istotne znaczenie odgrywa tu jednak również tzw. czynnik ludzki. Na łamach „Rocznika Pedagogicznego” odnaleźć można wiele opisów nieetycznych zachowań profesorów, adiunktów i asystentów w tej mierze. Szczególna uwaga poświęcona została tzw. turystyce habilitacyjnej. Jest to zjawisko wysoce piętnowane, ze względu na jego nieuczciwość oraz próbę ominięcia polskich procedur. Poza tym osoby otrzymujące stopnie i tytuły naukowe na Słowacji, zazwyczaj nie posiadają dorobku z pedagogiki albo otrzymują awans na podstawie dorobku popularyzatorskiego lub metodycznego, bądź też plagiatu lub autoplgiatu. Nie bez znaczenia jest również nierzetelność i celowe tamowanie rozwoju tzw. młodej kadry przez profesorów. Z tego też względu, w nazwie zwornika użyłam terminu „dopust Boży”, który zaczerpnęłam od Piotra Steca⁵⁹. Uzyskanie habilitacji

⁵⁶ M. Kruszelnicki, *Uległość albo bezrobocie*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t. 35, s. 161.

⁵⁷ Ibidem, s. 159.

⁵⁸ O. Szwabowski, *Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 37, s. 86.

⁵⁹ P. Stec, *Jaki uniwersytet?*, „Kronos” 2016, nr 4, s. 260.

lub tytułu profesorskiego wiąże się z otrzymaniem miejsca przy stole, przy którym zasiadają samodzielni pracownicy nauki. Jednak niekiedy o tym, kto przy nim zasiądzie, zostanie do niego dopuszczony, decydują czynniki pozamerytoryczne. Doskonale pokazał to, opisując scenariusze uzyskiwania *tenere*, Zbyszko Melosik⁶⁰.

Bogusław Śliwerski często na łamach „Rocznika Pedagogicznego” pisze o uchybieniach, nierzetelności i nieetycznych zachowaniach podczas procedur awansu zawodowego, co przyczynia się nie tylko do nadprodukcji magistrów, doktorów, czy doktorów habilitowanych, ale też obniża morale akademików i status pedagogiki jako nauki. Owa nadprodukcja prowadzi również do rozwoju pozaakademickiego rynku pracy dla osób po doktoracie. Zatem uzyskany stopień naukowy niekoniecznie (i w coraz większej ilości przypadków tak nie jest) musi skutkować zatrudnieniem na uczelni. Zatrudnienie pozaakademickie wiąże się również ze zjawiskiem inflacji dyplomów, które przejawia się w tym, że coraz lepiej wykształcone osoby wykonują coraz prostszą pracę. Maria Czerepaniak-Walczak wskazuje, że: „[p]ojawiają się nowe typy doktoratów, takich jak doktoraty przemysłowe („Industrial Doctorate”) i doktoraty wdrożeniowe („Professional Doctorate”), które umożliwiają osobom wykonującym konkretny zawód zrobienie doktoratu w ich zawodowych dziedzinach⁶¹.”

Zatem uzyskiwanie stopni naukowych nie musi już wiązać się z „dokopywaniem” się do coraz głębszych pokładów wiedzy teoretycznej. Może ono być wynikiem pracy nad innowacją lub wdrożeniem. Zarysowuje się więc trend uprządkowania stopni naukowych.

Upadek standardów etycznych

Ścisłe wiąże się z poprzednim zwornikiem. Akademicy upatrują go również w utowarowieniu uniwersytetu i prekaryzacji pracy nauczycieli akademickich oraz uwikłanie ich w reżim rozliczania. Eugenia Potulicka podkreśla, że:

„Nadmierne rozliczanie niszczy etos uczelni i często dokłada »papierkowej roboty, by torturować kadrę akademicką«. [...] upadło morale nauczycieli akademickich, tymczasem dobra nauka wymaga wysokiego morale. Na obniżenie morale nauczycieli akademickich

⁶⁰ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, dz. cyt.

⁶¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Integracja kształcenia...*, dz. cyt, s. 36.

wpłynął [...] przede wszystkim brak ich bezpieczeństwa zawodowego.”⁶²

Zatem współczesny uniwersytet wyrugowany z tradycyjnych wartości akademickich, stał się uniwersytetem barbarzyńskim (*barbarian univeristy*). Istotą tak pojętej uczelni jest destrukcja wszystkiego, co nie ma bezpośredniej użyteczności praktycznej⁶³. Ważny jest też brak transparentności wielu procedur na uczelni, na przykład związanych z awansem naukowym.

Prekaryzacja akademików, praca na akord

Słownik tego elementu dyskursu o uniwersytecie tworzą wyrażenia takie jak: *produkcja tekstów, tandeta naukowa, eksploatacja, brak zaangażowania, robotnicy wiedzy, reżim rozliczania, punktowa i grantowa rywalizacja, wykazywanie się* itp. Uczestnicy edukacji na poziomie wyższym traktowani są jako kapitał ludzki, który odgrywa kluczową rolę w rozwoju gospodarczym. Oskar Szwabowski podkreśla, że:

Subsumcja pracy akademickiej pod kapitał wzmaga formy wyzysku, przeobrażając ludzi nauki w klasę pracującą, następuje transformacja „academic oligarchy” w „academic labor force”. [...] Na poziomie ogólnym przekształcenie pracy akademickiej w pracę fabryczną czyni ją pracą wyobcowaną. [...] Alienacja pracy prowadzi do zaniku ludzkich relacji. [...] utowarowiona siła robocza zostaje poddana wyzyskowi, nadzorowi, zepchnięta w prekarne warunki życia, niekiedy czyniące z akademików pracujących biedaków [...]⁶⁴.

Akademicy zauważają, że współczesne realia funkcjonowania uniwersytetu zmuszają naukowców do odejścia od pracy intelektualnej, ku zdobywaniu grantów i punktów oraz wypełnianiu ankiet. Punkt ciężkości w ocenie pracy naukowca przesuwa się z jakości na ilość. Maria Czerepaniak-Walczak pisze, że w akademii mamy do czynienia z fordyzmem akademickim, który przejawia się w parametryzacji i standaryzacji⁶⁵.

⁶² E. Potulicka, *Reforma uniwersytetów...*, dz. cyt, s. 94.

⁶³ E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 291.

⁶⁴ O. Szwabowski, *Uniwersytet bioprodukcyjny...*, dz. cyt, s. 85-86.

⁶⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Nauczyciel akademicki w i wobec akademickiej kultury edukacyjnej: ile „praxis”, ile „techne”?*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności...*, dz. cyt, s. 127.

W pozyskiwaniu środków na badania obowiązuje wysoce niesprawiedliwy efekt Mateusza⁶⁶, który polega na nagradzaniu tych, którzy mają pewien kapitał (w postaci prestiżowego środowiska, znajomości, relacji w świecie akademickim, zdobytych grantów i wysokich wskaźników cytowań) i odbieraniu tym, którzy go nie mają (lokalne ośrodki akademickie, brak grantów, brak znajomości, nieaplikacyjność gospodarcza wyników badań, niskie wskaźniki cytowań). Robotnicy wiedzy, którymi stali się nauczyciele akademicy uwikłani są we, wszechogarniający uniwersytet, proces standaryzacji i parametryzacji oraz industrializacji pracy naukowej⁶⁷. Związane jest to z ograniczaniem autonomii pracowników i wykorzenianiem możliwości emancypacji poprzez pracę akademicką.

Hierarchia i nierówności akademickie

W środowisko akademickie wpisana jest hierarchiczna struktura. Ma to miejsce zarówno w modelu tradycyjnym (mistrz – uczeń), jak i neoliberalnym (producent – konsument). Wśród samych nauczycieli akademickich również występują nierówności ze względu na posiadany tytuł lub stopień naukowy, miejsce pracy (prestiżowy ośrodek – lokalna uczelnia), potencjał naukowy itp. Bogusław Śliwerski podkreśla, że występuje też podział na naukowców z wysokimi aspiracjami i tzw. *IV ligę akademicką*, którą tworzą akademicy, [...] nieposiadający własnego potencjału naukowego, lokalnego wsparcia, albo traktujący szkołę wyższą jak każde inne miejsce pracy, w którym liczy się formalny dyplom, posiadanie kredencjału, a nie uzyskany w wyniku własnej pracy twórczej awans naukowy⁶⁸.

Inną oś podziału wyznacza rodzaj posiadanej umowy o pracę. Aristokracja może poszczycić się posiadaniem mianowania, prekariat zaś zatrudniony jest na tzw. śmieciowych umowach. Akademicy zorientowani humanistycznie zwracają również uwagę na kwestię nierówności statusu publikacji ze względu na to czy są napisane w języku kongresowym, czy też lokalnym. Powoduje to różnicowanie publikacji na bardziej i mniej znaczące, jednak kryterium tej nierówności nie stanowi merytoryczna jakość tekstów, lecz ich forma.

⁶⁶ R. Nawrocki, *Pedagog humanista – gatunek zagrożony. Doniesienia z badań sondażowych*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38, s.91.

⁶⁷ T. Szkudlarek, *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza...*, dz. cyt., s.229.

⁶⁸ B. Śliwerski, *O przewodach habilitacyjnych i profesorskich z pedagogiki społecznej (pracy socjalnej) oraz dydaktyk szczegółowych Polaków na Słowacji w latach 2006-2011*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34, s.24.

Kształcenie studentów i doktorantów

Dyskurs akademicki zorientowany jest na podnoszenie jakości kształcenia studentów i doktorantów, podkreśla jednak pozornieść tej jakości występującą w modelu neoliberalnym. Próby ujednoczenia (np. Krajowe Ramy Kwalifikacji) i dostosowanie do potrzeb rynku procesu kształcenia, postrzegane są jako niebezpieczne dla rozwoju krytycznego myślenia, które zakorzenione jest w tradycyjnej misji uniwersytetu⁶⁹. Zajmując się wytwarzaniem wyższego wykształcenia, uczelnia staje się elementem zarządzanego przez ministerstwo konsorcjum⁷⁰ i podlega prawom świata korporacyjnego.

Naukowcy w „Roczniku Pedagogicznym” podejmują kwestię obniżenia na drodze ustawowej minimów kadrowych, dla możliwości prowadzenia przez jednostkę naukową danego kierunku. Proces ten związany jest z redukcją kosztów. Działa tu mechanizm: minimum kosztów i maksimum zysków. Mirosław J. Szymański stwierdza, że „[j]eden doktor habilitowany może być zastąpiony przez dwu doktorów, a jeden doktor przez dwu magistrów. To bardzo dziwne rozwiązanie!”⁷¹. Jest to zbyt uproszczona możliwość, która prowadzić może do osłabienia kierunku, co przekładać się będzie na jakość kształcenia, szczególnie w jednostkach nie posiadających mocnego zaplecza kadrowego.

Jakość kształcenia zależy nie tylko od wysokiego poziomu kształcenia praktycznego, ale przede wszystkim teoretycznego. Anna Przeclawska, odpowiadając na pytanie Redakcji „Rocznika Pedagogicznego”, które brzmiało następująco: Co edukacji po pedagogice jako dyscyplinie naukowej i co po tym kierunku kształcenia w uniwersytetach i w szkołach wyższych na rynku pracy? Czy i jak konieczne i możliwe są zmiany?, stwierdza:

„Studia uniwersyteckie powinny przygotowywać specjalistów bardzo gruntownie wykształconych teoretycznie, stanowiących elitę zawodową. Praktyczny i wąsko specjalistyczny model wykształcenia wyższego tylko pozornie jest odpowiedzią na potrzeby wynikające z dzisiejszej rzeczywistości.”⁷²

⁶⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, dz. cyt.

⁷⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmian*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 56-57.

⁷¹ M. J. Szymański, *Szkoła wyższa...*, dz. cyt., s. 18-19.

⁷² A. Przeclawska, *Odpowiedź na pytanie Redakcji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, t. 32, s.73.

Z tego też względu znaczące jest tworzenie wspólnot wiedzy, na przykład w postaci szkół doktoranckich, podyplomowych czy badawczych.

Na łamach omawianego czasopisma naukowego promowany jest również model ustawicznego uczenia się nauczycieli akademickich oraz wspólnoty przekraczającej granice ośrodków uniwersyteckich. Chodzi mianowicie o Letnią Szkołę Młodych Pedagogów, która już od 31 lat gromadzi akademików rozpoczynających karierę i tych, którzy osiągnęli już najwyższy poziom rozwoju naukowego. Tego typu działanie wpisuje się w tradycyjny model uniwersytetu jako wspólnoty uczonych.

Mierniki i wskaźniki

Zwornik ten wytycza obszar akademickiej dyskusji poświęcony znaczeniu i sposobom ewaluacji oraz parametryzacji, którym podlega nie tylko uniwersytet jako instytucja naukowa, ale także nauczyciel akademicki. Wskazuje się na swoistą fetyszyzację tych miar i ich dominujące znaczenie dla określania potencjału rozwojowego instytucji i człowieka. Zazwyczaj wszelkie wskaźniki i mierniki posiadają ewaluacyjny, a nie rozwojowy charakter i są skoncentrowane na wskazywaniu słabych stron pracy⁷³. Warto jest podkreślić, że kryteria oceny nauczycieli i uczelni są określone zewnętrznie i mają opresyjny charakter, który prowadzi do licznych niemoralnych praktyk, a także konsekwencji zawodowych i zdrowotnych dla nauczyciela. Anna Babicka-Wirkus, Sławomir Pasikowski i Agnieszka Szplit w artykule poświęconym okresowej ocenie akademików wskazują, że:

„Zgodnie z obowiązującymi regulacjami okresowej oceny nauczycieli akademickich efekty ich pracy przeliczane są na punkty, co sprzyjać może niedocenianiu jakościowych rezultatów ich działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej. Taka sytuacja potęgować może występowanie zjawisk takich jak punktowa lub trzeci obieg nauki”⁷⁴.

Stefan Kwiatkowski wskazuje na kolejne konsekwencje zorientowanej ilościowo a nie jakościowo oceny: „Biurokratyczna standaryzacja oceny pracowników naukowych, a co za tym idzie również instytucji, może doprowadzić do tworzenia barier w dostępie do środków finansowych przeznaczonych

⁷³ A. Babicka-Wirkus, S. Pasikowski, A. Szplit, *Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.

⁷⁴ Tamże, s. 59.

na badania, a w efekcie do kryzysu dyscyplin nie mieszczących się w ramach przyjętych standardów”⁷⁵. Pod pozorem podnoszenia jakości kształcenia kryje się neoliberalna chęć do podnoszenia konkurencyjności instytucji, rankingowania ich i tworzenia środowiska niezdrowej konkurencji wśród akademików. Są to elementy kontroli uniwersytetu i zawłaszczania jego autonomii.

Kredencjalizm w akademii

Zwornik ten podkreśla znaczenie dyplomu, „papierka” we współczesnym świecie, który rzekomo daje przepustkę do lepszego życia, wyższych zarobków i statusu społecznego. Jakość instytucji, w której pozyskiwane są kredencjały schodzi na drugi plan. Zjawisko to obserwowane jest zarówno w środowisku studentów, którzy chcą posiadać dyplom, ponieważ zwiększy to ich szanse na rynku pracy, jak i akademików, kolekcjonujących zaświadczenia i dyplomy w celu uzyskania awansu zawodowego oraz samego uniwersytetu, dążącego do pozyskiwania certyfikatów i podnoszenia swojej pozycji w rankingach, co ma przekładać się na wzrost zainteresowania tą instytucją przez studentów i podmioty gospodarcze, a co za tym idzie możliwością pozyskiwania większych środków finansowych. Jest to swoistego rodzaju moda na certyfikację, która przeniknęła za mury uniwersytetu.

Pożegnanie z przeszłością – Universitas

Wszystkie omówione powyżej zworniki dyskursu akademickiego o uniwersytecie rozgrywają się w ramach odwołań do tradycyjnej wizji tej instytucji i jej nowoczesnego modelu. Obie te wizje są sobie przeciwstawne. *Universitas* opiera się na klasycznych wartościach uniwersytetu: autonomii, różnorodności, komplementarności badań i nauczania oraz na prawdzie⁷⁶. Uosabia tęsknotę akademików za bezpowrotnie utraconą przeszłością. Należy jednak podkreślić, że autorzy piszący w „Roczniku Pedagogicznym” dostrzegają również ograniczenia tradycyjnego modelu. Klasyczna wizja uniwersytetu odnosi się do tworzenia pewnej całości i bycia jednością, która jest w nieustannym procesie niedokończenia, poszukiwania. Powoduje to niemożliwość prostego i ujednoczonego pomiaru rezultatów działalności naukowej, gdyż czasami rozciągają się one w dłuższej perspektywie czasowej. Zmiana realiów społecznych i kulturowych pociąga za sobą zmiany w obrębie uniwersytetu. Jest to proces

⁷⁵ S. Kwiatkowski, *Pułapki standaryzacji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t. 35, s.53.

⁷⁶ J. Brzeziński, *Trwale wartości uniwersytetu...*, dz. cyt.

nieuchronny. Akademicy zadają sobie pytanie: czy zmiany muszą iść w stronę zwiększającego się utowarowienia uniwersytetu, jego pauperyzacji i *udziadowienia*⁷⁷? Czy nie jest możliwa zmiana uniwersytetu bez wyrugowania z niego jego istoty i zastąpienia jej wartościami promowanymi przez rynek?

Przedsiębiorstwo uniwersyteckie

Ta problematyka silnie zarysowuje się w analizowanym dyskursie. Wizja uniwersytetu zorientowanego na rynek jest opozycyjna wobec klasycznej misji tej instytucji. Poddana jest ona krytycznemu spojrzeniu akademika zorientowanego humanistycznie, który dostrzega w tak zdefiniowanym uniwersytecie liczne zagrożenia dla niego samego. „Uniwersytety stały się głęboko zaangażowane w kulturę konkurencyjną. Stały się biznesem pod niemal każdym możliwym względem”⁷⁸, „[...] jedną z cech współczesnego szkolnictwa wyższego stała się po monteskuszowsku rozumiana korupcja. Oznacza ona w sensie podstawowym i nieprzenośnym psucie, zepsucie, demoralizację i skażenie”⁷⁹. Misją uniwersytetu przedsiębiorczego jest produkcja wiedzy i wytwarzanie siły roboczej. Jest to instytucja nastawiona na mobilność, przesiąknięta drenażem mózgów, uwikłana w rankingi i parametryzację, która jest na usługach rynku i kapitalistów. Przyrównywana jest do *ekonomicznego silnika*⁸⁰ napędzającego rozwój biznesu i gospodarki oraz komercyjnie zorientowanej nauki.

Funkcje uniwersytetu są tu określone zewnętrznie, a nie wyłaniają się z jego wnętrza. Cechuje się on brakiem wspólnoty i przyrównywany jest do fabryki bioprodukcyjnej⁸¹, której zadaniem jest produkcja (nie)ludzkiego kapitału, pod silną kontrolą rządzących i wpływowych kapitalistów. Oskar Szwabowski podkreśla, że:

„Transformacja społeczna przekształca uniwersytet w „przedsiębiorstwo usługowe”, które musi dowieść swojej wartości rynkowej, o ile chce przetrwać [...] Stary słownik zastępuje nowy dyskurs cechujący się przede wszystkim ekonomizacją.”⁸²

⁷⁷ E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, t. 32, s. 26.

⁷⁸ Tamże, s. 24.

⁷⁹ Tamże, s. 29.

⁸⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Integracja kształcenia...*, dz. cyt., s. 32.

⁸¹ O. Szwabowski, *Uniwersytet bioprodukcyjny...*, dz. cyt., s.76.

⁸² Tamże, s. 79-80.

Kompleksy dyskursywne debaty akademików

W tej części artykułu zaprezentuję główne kompleksy dyskursywne obecne w akademickim dyskursie o uniwersytecie. Powstały one w wyniku „połączeń synaptycznych” (pionowe, przerywane linie na schemacie nr 1) występujących pomiędzy poszczególnymi zwornikami tej debaty. „>>Synapsy<< sprawiają, że między zwornikami występują częste wzajemne odwołania, to znaczy osoba generująca dyskurs, jeżeli odwołuje się do jednego ze zworników, to będzie się także (z dużym prawdopodobieństwem) posługiwała argumentami czy opisywała fakty ujęte przez inny zwornik”⁸³.

Na schemacie nr 1 zostały zaprezentowane główne kompleksy dyskursywne, których połączenia nadają specyficzną strukturę omawianemu dyskursowi. Można oczywiście wyróżnić jeszcze inne kompleksy jednak, w moim przekonaniu, mają one mniejsze znaczenie dla struktury dyskursu akademickiego.

I. kompleks dyskursywny jest niezmiernie istotny dla charakteru prowadzonego przez akademików dyskursu. Pozwala on spojrzeć szeroko na zmiany zachodzące w uniwersytecie, ich uwarunkowania i skutki. Uwzględnia kontekst społeczny, prawny i ekonomiczny oraz stanowi znaczącą bazę argumentacyjną dla urynkowania i detradycjonalizacji szkolnictwa wyższego.

II. kompleks jest również ważny dla kształtu dyskusji o uniwersytecie. Stosuje się go zazwyczaj do wyjaśniania, podyktowanego zmianami społeczno-kulturowymi i wynikającymi z nich problemami społecznymi, swoistego „odwrotu” świata nauki od nauk społecznych i humanistycznych, z powodu ich marginalnego znaczenia dla neoliberalnego świata. Ten kompleks tworzą strategie argumentacyjne, stojące za koniecznością i nieodwracalnością uprzemysłowienia uniwersytetu.

III. W tym kompleksie połączenia synaptyczne ukazują relacje między znaczeniem autonomii uniwersytetu w dwóch głównych modelach tej instytucji ukazujących się w omawianym dyskursie, a mianowicie: uniwersytetu postrzeganego jako *universitas* i jako przedsiębiorstwo. Ukazuje się tu pozornie zwiększanie autonomii uniwersytetu i akademików w tym drugim podejściu.

IV. Ten kompleks odnosi się do specyfiki świata życia akademików i wyjaśnia niski potencjał oporu tkwiący w tej grupie społecznej i zawodowej. Silnie podkreśla się w nim hierarchiczność i nierówności wpisane w ten świat, które w dwóch opozycyjnych modelach uniwersytetu występują, jednak dotyczą odmiennych elementów tej struktury.

⁸³ L. Nijakowski, *Znaczenie analizy dyskursu...*, dz. cyt., s. 91.

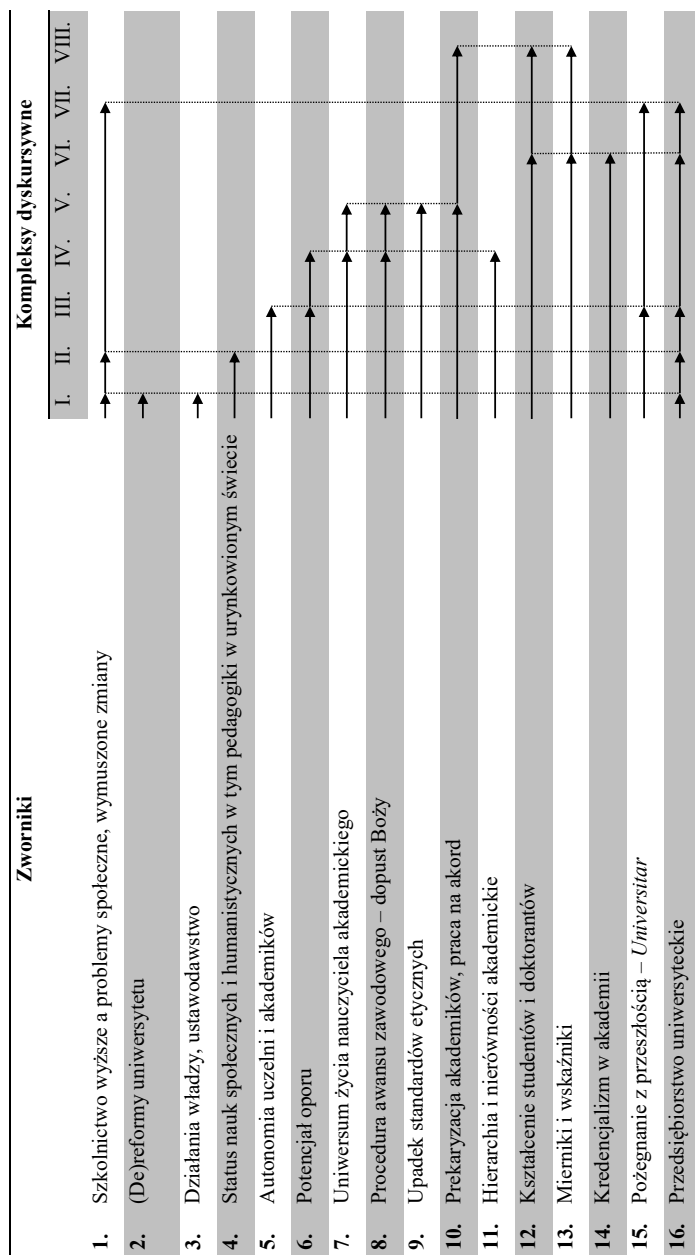
V. Ten kompleks jest ściśle związany z IV. kompleksem dyskursywnym. Podkreśla się w nim jednak upadek moralności akademickiej. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się głównie z nadmiernym przyroście biurokratyzacji, prekaryzacji i detradycjonalizacji uniwersytetu.

VI. kompleks dyskursywny skoncentrowany jest wokół zagadnienia jakości kształcenia uniwersyteckiego i znaczenia dyplomu na rynku pracy. Mówi się w nim o swoistej inflacji dyplomów i upraktycznieniu kształcenia na poziomie wyższym, co prowadzi do kształcenia siły roboczej, a nie intelektualistów.

VII. kompleks jest bliski w swoim zakresie kompleksowi I., jednak kładzie się w nim mocniejszy akcent na konieczność odejścia od modelu klasycznego uniwersytetu, który obecnie nie kształtuje już kultury i wartości życia społecznego, lecz jest usługodawcą wobec płatnika jakim jest społeczeństwo.

VIII. Ostatni wyróżniony przez mnie kompleks dyskursywny dostrzega powiązania między prekaryzacją zawodową akademików, kształceniem studentów i znaczeniem w tym procesie mierników i wskaźników definiowanych często zewnątrznie. Podkreśla się tu odejście od pasji wpisanej w ten zawód, na rzecz chaotycznej i często tandetnej pracy naukowej i dydaktycznej, która ma przynieść szybki efekt w postaci punktów, pozytywnej oceny studentów czy przełożonych. Studenci natomiast nie chcą pogłębiać wiedzy, ale zdobyć „papierek”, kredencjał, który otworzy im drzwi do kariery.

Schemat 1. Główne kompleksy dyskursywne w akademickim dyskursie o uniwersytecie



Źródło: opracowanie własne

Zamiast zakończenia, czyli o czym mówi i o czym milczy dyskurs akademicki

Uprawiany na łamach „Rocznika Pedagogicznego” dyskurs humanistycznych elit symbolicznych o uniwersytecie można określić jako dyskurs zawieszenia i odczarowania. Ukazuje on uniwersytet w swoistym *zakleszczeniu*⁸⁴ między koniecznością odejścia od tradycyjnej jego formy, a wciąż niedookreśloną i nieustannie zmieniającą się jego (po)nowoczesną wizją. Niejasność przyszłości uniwersytetu podtrzymywana jest poprzez dyskurs odczarowania, który za pośrednictwem krytycznego namysłu nad wprowadzonymi zmianami ukazuje ich pozór i maskujący charakter. Kreowana przez polityków wizja związanej z gospodarką i biznesem uczelni ma za zadanie oczarować społeczeństwo i przekonać je do podtrzymywania neoliberalnego dyskursu o tej instytucji, zakorzenionego już w dyskusji potocznej. Znaczenie „zmarginalizowanego” dyskursu akademickiego o uniwersytecie jest ważne z powodu jego potencjału do podważania reproduktowanego, zarówno w przekazach publicystycznych, jak i naukowych, dyskursu neoliberalnego, podtrzymującego wizję uniwersytetu jako zarządzanego przez menadżerów, dobrze funkcjonującego przedsiębiorstwa przynoszącego zyski.

Podjęcie na łamach „Rocznika Pedagogicznego”, które nie jest czasopismem poświęconym szkole wyższej, problematyki szkolnictwa wyższego, świadczy o jej wadze i konieczności krytycznego namysłu nad działaniami władzy i części środowiska akademickiego (zorientowanego nie humanistycznie lecz biznesowo), które dążą do skorporatyzowania tej instytucji w imię własnych interesów. Należy podkreślić, że humanistycznie zorientowany dyskurs akademicki nie służy gładkiemu przeprowadzaniu reform uniwersytetu, o czym świadczą wyłonione na podstawie analizy tego dyskursu zworniki. Koncentrują się one przede wszystkim na wydobywaniu z pokrytego sepią⁸⁵ modelu uniwersytetu istotnych, lecz pomijanych (zaciemnianych⁸⁶) w publicznym dyskursie kwestii, które są znaczące dla tożsamości tej instytucji, a prowadzą do jej zagubienia i zbłąkania⁸⁷. Przekłada się to na zagubienie tożsamości kadry akademickiej i na podupadanie jej statusu społecznego, co przyczynia się do prekaryzacji tej grupy społeczno-zawodowej. Niemożność

⁸⁴ Znaczenie terminu zapożyczyłam od Bogusława Śliwerskiego, który pisał o zakleszczeniu pedagogiki, zob. B. Śliwerski, *Pedagogika w zakleszczeniu...*, dz. cyt.

⁸⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii...*, dz. cyt.

⁸⁶ Więcej o znaczeniu metafory ciemności w szkolnictwie wyższym w: S. Bengtson and R. Barnett, *Confronting the Dark Side of Higher Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2017, Vol. 51, Issue 1.

⁸⁷ M. Dudzikowa, *Uniwersytet jako...(co?)...*, dz. cyt.

tworzenia przez akademików własnej tożsamości w oparciu o pracę⁸⁸, którą wykonują, a która dla wielu z nich jest pasją, przyczynia się do pogłębiania kryzysu nie tylko ich podmiotowości, ale także uniwersytetu.

Podsumowując toczony w „Roczniku Pedagogicznym”, humanistycznie zorientowany dyskurs akademicki należy podkreślić, że jego głównym celem jest walka o autonomię uniwersytetu i przywrócenie jego stabilnej pozycji społecznej jako instytucji, która może i powinna być tworzona od wewnątrz, a nie podlegać zewnętrznym naciskom. Akademia nie może być traktowana jako lekarstwo na bolączki społeczne lub magazyn przechowywany przez pewien czas bezrobotnych, bądź też fabryka siły roboczej. Jej rola powinna być autonomiczna wobec potrzeb społecznych i gospodarczych, ponieważ to zapewni jej stabilność i pozwoli wyjść z zakleszczenia, w którym obecnie się znajduje.

Wyłaniający się z przeprowadzonych w tym artykule analiz dyskurs elit symbolicznych, jakimi są akademicy, nie koncentruje się na dawaniu rad, jak powinien wyglądać współczesny uniwersytet, ani na tworzeniu projektu tej instytucji. Akcent położony jest tu głównie na krytyczny namysł nad jego obecną kondycją i warunkami, w których funkcjonuje. Stanowi to przyczynek do racjonalnej debaty o uniwersytecie, która koncentrować będzie się na realnym ulepszeniu szkolnictwa wyższego, a nie na jego destrukcji.

W artykule skupiłam się przede wszystkim na ukazaniu wątków debaty o uniwersytecie, które są znaczące dla uchwycenia obecnego stanu jego swoistej degrengolady. Jednak równie ważne są kwestie nieobecne w tym dyskursie. Tworzą one tzw. dyskurs milczący, skoncentrowany wokół problemów (uznawanych za niszowe w konkretnej debacie), nie wywołujących emocji⁸⁹. Komunikacja, będąc silnie związana z różnymi reżimami znaków, nie może być ograniczona tylko do aktów werbalnych, czy też zapisanych słów⁹⁰. O jej przekazie decydują również kwestie niewypowiedziane wprost, a ukryte między wierszami. Można je dostrzec także w analizowanym dyskursie akademickim.

Twórcy omawianego dyskursu o uniwersytecie raczej skupiają się na ukazaniu negatywnych, ciemnych stron działania akademii i pracowników naukowych oraz studentów. Niezbyt mocno eksponowane są pozytywne

⁸⁸ O. Szwabowski, *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?...*, dz. cyt., s. 99.

⁸⁹ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji...*, dz. cyt.

⁹⁰ I. Semetsky, *Silent Discourse: The Language of Signs and “Becoming-Woman”*, “SubStance” 2010, Issue 121, Vol. 39, No. 1.

aspekty wynikające z osiągnięć naukowców, tworzenia grup wzajemnego wsparcia i rozwoju, jak na przykład Letnia Szkoła Młodych Pedagogów, czy Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów działający przy KNP PAN, które są przejawem wielkiego zaangażowania i pasji profesor Marii Dudzikowej. Wprawdzie uczestnicy tych inicjatyw publikują na łamach „Rocznika Pedagogicznego”, jednak w analizowanym okresie tematyka tych publikacji skupiała się na odmiennych zagadnieniach.

Dostrzegany jest również brak podjęcia problematyki rzeczywistych działań podejmowanych przez akademików w celu zmiany istniejącego i nieaprobowanego stanu rzeczy. Mowa tu o odporze, o którym pisze Joanna Rutkowiak⁹¹. W analizowanych tekstach natknęłam się wprawdzie na problematykę niskiego potencjału oporu wśród akademików, brak jest jednak głębszej analizy tego zjawiska. Tylko jeden tekst w analizowanym materiale, autorstwa Anny M. Koli, dotyczył działalności ruchu reformatorskiego Obywatele Nauki, który skupia nielicznych reprezentantów środowiska naukowego. Brak jest jednak szerszego odniesienia do kategorii oporu indywidualnego i kolektywnego.

Kolejnym elementem umykającym analizowanej dyskusji o uniwersytecie jest kwestia wyboru władz katedr, instytutów, wydziałów czy też władz rektorskich. Wydaje się, że jest to kwestia ważna w rozważaniach dotyczących kondycji i misji współczesnego uniwersytetu ze względu na to, iż ludzie piastujący te stanowiska, mają realny wpływ na funkcjonowanie poszczególnych ośrodków akademickich oraz na tworzenie w nich życia naukowego i wspólnoty.

Powyżej wskazałam zaledwie kilka przykładów kwestii zbywanych milczeniem w akademickim dyskursie o uniwersytecie na łamach „Rocznika Pedagogicznego”. Ich lista zapewne jest dłuższa, a analiza przekracza ramy tego opracowania. Nie twierdzę, że naukowcy celowo przemilczają te kwestie w swoich rozważaniach, być może dzieje się tak, że nie są one palącymi problemami w opinii twórców i odbiorców konstruowanych przekazów. Warto jest jednak zwrócić na nie uwagę, ponieważ mogą stanowić znaczące dopełnienia toczącej się debaty.

⁹¹ J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształcenia się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, dz. cyt.

BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus A., Pasikowski S., Szplit A., *Ocena okresowa nauczyciela akademickiego na kierunkach pedagogicznych w polskich uniwersytetach. Analiza dokumentów regulacyjnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.
- Bengtson S., Barnett R., *Confronting the Dark Side of Higher Education*, „Journal of Philosophy of Education” 2017, Vol. 51, Issue 1.
- Brzeziński J., *Trwale wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2 (tom specjalny, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński).
- Calhoun C., *The university and the public good*, „Thesis Eleven”, Vol. 84, No. 7.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Integracja kształcenia i badań na studiach III stopnia. Europejskie trendy w kształceniu doktorantów*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.
- Czerepaniak-Walczak M., *Nauczyciel akademicki w i wobec akademickiej kultury edukacyjnej: ile „praxis”, ile „techne”?*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E. J. Kryńska, M. Głóskowska-Sołdatow, A. Kienig, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Samodzielne osiągnięcie dorosłości. Emancypowanie się w procesie kariery akademickiej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012 (numer specjalny).
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmian*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Wydawnictwo AUREUS, Kraków 1997.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Dudzikowa M., *Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość*, [w:] *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. E. J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2015.
- Dudzikowa M., *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Duszak A., *Elity, eksperci i „zwykli ludzie” lingwistyczne spojrzenie na użytkowników języka*, [w:] *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*, red. M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka, J. Stachowiak, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa 2014.
- Groenwald M., *Uniwersytet się zmienia. Widziane z perspektywy człowieka naiwnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t. 35.
- Horolets A., *Wprowadzenie – Status dyskursu w badaniach socjologicznych*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny/, [dostęp: 15.08.2017].
- Humanistyka z widokiem na uniwersytet*, red. M. Cieliczko, E. Nowicka, J. Wolska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Jabłeczka J., *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 2.
- Jendza J., *Uniwersytet jako przedmiot badań pedagogicznych – stan obecny i możliwości dalszych eksploracji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.
- Klauziński S., *Naukowcy krytycznie o habilitacji Gowina. „Otworzą drogę miernym ale wiernym”*, „Gazeta Wyborcza” 18.11.2016, <http://wyborcza.pl/7,75398,20993221,naukowcy-krytycznie-o-habilitacjach-gowina-otworza-droge-miernym.html> [dostęp: 12.07.2017].
- Klemenčič M., *Shifting authority in transnational governance of higher education*, konferencja ECER 2017, Kopenhaga 24.08.2017.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.
- Kruszelnicki M., *Uległość albo bezrobocie*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t. 35.
- Kwiatkowski S., *Pułapki standaryzacji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t. 35.

- Kwiecińska R., Kwieciński Z., *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. Problematyka, hipotezy, ilustracje z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t.20.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w dobie rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Levidow L., *Neoliberalne plany dla szkolnictwa wyższego*, [w:] *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, przekł. J. P. Listwan, Książka i Prasa, Warszawa 2009.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Mendel M., *UNITENTORIUM. Lepszy uniwersytet jest gdzie indziej, bliżej*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Nawrocki R., *Pedagog humanista – gatunek zagrożony. Doniesienia z badań sondażowych*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38.
- Nijakowski L., *Znaczenie analizy dyskursu dla socjologii narodowości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 1.
- Pacewicz P., *Naukowcy z PAN nie chcą „wdrożeńiowych” doktoratów i habilitacji Gowina. List protestacyjny*, <https://oko.press/naukowcy-pan-chca-wdrozeniowy22ch-doktoratow-habilitacji-gowina-list-protestacyjny/> [dostęp: 24.08.2017].
- Pasikowski S., *List do Redakcji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 39.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D., *Zamiast wstępu. Profesjonalność i kształcenie akademickie – problemy otwarte*, [w:] *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*, red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, t. 32.
- Potulicka E., *Reforma uniwersytetów amerykańskich – czas przetrwania*, „Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. 36.

- Przećławska A., *Odpowiedź na pytanie Redakcji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2009, t. 32.
- Rasiński L., „Reguły” i „gry” świata społecznego – Wittgenstein, de Saussure i zwrot lingwistyczny, [w:] *Język dyskurs, społeczeństwo*, red. L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Readings B., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.
- Rutkowiak J., *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształcenia się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Semetsky I., *Silent Discourse: The Language of Signs and “Becoming-Woman”*, “SubStance” 2010, Issue 121, Vol. 39, No. 1.
- Śliwerski B., *O przewodach habilitacyjnych i profesorskich z pedagogiki społecznej (pracy socjalnej) oraz dydaktyk szczegółowych Polaków na Słowacji w latach 2006-2011*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.
- Śliwerski B., *Pedagogika w zakleszczeniu*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012 (numer specjalny).
- Śliwerski B., *Sytuacja kształcenia pedagogów w szkolnictwie wyższym w Polsce w kontekście zmieniającego się rynku pracy i oczekiwań polityków wobec edukacji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2012, t.35.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zawieszenie.html> [dostęp: 07.09.2017].
- Stec P., *Jaki uniwersytet?*, „Kronos” 2016, nr 4.
- Szkudlarek T., *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Szwabowski O., *Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szwabowski O., *Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 37.
- Szymański M. J., *Szkoła wyższa w toku zmian*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t.34.
- van Dijk T.A., *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

van Dijk T. A., *Elite Discourse and Racism*, Sage, Newbury Park – London – New Delhi 1993.

Wójcik K., *Ministerstwo Nauki chce zwiększyć uprawnienia osób, które nie chcą się habilitować*, „Rzeczpospolita” 05.09.2017, <http://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/309059913-Ministerstwo-Nauki-chce-zwiekszyc-uprawnienia-osob-ktore-nie-chca-sie-habilitowac.html> [dostęp: 05.09.2017].

Zamojski P., *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, t. 34.

The academic discourse concerning university in “Pedagogical Yearbook”

The article analyses the academic discourse concerning university that has taken place in ‘Rocznik Pedagogiczny’ (“Pedagogical Yearbook”) since 2004. On the one hand, it is a discourse of symbolic elites, which undoubtedly include scientists. On the other hand, it is a ‘marginalized’ academic discourse because it is created by the representatives of humanities and social sciences, mostly teachers, who are a burden for the currently defined role of university as a corporation or a competition- and profit-oriented capitalist enterprise.

Lech Nijakowski’s concept of discourse keystones was used for the analysis of the gathered empirical material since it allows to capture the main elements of the topics of academic discourse and to identify discourse complexes that create its structure. This approach allows to determine the problem areas important to the humanist-oriented academics and to reveal the elements omitted in the discussion.

Aleksander Gemel

Uniwersytet Łódzki

Od metafory do matematyki

Kognitywna teoria metafory a model nabywania dokładnych reprezentacji numerycznych

Wprowadzenie

Termin „metafora” zwykle wywołuje w nas skojarzenia z poezją, z niekonwencjonalnym i niecodziennym użyciem języka, zarezerwowanym dla okazji w których jak mawiał Wittgenstein „język świętuje”¹. Pomijając komunikaty poetyckie, metafory używamy głównie wtedy gdy to co chcemy przekazać wymyka się procesowi potocznej komunikacji, lub treść jest trudnej do bezpośredniej eksplikacji natury, gdy – by znowu użyć określenia Wittgensteina – chcemy wykroczyć poza granice naszego języka, a przynajmniej tego konwencjonalnego. To przekonanie przez bardzo długi czas było podsypane przez naukę o języku i literaturze, w której funkcjonował ostry podział na poetycki, metaforyczny język figuratywny oraz codzienny i dosłowny język literalny. W zgodzie z tym klasycznym ujęciem wypowiedzi drugiego rodzaju byłoby np. zdanie *Jan wpadł na ciekawy pomysł*, zaś zdanie *Janowi wykluł się w głowie ciekawy pomysł* stanowiłoby jego wariant metaforyczny.

Na tym tle dość ciekawie rysuje się pogląd szeroko rozpowszechniony na gruncie językoznawstwa kognitywnego, zgodnie z którym metaforyczne jest również nie tylko pierwsze z powyższych zdań, lecz również większość naszych codziennych wypowiedzi i naszego systemu pojęciowego. Jak dobitnie ujmują to Georg Lakoff i Mark Johnson:

„Dla większości ludzi metafora jest środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, a więc czymś niezwykłym, co w języku

¹ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, PWN 2000, s. 32.

codziennym się nie pojawia. (...) My zaś, przeciwnie, odkrywamy obecność metafory w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz też w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w swej istocie metaforyczny”².

Jeżeli Lakoff i Johnson mają rację i metafora faktycznie obecna jest niemal na każdym kroku naszej mentalnej aktywności, to czy również proces edukacyjny daje się opisywać w jej kategoriach?; a co z wiedzą naukową? Czy również ona, a w szczególności wiedza matematyczna, może zostać uznana za efekt aktywności metaforycznej?

Celem tego tekstu jest pośrednio próba odpowiedzi między innymi na te pytania. Bezpośrednio zaś poruszonym problemem jest pytanie czy teoria metafory pojęciowej może nam pomóc rozwiązać – cały czas nierozstrzygnięty – problem nabywania przez dzieci podstawowych reprezentacji matematycznych tj. dokładnych reprezentacji numerycznych? Plan tekstu wygląda następująco: w pierwszej części tekstu przedstawię kognitywną teorię metafory oraz kilka związanych z nią problemów, zwłaszcza tych dotyczących statusu wiedzy matematycznej. W części drugiej zaproponuję wzbogacenie teorii Lakoffa i Johnsona o teorie wiedzy rdzennej, które pozwala uniknąć wzmiankowanych teoretycznych trudności. Dalej skupię się na opisie postulowanych przez zwolenników teorii wiedzy rdzennej przed-pojęciowych systemach reprezentacji liczebności. W części trzeciej zarysuję problemy teorii nabywania podstawowych reprezentacji wiedzy rdzennej autorstwa Susan Carey. Wreszcie w części ostatniej zaproponuję koneksjonistyczny model nabywania dokładnych reprezentacji liczbowych przez dzieci, w którym została wykorzystana wcześniej zmodyfikowana teoria Lakoffa.

Kognitywna teoria metafory i jej problemy

Najogólniej rzecz ujmując kognitywna teoria metafory stanowi swoisty językowy mechanizm konceptualizacji, tj. pojęciowej reprezentacji treści mentalnych. Formalnie sprowadza się on do relacji odwzorowania pomiędzy elementami dwóch domen poznawczych (tj. uporządkowanych obszarów wiedzy), które można opisać w kategorii funkcji rzutuującej strukturę znaczeniową zbioru A (tzw. domeny źródłowej) na zbiór B (domenę docelową). Istotą metafory poznawczej jest to, że treść tej ostatniej jest konceptualizowana za pomocą pojęć składających się na tę pierwszą. Domeny źródłowe zdaniem Lakoffa stanowią sfery mniej abstrakcyjne oraz mniej

² G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 29.

zsubiektywizowane niż domeny źródłowe. Co więcej zwykle wywodzą się one bezpośrednio ze sfery doświadczenia fizyczno-kinetycznego (codziennego potocznego doświadczenia bycia w świecie). Językowym przykładem takiej metafory może być konceptualizacja sfery myślenia kreatywnego w kategoriach doświadczenia kinetycznego związanego z umieszczaniem przedmiotów w pojemniku. Zilustrujmy to przykładem zdania: *Mariuszowi wpadł do głowy błyskotliwy pomysł*. W tym z pozoru nie metaforycznym zdaniu, umysł jest konceptualizowany w kategoriach pojemnika, proces myślenia jest konceptualizowany jako umieszczanie przedmiotu w pojemniku, zaś myśl/pomysł to właśnie umieszczany w nim przedmiot. Przy okazji warto zauważyć, że w powyższym zdaniu mamy również do czynienia z jeszcze jedną metaforą mianowicie: coś wartościowego/dobrego jest skonceptualizowane w kategoriach przedmiotu błyszczącego. Domeną źródłową jest zatem doświadczenie fizyczno-kinetyczne, proces kreatywny zaś stanowi domenę docelową. Warto nadmienić, że zdaniem Lakoffa i Johnsona wszelka wiedza abstrakcyjna ma charakter metaforyczny, co w istocie oznacza, że jest ona konceptualizowana przy pomocy zaczerpniętych z codziennego doświadczenia schematów poznawczych. Oznacza to że status kognitywnej teorii metafory stanowi oryginalną wersję empiryzmu, zgodnie z nią nie ma bowiem niczego w myśleniu abstrakcyjnym czego wcześniej nie byłoby w doświadczeniu fizycznym. Innymi słowy ujęcie jakiegokolwiek abstrakcyjnego elementu doświadczenia jest możliwe jedynie dzięki istnieniu domen należących do porządku empirycznego. Codzienne doświadczenie konieczne jest zatem dla ujęcia jakiegokolwiek wiedzy abstrakcyjnej, a co za tym idzie komunikacji, myślenia, planowania czy też procesu edukacji i wychowania. Prościej mówiąc, gdyby nie doświadczenia zaczerpnięte ze sfery przestrzenno-kinetycznej, (takie jak np. poruszanie się do przodu), konceptualizacja domeny abstrakcyjnej (związanej np. czasem) byłaby całkowicie niemożliwa, brakowałoby bowiem pojęć nadających jej strukturę rozumienia.

Teoria Lakoffa nie jest jednak wolna od teoretycznych problemów³. Warto wskazać na kilka z nich, nie tylko z racji, że wiążą się one z tematyką podejmowaną w pracy, lecz również dlatego, że ich przewyciężenie przynosi nie tylko korzyści dla samej teorii metafor pojęciowych, lecz daje również nadzieje na rozwiązanie podejmowanych na dalszych stronach niniejszej

³ Szerzej na temat kwestii koherencyjności teorii metafory poznawczej, zob. A. Gemel, *Codziennosc metafory w perspektywie kognitywistycznej. Próba krytycznej analizy*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, 2(1) s. 172-186. Tutaj przedstawiam tylko skrótowy zarys argumentów krytycznych.

pracy problemów procesu nabywania dokładnych reprezentacji liczbowych. Pierwszy problem związany jest z kwestią istnienia wstępnej struktury domeny docelowej, a jego konsekwencje prowadzą do problemu całkowitej arbitralności metafory poznawczej. Lakoff twierdzi bowiem, że w wyniku procesu metaforycznego domena docelowa zyskuje strukturę od domeny źródłowej. Jednakże aby to było możliwe domena docelowa nie może być zatem nawet jakoś wstępnie skonceptualizowana, gdyż w przeciwnym razie proces ten nie polegałby na nadawaniu struktury, tylko na korelowaniu uprzednio istniejących struktur. W tym ostatnim przypadku nie może być zatem mowy o konceptualizowaniu domeny docelowej w kategoriach domeny źródłowej, gdyż obie domeny są już skonceptualizowane. Aby konceptualizacja była zatem możliwa domena docelowa musi stanowić swoiste wewnętrznie nieodróżnicowane kontinuum, tylko taka jej forma gwarantuje bowiem brak struktury. Jednakże bez wstępnej struktury domeny docelowej odwzorowanie metaforyczne staje się całkowicie arbitralne, nie ma bowiem żadnej racji ku temu aby konkretna domena źródłowa determinowała akurat dany obszar wiedzy abstrakcyjnej a inna domena inny jej obszar. Studia z językoznawstwa komparatystycznego pokazują jednak, że istnieją duże regularności między językami w sposobach konceptualizacji treści abstrakcyjnych, co niestety podważa możliwość arbitralności całego procesu.

Drugi problem ma charakter logiczny i dotyczy empirycznego statusu odwzorowywania relacji w procesie metaforycznej konceptualizacji. Zgodnie z teorią Lakoffa odwzorowanie polega bowiem na rzutowaniu relacji, lub schematów, które formalnie rzecz biorąc stanowią abstrakcyjne pojęcia z jednej domeny na drugą. Owe relacje muszą zatem być już wstępnie skonceptualizowane aby nadać strukturę codziennemu empirycznemu doświadczeniu i jako takie muszą być obecne w domenie źródłowej związanej z codziennym doświadczeniem. Relacje jednak przynależą do porządku abstrakcyjnego, ten zaś miał być przecież wynikiem rzutowania z empirii. Porządek abstrakcyjny (domena docelowa) musi zatem istnieć w porządku konkretnym (domena źródłowa), aby było możliwe wyłonienie się porządku abstrakcyjnego (domeny docelowej). Schemat odwzorowania metaforycznego nosi zatem klasyczne znamiona błędnego koła. Ten zarzut dotyczy oczywiście wszystkich domen abstrakcyjnych, w tym zwłaszcza, tak czysto abstrakcyjnej domeny jaką jest wiedza matematyczna. Status matematyki jest w teorii Lakoffa tym samym mocno problematyczny, gdyż relacje matematyczne nie mogą być bowiem rzutowane z empirii, godziłoby to bowiem chociażby w powszechność jej ustaleń?

Wzmiankowane problemy teorii Lakoffa & Johnsona dają się jednak w dość prosty sposób ominąć, rozwiązanie to wymusza jednak zmianę statusu ich teorii, które objawia się w złagodzenie radykalizmu postulowanego przez nich empiryzmu. Rozwiązaniem wzmiankowanych problemów jest przyjęcie pewnych proto-pojęciowych struktur poznawczych, czyli swoistych wrodzonych mechanizmów kognitywnych, które pozwoliłyby na wstępne i powszechne określenie struktury codziennego doświadczenia. Taką możliwość oferuje teoria wiedzy rdzennej, której struktury mogą teoretycznie wzbogacić teorię Lakoffa i Johnsona oraz ocalić intersubiektywność fizyczno-kinetycznych doświadczeń związanych z domenami źródłowymi. Szczególnie istotne z perspektywy celów nakreślonych w artykule jest jednak to, że to rozwiązanie umożliwia wyjaśnienie nabywania podstawowych zdolności matematycznych w kategoriach teorii metafory poznawczej. W dalszej części tekstu skupię się zwłaszcza na wykorzystaniu koncepcji Lakoffa do wyjaśnienia problemu nabywania przez dzieci pojęć liczebników dokładnych, na które pozwala właśnie wzbogacenie teorii metafor pojęciowych o model wiedzy rdzennej. Zanim jednak do tego przejdę kilka słów chciałbym poświęcić omówieniu koncepcji wiedzy rdzennej.

Numeryczne systemy wiedzy rdzennej

Teoria wiedzy rdzennej wywodzi się z natywistyczno-racjonalistycznego nurtu w filozofii a jej bezpośrednich korzeni można doszukiwać się w epistemologii neokantowskiej⁴. Głównym postulatem teorii jest istnienie apriorycznych i wrodzonych składników poznawczych, które wpływają na finalny kształt doświadczenia. Jak pisze Carey w *Origin of Concepts*:

„W zgodzie z twierdzeniem racjonalistów, istnieją wrodzone mechanizmy przetwarzania, które przeliczają percepcyjne reprezentacje – tj. bezpośrednio reprezentacje świata zewnętrznego. W przeciwieństwie do teorii empirystycznych, mechanizmy te nie są konstruowane na drodze procesu uczenia, który dokonuje się w oparciu o reprezentacje zmysłowe”⁵.

⁴ Szerzej na temat teorii wiedzy rdzennej zob. E. Spalke, K. Breinlinger, J. Macomber, K. Jacobson, *Origins of Knowledge*, „Psychological Review”, 99(4), 1992, s. 605-632; E. S. Spelke, *Core knowledge*, „American Psychologist”, 55, 2000, s. 1233-1243 oraz S. Carey, *Bootstrapping and the origins of concepts*, „Daedalus” 2004, 133(1), s. 59-68.

⁵ S. Carey, *The Origin of Concepts*, Oxford University Press, New York 2009, s. 448-449.

Wrodzony charakter systemów wiedzy rdzennej oznacz, „że nie stanowią one produktu procesu uczenia się, lecz że mechanizmy przetwarzania, które odpowiadają za identyfikację reprezentowanych bytów, oraz przynajmniej niektóre spośród ich obliczeniowych funkcji stanowią produkt ewolucji”⁶. Systemy wiedzy rdzennej stanowią zatem natywne filogeniczne mechanizmy przetwarzające informację, które ulegają aktywacji pod wpływem bodźców zewnętrznych. W skład domen wiedzy rdzennej których istnienie zostało potwierdzone przez badania empirycznie wchodzi domeny związane z pojęciem obiektu, sprawstwa, oraz te związane z pojęciem liczby. W skład tej ostatniej wchodzi dwa podstawowe systemy numeryczne⁷.

Zanim jednak przejdę do ich omówienia na wstępie chciałbym podkreślić, że będące powodem licznych nieporozumień wyrażenie „numeryczny” używane w kontekście systemów wiedzy rdzennej, nie ma formalnego znaczenia matematycznego. Nie należy go zatem rozumieć w ścisłym aksjomatycznym i technicznym sensie jako np. kardynalność zbioru, w jakim funkcjonuje ono w matematycznych teoriach liczb. Systemy te mają raczej charakter przetwarzania ilości, ewentualnie liczebności. Co więcej w niektórych teoriach nawet ich liczebnościowa natura nie jest przesądzona⁸. Systemy numeryczne należy zatem rozumieć jako pewne systemy protoliczbowe, polegające na reprezentowaniu informacji związanej z ilością/liczebnością. Systemy te oczywiście mogą się przyczynić do wykształcania tzw. teorii liczby dokładnej. Warto nadmienić, że to pojęcie również pełne jest nieporozumień. Należy pamiętać, że odnosi się ono bowiem wyłącznie do mentalnej reprezentacji dokładnych wielkości liczbowych, nie zaś w zgodzie z często podnoszonym zarzutem do wiedzy matematycznej na temat liczb naturalnych, rzekomo posiadanej przez kilku letnie dzieci. Dane empiryczne potwierdzają bowiem, że dzieci mają zdolność reprezentowania dokładnych

⁶ Tamże, s. 453.

⁷ L. Feigenson, S. Dehaene, E. S. Spelke, *Core systems of number*. „Trends in Cognitive Sciences” 2004, 8(10), s. 307–314.

⁸ Przykładem takiej teorii jest koncepcja zespołu K. Mix. Ich zdaniem, systemy te odpowiadają za przetwarzanie wielkości związanej z całkowitą powierzchnią obserwowanych bodźców wizualnych ich, gęstością, rozciągłością i rozpiętością a wymiar numeryczny jest przetwarzany jedynie *implicite*, gdyż jest z wymiarem wielkości siłą rzeczy skorelowany. Szerzej na ten temat zob. K.S. Mix, J. Huttenlocher, S.C. Levine, *Multiple cues for quantification in infancy: Is number one of them?*, „Psychological Bulletin”, 128, 2002, 278–294; K. S. Mix, S.C. Levine, N.S. Newcombe, *Development of quantitative thinking across correlated dimensions*, w: A. Henik, *Continuous issues in numerical cognition*, Elsevier 2016, s. 1-33, oraz K.S. Mix, C.M. Sandhofer, *Do we need a number sense?* w: M. J. Roberts, *Integrating the mind*, Psychology Press 2007 s. 293–326.

liczebności zbiorów, bez konieczności jednoczesnej wyraźnej reprezentacji ich aksjomatyki, bądź formalnych właściwości jako mocy zbioru w sensie dystrybutywnym. Innymi słowy liczbę dokładną należy rozumieć w potocznym, nie zaś w ściśle technicznym sensie słowa.

W skład domeny wiedzy rdzennej związanej z przetwarzaniem liczebności wchodzi dwa systemy: system paralelnej indywiduacji (PIS) i liczb przybliżonych (ANS), oraz pojęcia i mechanizmy związane z językową kwantyfikacją zbiorowości. Na wstępie warto zaznaczyć, że pierwszy system, nie jest systemem przetwarzania liczebności *par excellence*, jego rolą nie jest bowiem reprezentacja wielkości numerycznej danego zbioru *explicite*, lecz tworzenie modelu mentalnego pozwalającego śledzić kilka obiektów jednocześnie. Innymi słowy reprezentacje systemu śledzenia obiektu nie dostarczają pojęcia zbioru. Teoretycznym kontekstem odkrycia systemu paralelnej indywiduacji były szeroko zakrojone badania poświęcone testowaniu natury zmysłu numerycznego u dzieci. Eksperyment, który bezpośrednio przełożył się w opracowanie teorii PIS został przeprowadzony przez Feigenson, Carey, and Spelke i polegał na zbadaniu korelacji pomiędzy wymiarami bodźca a łatwością rozróżniania par zbiorów złożonych odpowiednio z 1 i 2 oraz 2 i 3 elementów⁹. Interpretacja wyników badań zaproponowana przez autorki eksperymentu, wiąże się z określeniem pierwszego systemu wiedzy rdzennej związanego z przetwarzaniem ilości opartego o model mentalny złożony z reprezentacji rejestru obiektowego (*object-file*) tzw. systemu śledzenia obiektów (zwanego też *Parallel Individuation System*). Zdaniem autorek w przypadku dzieci w wieku niemowlęcym zjawiska o ograniczonej liczbie obiektów do około czterech, nie są przetwarzane *stricte* numerycznie, lecz są podtrzymywane w pamięci roboczej przy pomocy modelu mentalnego zawierającego zespół cech przypisanych do każdego z nich. Rola rejestru obiektowego (lub indeksu obiektowego) polega na przechowywaniu określonego minimalnego zestawu właściwości reprezentowanego obiektu, jak np. kolor, kształt, lokalizacja przestrzenna, etc., które umożliwiają jego wizualną indywiduację, identyfikację, oraz śledzenie trajektorii jego ruchu¹⁰. Liczba obiektów możliwych do jednoczesnego śledzenia, zależna jest od zdolności do równoległego przetwarzania i zwykle ogranicza się do około trzech-czterech obiektów jednocześnie. Choć reprezentacje systemu śledzenia

⁹ L. Feigenson, S. Carey, E. Spelke, *Infants' discrimination of number vs. continuous extent*, "Cognitive Psychology", 44, 2002, s. 33–66.

¹⁰ D. Kahneman, A. Treisman, B.J. Gibbs, *The reviewing of object-files: Object specific integration of information*, "Cognitive Psychology", 24, 1992, s. 174–219.

obiektów mają dyskretny charakter i mogą z łatwością zostać policzone przez kompetentnych użytkowników języka, nie są to reprezentacje typowo numeryczne, lecz stanowią jedynie mentalne wskaźniki dla indywidualizacji. System śledzenia obiektów stanowi więc w istocie system nieprzystosowany do przetwarzania numeryczności, nawet w niewielkiej liczbie ograniczonej przez jego poznawczą przepustowość. Nie jest on bowiem w stanie dostarczyć nawet intuicyjnego pojęcia zbioru. Wszelkie określanie liczebności zbioru śledzonych obiektów muszą być więc wykonywane przez jakiś rodzaj odrębnego typowo numerycznego systemu, który operowałby na indeksowych reprezentacjach systemu śledzenia obiektów.

System liczb przybliżonych z kolei, jest podobnie jak OTS systemem poznawczym bezpośrednio skorelowanym z przetwarzaniem wielkości; jego rola polega na przybliżonym reprezentowaniu liczby jednostek w zbiorze, powyżej progu poznawczej przepustowości system śledzenia obiektów¹¹. Sposób poznawczego funkcjonowania ANS, jest zgodny z psychofizycznym prawem Webera-Fechnera. Zgodnie z nim percepcja wielkości dwóch porównywanych bodźców, nie zależy od arytmetycznej różnicy pomiędzy nimi, lecz od ich stosunku, zaś funkcja rozkładu wrażenia zmiany bodźca, przebiega zgodnie z rozkładem logarytmicznym. Potwierdzają to eksperymenty przeprowadzone przez Spelke i Xu, które rzeczywiście pokazały, że niemowlęta dostrzegają różnicę (objawiającą się w dyshabituacji na bodziec) między zbiorem 16 i 8 elementów, zaś nie dostrzegają jej między zbiorem 8 i 12 elementów¹². System przetwarzający duże zbiory nie jest więc oparty na absolutnej różnicy między elementami, lecz na stosunku między liczebnościami porównywanych zbiorów. Z tego powodu reprezentacje systemu ANS często są określane mianem reprezentacji wielkości analogowych, gdyż kodowanie liczebności zbioru ma charakter ciągły i jest ściśle skorelowane z wielkością skalarną.

Warto jednak pamiętać, że żaden z wymienionych systemów nie jest w stanie reprezentować dokładnych pojęć liczbowych. Reprezentacje system liczb przybliżonych z definicji są niedokładne. Zaś system śledzenia obiektów nie jest nawet *stricte* liczbowy i co gorzej jego możliwości przetwarzania ograniczają się do jedynie 4 elementów. Naturalne zatem wydaje się pytanie o proces powstawania dokładnych reprezentacji liczbowych.

¹¹ L. Feigenson, S. Dehaene, E. S. Spelke, *Core systems of number*. „Trends in Cognitive Sciences” 2004, 8(10), s. 307–314.

¹² F. Xu, E. Spelke, *Large number discrimination in 6-month-old infants*, “Cognition”, 74 2000, B1–B11.

Teoria formowania dokładnych reprezentacji numerycznych

Jedną z najbardziej popularnych i najszerzej chyba dyskutowanych koncepcji powstawania dokładnych reprezentacji numerycznych, jest opracowana przez Susan Carey teoria *bootstrappingu*¹³. Proces ten wedle Carey przebiega w kilku fazach. Pierwsza faza polega na opanowaniu przez dziecko jedynie samej struktury pustych beztreściowych werbalnych symboli dla znaczeń, które nie mają żadnego odniesienia przedmiotowego. Innymi słowy dziecko uczy się na pamięć wyrażań liczebników, z którymi wstępnie nie jest skorelowany żaden sens. Kolejne fazy polegają na stopniowym seryjnym wypełnianiu beztreściowych symboli od jednego do 4 znaczeniem, przy udziale systemu śledzenia obiektów (ANS nie bierze udziału w procesie *bootstrappingu*)¹⁴. Kolejny poziom jest poziomem przełomowym, gdyż po nim następuje tak zwany poziom kardynalny, na którym dziecko operuje już znaczeniem liczb dokładnych. Przejście na ostatni poziom wiąże się ze zrozumieniem tzw. kardynalnej zasady liczenia (tj. pojęć następstwa i równoliczności)¹⁵ i następuje zdaniem Carey w wyniku testowania hipotezy i rozumowania indukcyjnego dokonywanego na już pozyskanych dokładnych reprezentacjach numerycznych. Oczywiście powstały w konsekwencji *bootstrappingu* system reprezentacji, jest całkowicie niewspółmierny z wrodzonymi systemami wiedzy rdzennej (ANS i OTS), ma o wiele większą moc reprezentacyjną, a reprezentacje nowego systemu nie mogą być żadną miarą przedstawione w słowniku systemu starego. Pojęcie niewspółmierności sprawia jednak, że teoria Carey wikła się w znany od czasów Platona paradoks wiedzy¹⁶. Nowy system reprezentacyjny musi bowiem zostać sformułowany jako hipoteza,

¹³ Szczegółowe opracowanie zawiera praca S. Carey, *Bootstrapping and the origins of concepts*, dz. cyt., s. 59-68, oraz Carey S., *Cognitive foundations of arithmetic: Evolution and ontogenesis*, „Mind and Language”, 16, 2001, 37-55. Kontekstowo najszerze opracowanie tematu można jednak znaleźć w głównym dziele Carey, *The Origin of Concepts*, op. cit., passim.

¹⁴ Proces ten jest skorelowany z nabywaniem kolejnych poziomów znajomości liczbowej, opisanej przez K. Wynn, *Children's understanding of counting*, „Cognition”, 36 1990, s. 155-193.

¹⁵ Szerzej na ten temat zob. C. Gallistel, C., R. Gelman, *The what and how of counting*, „Cognition”, 44, 1990, 43-74, oraz R. Gelman C. Gallistel, *Language and the origin of numerical concepts*, „Science”, 306, 2004 s. 441-443.

¹⁶ Na istnienie tego paradoksu we współczesnej kognitywistyce zwrócił uwagę Jerry Fodor, zob. J.A. Fodor, *The Language of Thought*. Harvard University Press, Cambridge 1975.; *Idem*, *On the impossibility of acquiring "more powerful" structures: Fixation of belief and concept acquisition*, [w:] M. Piatelli-Palmerini (red.), *Language and Learning*, Harvard University Press, Cambridge 1980 s. 142-62, oryginalna wersja Paradoksu znajduje się *Menonie* zob. Platon, *Gorgias*, *Menon*, przeł. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1991, 80d1-4 i 80e.

a w dalszej kolejności poddany testowi, jednakże aby sformułować hipotezę, możemy użyć jedynie posiadanego systemu reprezentacji, ten zaś jest przecież niewspółmierny z nową hipotezą. Innymi słowy *Bootstrapping* może odbywać się jedynie w oparciu o już posiadane reprezentacje, co oznacza, że albo hipoteza nie jest możliwa do sformułowania, albo jeżeli daje się taką hipotezę sformułować to *de facto* nie zwiększa ona w żaden sposób siły wyrazu wyjściowego systemu pojęciowego¹⁷. Trudności związane z pojęciową nieciągłością stawiają zatem pod znakiem zapytania w zasadzie całą spójność teoretyczną kreślonej przez Carey koncepcji.

Drugi problem z teorią Carey, związany jest z wykluczeniem systemu ANS z procesu nabywania dokładnych reprezentacji liczbowych. Posunięcie to wydaje się zupełnie nieuzasadnione. Wszak za udziałem systemu liczb przybliżonych w procesie kształtowania pojęcia liczby dokładnej przemawiają liczne dowody empiryczne. Po pierwsze, jak pokazały to eksperymenty Gilmore'a i jego współpracowników¹⁸, oraz Siegler i Opfer¹⁹ dzieci, które dopiero co opanowały proces liczenia korzystają z reprezentacji ANS, kiedy rozwiązują nowe zadania związane z użyciem liczebników. Wykonują one przybliżone symboliczne dodawanie, lokując symboliczne wyrażenia reprezentujące liczby dokładne na osi, której struktura wykazuje graniczne podobieństwo do osi liczb przybliżonych (tj. jest ona kodowana logarytmicznie). Co więcej, jak wykazał zespół Yi Tieng Huang²⁰, dzieci które opanowały procedurę liczenia jedynie do trzech, ucząc się kolejnego liczebnika w pierwszej kolejności odnoszą symbol „4” do reprezentacji systemu liczb przybliżonych, myląc tym samym znaczenie czterech ze znaczeniem pięć. Wreszcie jak wykazali Dehaene i Cohen²¹ sama struktura porządkowa liczebników nie może dostarczać porządku liczbowego niezależnie od syste-

¹⁷ Szerzej na temat problemów pojęcia nieciągłości w teorii Carey zob. A. Gemel, *Kwestia pojęciowej nieciągłości procesu nabywania dokładnych reprezentacji numerycznych w teorii Bootstrappingu*, „Humanistyka i przyrodznawstwo. Interdyscyplinarny rocznik filozoficzno-naukowy” Nr. 22/2016 s. 101-117.

¹⁸ C.K. Gilmore, S.E. McCarthy, E. Spelke, *Symbolic arithmetic knowledge without instruction*, „Nature” 447, 2007, s. 589–591.

¹⁹ R. S. Siegler, J. E. Opfer, *The Development of Numerical Estimation: Evidence for Multiple Representations of Numerical Quantity*, „Psychological Science”, 14 (3) 2003, s. 237-243.

²⁰ Y.T. Huang, E. Spelke, J. Snedeker, *When Is “Four” Far More Than “Three”? Children’s Generalization of Newly Acquired Number Words*, „Psychological Science”, 21(4), 2010, s. 600-606.

²¹ S. Dehaene, L. Cohen, *Cerebral pathways for calculation: Double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic*, „Cortex”, 33, 1997, s. 219- 250.

mu liczb przybliżonych, gdyż zaburzenia ANS u dorosłych powodują u nich problemy związane z określeniem wielkości określonej liczby w stosunku do innej (np. określenia czy „9” jest większe od „7”). Gdyby ANS nie odgrywał żadnej roli w kształtowaniu struktury porządkowej liczebności określonych zbiorów, to upośledzenie zdolności reprezentacji liczb przybliżonych nie wpływałoby na kształt owej struktury.

Co więcej, jak wskazuje Piazza, proponowany przez Carey opis procesu pozyskiwania znaczenia liczebników dokładnych jedynie w oparciu o działalność systemu paralelnej indywiduacji, stwarza liczne problemy teoretyczne²². Słusznie zwraca ona bowiem uwagę, że osiągnięcie limitu przepustowości poznawczej systemu PIS, dokonuje się niezwykle szybko w rozwoju osobniczym. Przeciętnie 12-miesięczne dziecko zyskuje już zdolność równoczesnego śledzenia do 4 obiektów, dorównując w tym zakresie dorosłym²³. Nie jest zatem jasne dlaczego proces nabywania znaczeń liczebników dokładnych do „czterech” nie dokonuje się w jednym akcie i przy minimalnym poznawczym wysiłku, tylko następuje w seriach, jak pokazują eksperymenty Wynn. Należy zauważyć, że wyjaśnianie seryjności procesu nabywania znaczeń dla liczebników dokładnych nie może bazować na seryjnym charakterze nabywania ciągu symboli liczebników, gdyż sekwencja tych ostatnich jest znana dziecku dużo wcześniej niż znaczenia liczby dokładnej.

Rozwiązania tego problemu dostarcza hipoteza Spelke. Jej zdaniem seryjność nabywania kolejnych poziomów zdolności numerycznej, może bowiem zostać wyjaśniona, dzięki konieczności zaistnienia wielopoziomowych odwzorowań między dwoma systemami poznawczymi, polegającym na dostrojeniu reprezentacji obu systemów. Co więcej kolejne znaczenia wyższych liczebników są zapewne przynajmniej częściowo konstruowane przy odniesieniu do znaczeń liczebników uprzednio ukonstytuowanych. Przedstawiona w tekście propozycja teoretyczna bazuje właśnie na powyższym poczynionym przez Spelke założeniu.

²² M. Piazza, *Neurocognitive start-up tools for symbolic number representations*, “Trends in Cognitive Sciences”, 14(12), 2010, s. 542–551.

²³ Więcej na ten temat zob. S. Ross-Sheehy, L.M. Oakes, S.J. Luck, *The development of visual short-term memory capacity in infants*, “Child Development” 74, 2003 s. 1807–1822; L. Oakes, S. Ross-Sheehy, S.J. Luck, *Rapid development of feature binding in visual short-term memory*. “Psychological Science” 17, 2006, s. 781–787; S. Rose, J.F. Feldman, J. J. Jankowski, *Visual short-term memory in the first year of life: capacity and recency effects*, “Developmental Psychology” 37, 2001, s. 539–549.

Próba rozwiązania problemu konstytucji dokładnych reprezentacji liczbowych

Rozwiązaniem problemu nabywania pojęć może być uwzględnienie w zaproponowanym przez Carey modelu nabywania liczebników systemu ANS. Taką propozycję przedstawiła Spelke²⁴. Rozwiązanie to pozwala bowiem potraktować nowe pojęcia jako elementy kompozycjonalnie skorelowane na bazie działalności podstawowych składników, numerycznych systemów wiedzy rdzennej. Jej rozwiązanie w pewnym sensie stanowi więc parafrazę słynnego stwierdzenia Fodora, zgodnie z którym możliwość nauczenia się nowego znaczenia dla pewnego terminu, jest ugruntowana w konieczności istnienia odwzorowania między owym terminem a uprzednio istniejącymi wyrażeniami w języku myśli. Zdaniem Spelke odwzorowania zachodzą jednakże nie w języku myśli lecz pomiędzy wyrażeniami języka a reprezentacjami systemów wiedzy rdzennej. Ta z pozoru mało znacząca różnica, wpływa jednak w istotny sposób na kształt proponowanego przez nią rozwiązania. Choć Spelke opowiada się, podobnie jak Fodor za modułarną koncepcją umysłu, to nie przyjmuje za nim istnienia centralnego modułu językowego. W konsekwencji w koncepcji Spelke w przeciwieństwie do Fodora moduły poznawcze nie mają wspólnego systemu reprezentacji w postaci języka myśli, lecz każdy z modułów poznawczych dysponuje własnym systemem reprezentacji, które mogą służyć jako dane wejściowe dla pozostałych domen. Owa drobna modyfikacja zaproponowana przez Spelke prowadzi do istotnej zmiany w rozumieniu języka. Nie stanowi on bowiem już centralnego systemu służącego za główny i jedyny nośnik reprezentacyjny zawartości umysłu, lecz jeden z wielu systemów reprezentacji, jednakże w odróżnieniu od pozostałych nie zrelatywizowanych do jednej określonej domeny poznawczej. Pozwala on zatem na dokonywanie metaforycznych przekładów między wieloma językami myśli, czy też jak Spelke woli je określać systemami reprezentacji. Język naturalny jest więc swoistym medium, umożliwiającym między domenowe odwzorowania i pozwalającym na łączenie określonych reprezentacji, które z definicji są dedykowane określonym domenom poszczególnych systemów wiedzy rdzennej. Takie podejście wymusza jednak konieczność założenia elastycznego charakteru języka. Taka koncepcja języka naturalnego oferuje językoznawstwo kognitywne z centralną dla niej funkcją symboliczną, zwłaszcza zaś ze zdolnością metaforyzowania. Jedynie

²⁴ Spelke, E. S., *What Makes Us Smart? Core Knowledge and Natural Language* [w:] D. Gentner, S. Goldin-Meadow, *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*, MIT Press, 2003.

tak rozbudowany system kombinatoryczny jak język naturalny może służyć za narzędzie do zestawiania i łączenia reprezentacji pozostałych systemów. Typowo ludzka zdolność pozyskiwania systemu pojęciowego daleko wykraczającego poza reprezentacje dostarczane przez systemy wiedzy rdzennej, może zatem polegać na łączeniu owych reprezentacji, tj. na wzajemnym ich odwzorowywaniu w medium języka naturalnego. Reprezentacje liczb dokładnych mogą zatem powstać w wyniku połączeniu w języku naturalnym przedstawień dostarczanych przez dwa odrębne systemy modułowe tj. ANS i PIS. Dziecko ucząc się, bowiem że ten sam zestaw słów stanowi odwzorowanie reprezentacji obu numerycznych systemów wiedzy rdzennej, zyskuje tym samym zdolność łączenia informacji dostarczanych przez oba systemy reprezentacyjne, przewyższając ograniczenia właściwe dla każdego z nich z osobna. Zgodnie z propozycją teoretyczną Spelke, dzięki połączeniu obu systemów dziecko może sobie uświadomić, że każde słowo oznaczające liczbę odpowiada dokładnej liczebności obiektów, że dodanie lub odjęcie dokładnie jednego obiektu powoduje zmianę liczebność i przesunięcie się o jeden krok kolejny na linii liczebników, że zmiana kształtu przestrzennego lub dystrybucja obiektów nie zmienia liczebności, oraz że liczby nie mają górnego ograniczenia i że dany symbol reprezentuje zbiór rozumiany jako całość, nie zaś jako szereg odrębnych obiektów. Co więcej nowo powstałe reprezentacje zyskują właściwości reprezentacyjne dalece wykraczające poza reprezentacje dostarczane przez wrodzone systemy wiedzy rdzennej, zarówno pod kątem precyzji, jak i siły wyrazu²⁵.

Warto jednak zauważyć, że samo uwzględnienie systemu liczb przybliżonych w procesie wykształcania się dokładnych reprezentacji liczbowych, nie gwarantuje jeszcze ominięcia trudności generowanych przez paradoks Fodora. Reprezentacja powstała w wyniku korelacji systemów wiedzy rdzennej, cały czas może bowiem zostać uznana za kompozycjonalne złożenie reprezentacji tych systemów, tj. ich zwykłą koniunkcję. W takiej sytuacji

²⁵ Co ciekawe Carey rozważała wariant *bootstrappingu* z udziałem systemu ANS w dwóch wersjach. W pierwszej wersji rozpatruje ona hipotezę zgodnie z którą to reprezentacje ANS byłyby bezpośrednio rzutowane na symboliczne wyrażenia dla liczb dokładnych. Hipotezę tę jednak odrzuca wskazując, że ANS nie dostarcza reprezentacji jedności, a co za tym idzie system ten nie może posłużyć za mechanizm dostarczający zasadę następnika. Druga wersja *bootstrappingu* rozważana przez Carey jest bardzo zbliżona do propozycji Spelke, polega ona bowiem na odwzorowywaniu obu systemów numerycznych na symbole liczebników. Carey odrzuca jednak tę hipotezę z racji braku – jej zdaniem – przekonujących dowodów empirycznych które by ją potwierdzały, por. S. Carey, *The Origin of Concepts*, op. cit., s. 309.

nowa reprezentacja stanowiłaby jedynie nowy termin dla już istniejących treści. W modelu *bootstrappingu*, jednak nie ma innej możliwości połączenia dwóch reprezentacji systemów wiedzy rdzennej jak właśnie poprzez koniunkcję. Paradigmat w jakim Carey i Spelke wykładają swoją teorię jest bowiem czysto symboliczny, co oznacza, że wszelkie procesy poznawcze mogą być w nim wyjaśniane jedynie za pomocą obliczeń na abstrakcyjnych symbolach, dokonywanych w oparciu o logikę pierwszego rzędu²⁶. Propozycja Spelke również nie jest od tego problemu wolna. Symbolizm jest bowiem niezwykle mało podatny na kwestie zmiany pojęciowej. Rozwiązanie tego problemu wiąże się zatem z koniecznością zejścia na niższy niż symboliczny poziom reprezentacji. Taką możliwość oferuje poziom koneksjonistyczny, który stanowi model reprezentacji procesów neuronalnych reprezentowany przy pomocy sztucznych sieci neuronowych. Co ciekawe teoria metafor konceptualnych w wersji uwspółcześnionej stanowi właśnie formę teorii koneksjonistycznej, gdyż postulowana w niej struktura metaforycznego odwzorowania jest całkowicie oparta na procesach neurologicznych. Teoria ta stanowi rozwinięcie kognitywnej koncepcji metafory w tzw. neuronalną obliczeniową teorię języka, opracowaną przez Lakoffa wspólnie z J. Feldmanem²⁷ i S. Narayananem²⁸. Rozwinięcie teorii Lakoffa ma charakter neurokognitywy, co oznacza że proces metaforyczny może zostać opisany jako korelacja struktur neuronalnych w mózgu. Odwzorowania między domenowe dokonują się zatem dzięki połączeniu obszarów neuronalnych przypisanych owym domenom jako ich semantyczne korelaty. Innymi słowy model formowania dokładnej reprezentacji liczbowej związany jest z korelacją struktur neuronalnych przypisanych do systemów paralelnej indywiduacji oraz śledzenia obiektów. Dane empiryczne wyraźnie sugerują bowiem, że w przetwarzanie dokładnych reprezentacji numerycznych, są zaangażowane korelaty neuronalne obu proto-numerycznych systemów wiedzy rdzennej.²⁹

²⁶ Szerzej na temat założeń paradygmatów górnego i dolnego poziomu zob. P. Gärdenfors, *Conceptual Spaces: On the Geometry of Thought*, MIT Press, Cambridge 2000 §2-§3.

²⁷ J. Feldman, *From molecule to metaphor*, Bradford MIT Press, Cambridge 2006, oraz Feldman, J., Narayanan, S., *Embodied meaning in a neural theory of language*, w: "Brain and Language", 89(2) 2004, s. 385–392.

²⁸ Narayanan S., *KARMA: Knowledge-Based Action Representations for Metaphor and Aspect*. UC Berkeley dissertation, Berkeley 1997.

²⁹ Szerzej na ten temat zob. D.C. Hyde, *Two Systems of Non-Symbolic Numerical Cognition*, "Frontiers in Human Neuroscience". 5(150), 2011; doi:10.3389/fnhum.2011.00150.

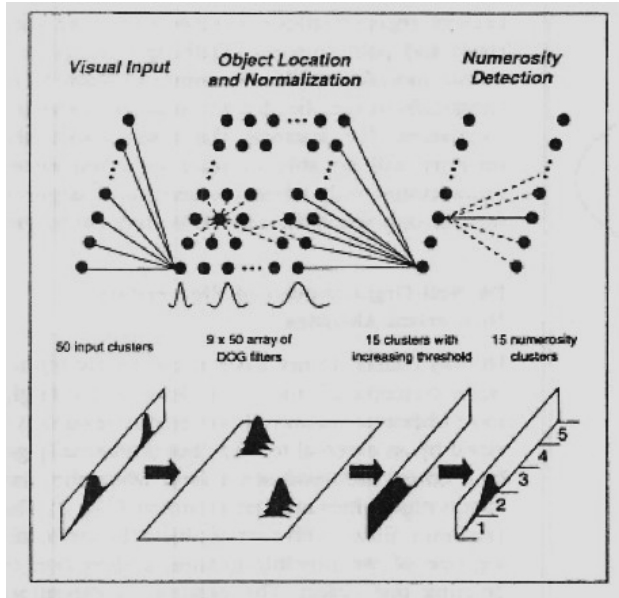
Model koneksjonistyczny

Jak wcześniej wzmiankowałem model metaforycznej konstrukcji systemu reprezentacji dokładnych wyrażeń numerycznych wymaga opracowania ramy teoretycznej dla wyłaniania się owych struktur. Koncepcja modelowania funkcjonująca w neuronalnej teorii języka Lakoffa i Feldmana zakłada istnienie różnego rodzaju połączeń (obwodów) neuronalnych (*neuronal circuits*), które stanowią podstawę dla wyłaniania się określonych własności danego modelowanego systemu. Nie zamierzam jednak tu przedstawiać konkretnego matematycznego modelu sieci neuronowej, gdyż kwestie związane z problematyką właściwej implementacji założeń teoretycznych opracowywanego w pracy modelu, nie są przedmiotem niniejszego tekstu. Postaram się natomiast opisać rodzaj i naturę struktury neuronalnej, którą metaforyczny model wykształcania się systemu dokładnych reprezentacji musi zakładać. Innymi słowy moim celem jest wskazanie jaki rodzaj neuronalnych połączeń między systemami wiedzy rdzennej jest konieczny dla wykształcania się systemu dokładnych reprezentacji numerycznych. Lakoff wyróżnia różne rodzaje tego typu połączeń, wydaje się jednak że dla celów pracy najbardziej odpowiednie będzie połączenie asymetryczne typu *gestalt*³⁰. Składa się ono z kolekcji węzłów $S: \{A, B, C, D\}$ i wyjściowego węzła G . Wzajemne odwzorowania między elementami zbioru S dają na wyjściu aktywność struktury G . Aktywność G pociąga za sobą aktywność węzłów poprzedzających, ale G jest aktywowany jedynie przez wystarczający zbiór węzłów ze zbioru S . Taki układ połączenia pozwala na ukonstytuowanie systemu dokładnych reprezentacji w oparciu o wybrane właściwości ANS i OTS, (modelowane jako poszczególne elementy zbioru S) np. reprezentacji zbiorowości z systemu liczb przybliżonych i pojęcia jedności z systemu indywidualności. Połączenie typu *gestalt* jest charakterystyczne dla modelowanych struktur, w których całość generowana na wyjściu z sieci jest czymś więcej niż tylko sumą swoich części. Ta własność struktury neuronalnej *gestaltu*, pozwala uniknąć kompozycjonalnego charakteru reprezentacji, w systemach symbolicznych i związanego z nim paradoksu Fodora.

Zostaje oczywiście jeszcze kwestia samej neuronalnej implementacji systemów wiedzy rdzennej. Zgodnie z moją propozycją powinna ona

³⁰ Szerzej na ten temat zob. G. Lakoff, *Mapping the brain's metaphor circuitry: metaphorical thought in everyday reason*, "Frontiers in Human Neuroscience", 8 (958), 2014, doi:10.3389/fnhum.2014.00958, oraz B. Loenneker-Rodman B, S. Narayanan, *Computational models of figurative language*, w: M. Spivey, M. Joannisse, K. McRae, *Cambridge Encyclopedia of Psycholinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.

przebiegać w zgodzie z podstawowymi założeniami architektury numerycznej zaproponowaną przez Dehaenę i Changeux³¹. Ich praca była jedną z pierwszych prób zbadania procesu rozwoju podstawowych zdolności numerycznych przy wykorzystaniu sztucznych sieci neuronowych i złożonych architektur koneksjonistycznych. Jednym z najważniejszych elementów ich architektury jest system wykrywania numeryczności, którego funkcjonowanie przebiega w kilku fazach (zob. rys. 1).



Rysunek 1 Schemat koneksjonistycznego modelu systemu numerycznego Dehaenę i Changeuxa³²

Działanie jego polega na mapowaniu informacji z siatkówki, albo już gotowej reprezentacji wielkości i poddawaniu go procesowi indywidualizacji, który polega na abstrahowaniu od wszelkich nierelevantnych informacji z punktu widzenia oceny liczebności danej kolekcji. Innymi słowy wizualne reprezentacje obiektów o różnych rozmiarach, kształtach, i polu powierzchni w wyniku działania systemu ulegają normalizacji do postaci kodu

³¹ S. Dehaene, J-P. Changeux, *Development of Elementary Numerical Abilities: A Neuronal Model*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, 5(4), 1993, s. 390-407.

³² Źródło: tamże, s. 395.

niezależnego od rozmiaru i powierzchni. Efektem pierwszej fazy działania systemu jest zatem rodzaj topograficznej reprezentacji organizującej połączenie porównywanych elementów z pominięciem immanentnej im charakterystyki (kształtu, rozmiaru, powierzchni). Druga faza systemu polega na zsumowaniu tak przetworzonych bodźców generując na wyjściu przybliżoną reprezentację numeryczności. Sam mechanizm integrujący oraz immanentna mu aktywność nie został jednak szerzej opisane przez autorów, odwołują się oni jedynie do modelu neuronalnego McCullocha-Pittsa, generującego na wyjściu średnią wartość aktywnych neuronów przypisaną danej reprezentacji nie symbolicznego bodźca. Proces ten odbywa się poprzez zsumowanie aktywacji neuronalnych i wysłanie ich do detektorów numeryczności, które są dostrojone na wykrywanie wzoru połączeń polegającego na włączaniu centrum aktywacji i wyłączaniu tła na mapie ich lokalizacji.

Interesujące jest to, że model Dehaene i Changeux zawiera zarówno kod liczbowy, jak i połączony z systemem wielkości analogowych kod linii numerycznej. Ostateczny poziom reprezentacji związany z detektorem numerycznym jest oparty na logarytmicznym kodowaniu, albowiem krzywa strojenia detektorów reprezentowana w skali logarytmicznej przebiega zgodnie z rozkładem Gaussa o stałej wariancji. Co zbliża go do kodu analogowego. Z kolei poziom reprezentacji poprzedzający poziom detektorów numerycznych, który wiąże się z klastrami sumowania, jest bardzo zbliżony do kodu liczbowego. Jednostki na tym poziomie sumują całkowitą aktywację znormalizowanego wejścia wzrokowego, uzyskują w tym procesie coraz większe progi. Dlatego też, jeśli dana jednostka otrzymuje wystarczające natężenie aby przekroczyć próg, to jej aktywacja przebiega razem z wszystkimi pozostałymi jednostkami o niższych progach. Innymi słowy, reprezentacja wyprodukowana przez zestaw n obiektów obejmuje reprezentacje wszystkich mniejszych zestawów. Mówiąc prościej charakterystyka przedstawionego modelu, łączy w sobie zarówno sposób funkcjonowania systemu liczb przybliżonych, jak i paralelnej indywiduacji.

Podsumowanie

W tekście zaproponowany został model powstawania struktury dokładnych reprezentacji numerycznych, w oparciu o neuronalną teorię metafor poznawczych wzbogaconą o systemy wiedzy rdzennej. Rozwiązanie polega na metaforycznym odwzorowaniu systemów ANS i OTS w system dokładnych reprezentacji numerycznych w modelu koneksjonistycznym. Zastosowanie ww. modelu pozwala uniknąć paradoksalności będącej udziałem konkurencyjnej teorii formowania liczby dokładnej autorstwa Carey.

Ponadto zaproponowane wzmocnienie teorii metafor pojęciowych o natywne systemy wiedzy rdzennej wpływa bezpośrednio na wzmocnienie koherencji teoretycznej propozycji Lakoffa i Johnsona.

Bibliografia

- Carey, S., *Cognitive foundations of arithmetic: Evolution and ontogenesis*, „Mind and Language”, 16, 2001, 37–55.
- Carey S., *The Origin of Concepts*, Oxford University Press, Oxford 2009.
- Carey S., *Bootstrapping and the origins of concepts*, „Daedalus” 2004, 133(1), s. 59-68.
- Dehaene S., Changeux J-P., *Development of Elementary Numerical Abilities: A Neuronal Model*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, 5(4), 1993, s. 390-407.
- Dehaene, S., Cohen, L. *Cerebral pathways for calculation: Double dissociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic*, „Cortex”, 33, 1997, s. 219- 250.
- Feigenson, L., Carey, S., & Spelke, E., *Infants’ discrimination of number vs. continuous extent*, “Cognitive Psychology”, 44, 2002, s. 33–66.
- Feldman J., *From molecule to metaphor*, Bradford MIT Press, Cambridge 2006.
- Feldman, J., Narayanan, S., *Embodied meaning in a neural theory of language*, w: “Brain and Language”, 89(2) 2004, s. 385–392.
- Fodor J.A., *The Language of Thought*. Harvard University Press, Cambridge 1975.
- Fodor J.A., *On the impossibility of acquiring “more powerful” structures: Fixation of belief and concept acquisition*, [w:] M. Piatelli-Palmerini, *Language and Learning*, Harvard University Press, Cambridge 1980 s. 142–62.
- Gallistel, C. R., Gelman, R., *The what and how of counting*, „Cognition”, 44, 1990, s. 43–74.
- Gärdenfors P., *Conceptual Spaces: On the Geometry of Thought*, MIT Press, Cambridge 2000.
- Gelman, R., Gallistel, C. R., *Language and the origin of numerical concepts*, „Science”, 306, 2004 s. 441–443.
- Gemel A., *Kwestia pojęciowej nieciągłości procesu nabywania dokładnych reprezentacji numerycznych w teorii Bootstrappingu*, „Humanistyka i przyrodoznawstwo. Interdyscyplinarny rocznik filozoficzno-naukowy”, 22 2016 s. 101-117.

- Gemel A., *Codzienność metafory w perspektywie kognitywistycznej. Próba krytycznej analizy*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, 2(1) s. 172-186.
- Gilmore C. K., McCarthy S. E., Spelke E., *Symbolic arithmetic knowledge without instruction*, „Nature” 447, 2007, s. 589–591.
- Huang Y.T., Spelke E., Snedeker J., *When Is “Four” Far More Than “Three”? Children’s Generalization of Newly Acquired Number Words*, „Psychological Science”, 21(4), 2010, s. 600-606.
- Hyde D.C., *Two Systems of Non-Symbolic Numerical Cognition*, w: “Frontiers in Human Neuroscience” 5(150), 2011; doi:10.3389/fnhum.2011.00150.
- Kahneman D., Treisman A., Gibbs, B. J., *The reviewing of object-files: Object specific integration of information*, “Cognitive Psychology”, 24, 1992, s. 174–219.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Mix K.S., Huttenlocher J., Levine S.C., *Multiple cues for quantification in infancy: Is number one of them?*, “Psychological Bulletin”, 128, 2002, s. 278–294.
- Mix K. S., Levine S.C., Newcombe N.S., *Development of quantitative thinking across correlated dimensions*, w: A. Henik, *Continuous issues in numerical cognition*, Elsevier 2016, s. 1-33.
- Mix K.S. & Sandhofer C.M., *Do we need a number sense?* w: M. J. Roberts, *Integrating the mind*, Psychology Press 2007 s. 293–326.
- Narayanan S., *KARMA: Knowledge-Based Action Representations for Metaphor and Aspect*. UC Berkeley dissertation, Berkeley 1997.
- Oakes L., Ross-Sheehy S., Luck S.J., *Rapid development of feature binding in visual short-term memory*. “Psychological Science” 17, 2006, s. 781–787.
- Platon, *Gorgias, Menon*, przeł. W. Witwicki, PWN, Warszawa 1991.
- Piazza M., *Neurocognitive start-up tools for symbolic number representations*, „Trends in Cognitive Science”, 14(12) 2010, s. 542-551.
- Rose, S., Feldman J.F., Jankowski J. J., *Visual short-term memory in the first year of life: capacity and recency effects*, “Developmental Psychology” 37, 2001, s. 539–549.
- Ross-Sheehy R., Oakes L.M., Luck S.J., *The development of visual short-term memory capacity in infants*, “Child Development” 74, 2003 s. 1807–1822.
- Siegler R. S., Opfer J. E., *The Development of Numerical Estimation: Evidence for Multiple Representations of Numerical Quantity*, „Psychological Science”, 14 (3) 2003, s. 237-243.

- Spelke, E. S., *Core knowledge*, „American Psychologist”, 55, 2000 s. 1233–1243.
- Spelke, E. S., *What Makes Us Smart? Core Knowledge and Natural Language* [w:] D. Gentner, S. Goldin-Meadow, *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*, MIT Press, 2003.
- Spelke E. S., Breinlinger K., Macomber J., Jacobson K., *Origins of Knowledge*, „Psychological Review” 99(4), 1992, s. 605-632.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2000.
- Wynn, K., *Children’s understanding of counting*, „Cognition”, 36, 1990, s. 155–193.
- Xu, F., Spelke E., *Large number discrimination in 6-month-old infants*, “Cognition”, 74 2000, B1–B11
-

From Metaphor to Mathematics
Cognitive Theory of Metaphor and Accurate Number Representations
Acquiring Model

The purpose of the paper is to answer the question whether the cognitive theory of conceptual metaphor enriched with core knowledge systems can provide the solution to the issue of acquiring accurate numerical representations by children? The first part of the text is devoted to the presentation of cognitive metaphor theory and its theoretical problems. The goal of second part is to enrich Lakoff & Johnson’s theory with systems of core knowledge, to avoid the mentioned theoretical difficulties. In the last part I present the connectionist model of the process of acquiring accurate numerical representations by children. The model is based on modified theory of cognitive metaphor.

Michał Kotala

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Gry planszowe jako (nie)codzienna metoda wychowania

Wprowadzenie

Temat artykułu, choć może być uznany za zaskakujący a nawet przewrotny, zwraca uwagę na jakże istotną kwestię metod wychowania. Gra, a tym bardziej jej wąskie uszczegółowienie na grę planszową nie znajduje swojego miejsca w katalogach metod wychowania. Temat gier jest jedynie zasygnalizowany jako część techniki rekreacji kulturalno-oświatowej w ramach techniki technik organizowania czasu wolnego¹.

Zatem treść artykułu nie ma na celu wyważania drzwi już otwartych i dokonania przewartościowania we wspomnianych klasyfikacjach metod. Jednakże podczas dyskursu na temat niecodzienności wychowania jego celem jest zwrócenie baczniejszej uwagi na kwestię możliwości wykorzystania gier planszowych w procesie wychowania. Innymi słowy, jest to próba dowartościowania części jednej z technik poprzez ukazanie jej na tle metod wychowania.

Metody wychowania i ich i klasyfikacje

Literatura podaje różnorakie definicje metod wychowania. Mieczysław Łobocki dokonując swojej analizy teorii przedmiotu metodami wychowania określił systematycznie stosowane sposoby postępowania wychowawczego lub powtarzalne czynności zmierzające do urzeczywistnienia celów, jakie stawia sobie wychowawca bądź świadomie i konsekwentnie stosowany sposób oddziaływania pedagogicznego na jednostkę, grupę lub zbiorowość,

¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006, s. 259.

dla osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego bądź też wywieranie określonego wpływu na wychowanka².

Natomiast Teresa Elżbieta Dąbrowska poprzez metody wychowania rozumie określone sposoby działania, które uwzględniają kryteria: celowości, skuteczności i świadomości, a także są powtarzalne. Są to pewne schematy celowych działań, zgodnych z potrzebami wychowanków, wielokrotnie sprawdzone w praktyce wychowawczej³.

Kolejno, po analizie definicji metody literatura przedmiotu podaje różne klasyfikacje tychże. W literaturze możemy znaleźć klasyfikacje m.in. Norberta Hupperta i Engelberta Schinzlera, Mirona Krawczyka, Ericha Geislera, Ewy Piotrowiak, Heliadora Muszyńskiego, Krzysztofa Konarzewskiego⁴⁵. Do popularnych klasyfikacji w polskiej literaturze należą m.in. przedstawione przez H. Muszyńskiego i K. Konarzewskiego.

Klasyfikacja metod wychowania w ujęciu H. Muszyńskiego:

- metody wpływu osobistego,
- metody wpływu sytuacyjnego,
- metody wpływu społecznego,
- metody kierowania samowychowaniem.

Podstawą tej klasyfikacji jest sposób wywierania wpływu na aktywność wychowanka poprzez stosowanie nagród i kar⁶.

Klasyfikacja metod wychowania w ujęciu K. Konarzewskiego:

- metody indywidualne (w ramach których mieszczą się techniki: nagradzania i karania, modelowania, perswazji oraz zadaniowa),
- metody grupowe (w ramach których mieszczą się techniki: kształtowania odniesienia porównawczego, nacisku grupowego, kształtowania systemu ról i norm grupowych oraz kształtowania grupowych wzorów życia).

Klasyfikacja ta oparta na kilku koncepcjach i założeniu wielopoziomości struktur regulacyjnych u człowieka (regulacji reaktywnej i celowej)⁷.

² Tamże, s. 189.

³ T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997, s. 37.

⁴ Tamże, s. 37-45.

⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 189.

⁶ T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką...*, dz. cyt., s. 39-40.

⁷ Tamże, s. 42-43.

Pozostając w zgodzie z wyżej wymienionym podziałem metod na indywidualne i grupowe K. Konarzewskiego, M. Łobocki zaprezentował własną klasyfikację i wyodrębnił następujące metody⁸:

- metoda modelowania,
- metoda zadaniowa,
- metoda perswazyjna,
- metoda nagradzania,
- metoda karania,
- metoda organizowania działalności zespołowej,
- metoda organizowania działalności samorządnej,
- metoda współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji.

Metoda modelowania – jedna z najskuteczniejszych metod, która polega na przyswajaniu sobie zachowań i postaw innych osób. Samo spostrzeganie tych osób sprawia, iż jednostka upodabnia się do nich. Metodę tę nazywa się też metodą działania własnym przykładem, metodą dawania dobrego przykładu, uczeniem się przez naśladownictwo, uczeniem zastępczym lub też „zarażaniem”.

Metoda zadaniowa – polega na powierzaniu wychowankom konkretnych zadań, których wykonywanie ma prowadzić do konstruktywnych zmian ich zachowań i kształtowania postaw pożądanых z wychowawczego punktu widzenia, a także do wzbogacenia ich wiedzy i doświadczeń w określonej dziedzinie działalności. Chodzi tu zwłaszcza o szeroko pojętą działalność prospołeczną. Metoda ta może być szeroko stosowana zwłaszcza w rodzinie wielodzietnej gdzie panują ku temu szczególnie sprzyjające warunki.

Metoda perswazyjna – polega głównie na uświadamianiu wychowankom obowiązków i powinności, jakie mają wobec społeczeństwa, innych ludzi i samych siebie oraz na przypominaniu przysługujących im praw. Stanowi więc rodzaj słownego oddziaływania na świadomość moralną i społeczną wychowanka. Perswazja ma na celu spowodowanie zmiany opinii, przekonań i postaw jednostki lub korygowanie i wzbogacenie posiadanego przez nią zasobu wiadomości. Perswazja może być źródłem głębszej refleksji etycznej i stanowi czynnik motywujący do zachowań społecznie i moralnie pożądanых. Dzięki niej wychowanek uczy się odróżniać dobro od zła, poznaje normy i zasady moralne.

Metoda nagradzania (wzmacniania pozytywnego) – polega na promowaniu zachowań pożądanых z wychowawczego punktu widzenia za pomocą pochwał i nagród. Pochwała może być ustna, pisemna lub wyrażona

⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 190.

wymownym gestem. Nagroda natomiast może być materialna (np. zabawka, pieniądze) lub niematerialna (np. dłuższe niż zwykle przebywanie poza domem).

Metoda karania – jest to sposób oddziaływania wychowawczego za pomocą świadomie stosowanych kar, celem zapobieżenia powtórzenia przez wychowanka zachowań niezgodnych z obowiązującymi wartościami i normami. Metoda ta stanowi więc przewidywany sposób wywierania przymusu w celu zminimalizowania lub całkowitego przezwyciężenia przejawów nieprzystosowania czy niedostosowania społecznego.

Metoda organizowania działalności zespołowej – polega na tworzeniu w klasie lub grupie wychowawczej kilkusobowych zespołów celem omówienia interesujących problemów oraz wykonania konkretnych zadań. Zespoły w obrębie grupy tworzy się przeważnie na zasadzie dobrowolności. Metoda ta aktywizuje wychowanków w działalność zespołową, dodaje im odwagi, uczy współpracy, pozwala przezwyciężyć nieśmiałość, egoistyczną rywalizację, chęć dominowania, umożliwia lepsze poznanie wychowanka, uatrakcyjnia zajęcia.

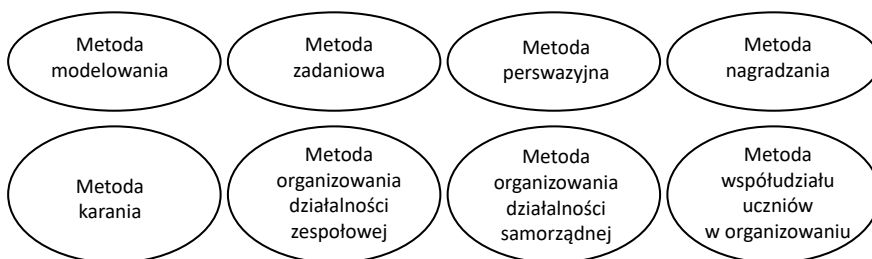
Metoda organizowania działalności samorządnej – nazywana również metodą rozwijania samorządności lub też społecznej interakcji. Polega ona na umożliwieniu wychowankom współdziałania w decydowaniu o wspólnych sprawach i wykonywaniu konkretnych działań zgodnych z powziętą wcześniej decyzją. Wychowankowie najchętniej podejmują samorządną działalność związaną z organizowaniem czasu wolnego. Celowi temu służy powoływanie różnorodnych sekcji lub kół zainteresowań.

Metoda współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji – jest to pewna odmiana metody wspomnianej wcześniej. Miejsce do jej zastosowania można znaleźć zarówno w planowaniu, przygotowaniu, prowadzeniu jak i ocenianiu lekcji. Wzmożony udział wychowanka w organizacji lekcji sprzyja pogłębieniu przychylnych postaw wśród uczniów, powoduje wzrost spistości stosunków społecznych w klasie oraz korzystnie wpływa na zmianę stosunków uczniów do nauki szkolnej.

Jak zauważa M. Łobocki poszczególne metody pozbawione są charakteru uniwersalnego, wręcz przeciwnie wzajemnie się uzupełniają i dopełniają (rycina 2.1)⁹.

⁹ Tamże, s. 189.

Rycina 2.1 Klasyfikacja metod wychowania w ujęciu M. Łobockiego



Zastosowanie gier w kontekście metod

Zgodnie z łacińską maksymą *cotidiana vilescunt*, iż rzeczy codzienne powszednieją oraz stwierdzeniem K. Konarzewskiego, że „nauczanie metod rodzi schematyzm i zabija twórczość”¹⁰ potrzeba wśród rodziców i wychowawców innowacyjnego podejścia pedagogicznego. Takie podejście można uzyskać stosując innowacyjne techniki.

W celu przedstawienia wspomnianego innowacyjnego podejścia oraz zaprezentowania szerokiej możliwości wychowawczych płynących z wykorzystania gier planszowych niniejszy artykuł posługuje się klasyfikacją metod wychowania M. Łobockiego.

W codziennym życiu i praktyce zawodowej wychowawcy, pedagoga, terapeuty da się słyszeć głos, że wychowanie dziecka jest trudne lub nawet powiedzenie mówione w formie przekleństwa „obyś cudze dzieci uczył”. Powyższe sugeruje wielki trud, a nawet pewną formę walki z dzieckiem o jego wychowanie. Należy jednak zwrócić uwagę, iż inne jest nastawienie dziecka do zabawy, albowiem gry i zabawy przyciągają młodych ludzi. W obecnej dobie obserwowany jest nawet pęd ku zabawie. W kontekście wychowania trzeba również dodać, iż właśnie funkcja edukacyjna stała się powodem powstania wielu gier. Odtwarzały one bowiem często społeczne i naturalne warunki życia człowieka w celu przekazania tej wiedzy potomnym oraz przygotowania kolejnych pokoleń do właściwego funkcjonowania w danej społeczności¹¹.

¹⁰ K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole* [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 326.

¹¹ A. Surdyk, *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, w: „Homo Communicativus” 2008 nr 3 (5), s. 35.

Zatem, w tym miejscu należy zastanowić się nad rolą gier, a w szczególności planszowych, w procesie wychowania i możliwością ich wykorzystania na tle poszczególnych metod.

Metoda modelowania. W metodzie tej nie zawsze widzimy świadome i celowe naśladownictwo ze strony wychowanka. Wręcz przeciwnie bezwiedne, odruchowe powtarzanie przez niego zachowania innych osób. Wpływ i oddziaływanie wychowawcy następuje poprzez obecność i wspólne przebywanie. Zatem jest to doskonałe pole oddziaływania wychowawczego dla rodzica lub dziadka, który uczy dziecko np. gry w szachy. Mamy więc do czynienia z podwójną korzyścią dla wychowanka. Po pierwsze – przebywa on w bezpośrednim kontakcie z członkiem rodziny, rozmawia, obserwuje i pozostaje pod jego wpływem, co nie jest bez znaczenia w czasach, w którym coraz większy wpływ na wychowanie dziecka ma środowisko medialne¹². Po drugie – wspomniana tutaj gra tj. szachy sama w sobie posiada walory wychowawcze, albowiem m.in. sprzyja zdolności koncentracji uwagi, umiejętności analizy i dedukcji złożonej sytuacji, pobudzaniu wyobraźni. Kształtuje cierpliwość, samodzielność w podejmowaniu decyzji. Ponadto udział w rozgrywkach turniejowych wymaga odporności psychicznej, sportowego traktowania gry, honorowej i uczciwej postawy. Na wychowawcze zalety gry szachowej zwracał uwagę już Benjamin Franklin w swej publikacji *Moralność gry szachowej*¹³ (rycina 3.1).

Metoda zadaniowa, która charakteryzuje się działalnością prospołeczną jest doskonałym miejscem dla starszych dzieci aby zorganizować czas młodszemu rodzeństwu, dla poszczególnych uczniów aby zorganizować zajęcia dla całej klasy bądź dla poszczególnych wychowanków aby reprezentować klasę czy szkołę podczas np. dni otwartych (rycina 3.2). Metoda ta daje bardzo szerokie możliwości aktywności dzieci i młodzieży. Tutaj dziecko ma możliwość wytłumaczenia rodzeństwu bądź kolegom zasad praktycznie dowolnej gry. Tutaj ma też możliwość moderowania gier, np. Takich w których jest kilku graczy i występuje konieczność wydawania jakichkolwiek surowców (*Osadnicy z Catanu, Carcassonne, Eurobusiness* itd.) lub też gier, w których zasadniczą częścią jest czytanie pytań (*5 sekund, Ego* itp.). Omawiając metodę zadaniową należy również wspomnieć kwestię sędziowania. Sędziowanie meczu podczas turnieju nie jest jedynie domeną wykwalifikowanych osób, ale może być świetnym zadaniem dla młodych zawodników, czego przykładem

¹² M. Więczkowska, *Co wciąga twoje dziecko?*, Wydawnictwo M, Kraków 2012.

¹³ W. Litmanowicz, J. Giżycki, *Szachy od A do Z. T. 2. N – Z*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1987, s. 1341.

są zawody hokeja stołowego. Hokej stołowy nie jest typową grą planszową, jednakże rozgrywka dokonuje się na stole o ściśle określonych wymiarach, a zawodnicy za pomocą hokejki uderzają swoje kamienie w celu wbicia tzw. puka do bramki przeciwnika. Gra jest stołową odmianą hokeja na lodzie i cieszy się dużą popularnością m.in. w Czechach, gdzie mieści się siedziba Światowej Organizacji Hokeja Stołowego^{14, 15}.

Metoda perswazyjna, która polega głównie na uświadamianiu wychowankom obowiązków i powinności podczas wspólnej gry charakteryzuje się samorzutnością i szczerością. Rozmowa odbywa się w atmosferze zaufania bez zbędnego moralizowania (rycina 3.3). W tym miejscu można zaprezentować grę *Abalone*, której nazwa jest złożeniem dwóch słów tj. *ab* (łaciński przedrostek oznaczający nigdy) oraz *alone* (angielskie słowo oznaczające sam), powstała dla chłopca skarżącego się na brak przyjaciół. W tej grze gracze zasiadają przy sześciokątnej planszy, w której umieszcza się 14 białych i 14 czarnych kul. Gracze na przemian pchają swoje kule, w taki sposób aby ostatecznie wypchnąć poza planszę 6 kul przeciwnika. Pchanie kul przeciwnika jest dozwolone tylko w sytuacji przewagi¹⁶. Za pomocą gry *Abalone* doskonale można przedstawić potrzebę posiadania bądź udzielania społecznego wsparcia. Innymi słowy „zawsze trzeba mieć kogoś za plecami”. Inną grą, wartą zaprezentowania jest *Jishaku*. Gracz ma do dyspozycji pole gry oraz 18 magnetycznych kamieni, a jego zadaniem jest takie ułożenie magnesów aby nie przyciągały się wzajemnie¹⁷. Za pomocą tej gry można wytłumaczyć dziecku / wychowankowi powody, dla których warto analizować swoje zachowanie, podejmować mądre decyzje i unikać sytuacji bądź osób, które przyciągają (jak magnes) zbędne problemy.

Metoda nagradzania, gdzie nagroda nie musi wiązać się z rzeczami materialnymi jest doskonałym polem zastosowania gry, podczas której rodzic, członek rodziny czy wychowawca może wesprzeć dobrym słowem, życzliwym gestem bądź okazać swoją akceptację. Taka nagroda będzie z pewnością skuteczniejsza niż materialna (rycina 3.4). Choć opisany tutaj aspekt nagradzania dotyczy głównie dzieci, to również gry adresowane do odbiorców dorosłych nie pomijają dydaktycznego aspektu nagrody. Anna

¹⁴ <http://www.stolnihokej.eu/> z dn. 6.08.2017.

¹⁵ <http://www.billiard-hockey.com/> z dn. 6.08.2017.

¹⁶ <https://m.rebel.pl/product.php/2,4/13104/Abalone-Classic-edycja-polska.html> z dn. 6.08.2017.

¹⁷ <http://sklep.trefl.com/pl/gry/jishaku.html> z dn. 6.08.2017.

Bernatowicz i Zuzanna Rataj omawiając temat wsparcia procesu dydaktycznego grą *Spoleczność w działaniu* kwestię nagród przedstawiły następująco:

Nagrody w trakcie rozgrywki są przede wszystkim nagrodami wspólnymi dla wszystkich graczy. Ułatwiają rozwiązywanie kolejnych problemów, przez co przybliżają do ostatecznego zwycięstwa. Również pojawiające się w pewnym momencie nagrody indywidualne (żeton dodatkowego ruchu dla gracza rozwiązującego kolejny problem w danej lokalizacji) ostatecznie ułatwiają wygraną wszystkim graczom. Gracze również nie otrzymują indywidualnie przyznawanych punktów za rozwiązanie problemu. W toku rozgrywki nie przewidziano rankingu graczy, nie ma możliwości określenia na koniec rozgrywki, który z graczy w największym stopniu wpłynął na wygraną bądź przegraną¹⁸.

Metoda karania. Podobnie jak we wcześniejszej metodzie, tak i tutaj jest miejsce również na niematerialne działania wychowawcze. Karanie w tym przypadku obejmie różne awersyjne zdarzenia takie jak: dezaprobatę, upomnienie, naganę, wykluczenie z gry, ograniczenie lub pozbawienie części bądź całości uprawnień gracza (rycina 3.5). W przepisach gry Międzynarodowej Federacji Szachowej możemy przeczytać, iż określone niewłaściwe zachowania gracza powinny być karane zgodnie z art. 13.4. tychże przepisów. Przywołany artykuł 13 przewiduje następujące kary:

- formalne ostrzeżenie,
- zwiększenie przeciwnikowi czasu do namysłu,
- zmniejszenie czasu do namysłu zawodnikowi, który zachował się nagannie,
- orzeczenie przegranej zawodnika,
- zmniejszenie wyniku punktowego w partii niewłaściwie zachowującego się zawodnika,
- zwiększenie wyniku punktowego przeciwnika do maksymalnego rezultatu możliwego do uzyskania w danej partii,
- usunięcie zawodnika z turnieju¹⁹.

Metoda organizowania działalności zespołowej, która łączy wychowanków w zespoły, uczy współpracy, dodaje odwagi, pozwala przewyciężyć nieśmiałość, umożliwia lepsze poznanie wychowanka i uatrakcyjnia zajęcia. W tym zakresie bezsprzecznie jest miejsce dla gier, które czyniąc zajęcia

¹⁸ A. Bernatowicz, Z. Rataj, *Wsparcie procesu dydaktycznego grami planszowymi na przykładzie gry „Spoleczność w działaniu”*, w: „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015 nr 3 (5), s. 114.

¹⁹ <http://www.pzszech.org.pl/index.php?idm=4&idm2=125&idm3=187> z dn. 6.08.2017.

atrakcyjnymi odsłaniają charakter wychowanka i otwierają możliwości do dalszej pracy wychowawczej w tym zakresie (rycina 3.6). W obrębie tej metody można zastosować np. grę *Pandemia*. W opisie gry czytamy:

Cztery choroby wydostały się na świat i przed drużyną specjalistów w różnych dziedzinach stanęło zadanie odnalezienia szczepionek na te epidemie, zanim ludzkość zostanie unicestwiona. Gracze muszą współpracować ze sobą, wykorzystując silne strony swych postaci i dobrze planować strategię, jaką wykorzystają, by pozbyć się chorób, zanim w serii coraz gwałtowniejszych epidemii opanują one cały świat²⁰.

Danuta Kajrunajtys i Marek Szarucki przedstawiając grę edukacyjną jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych zauważyli, iż stosowanie takiej metody (nie tylko wśród dzieci) sprzyja m.in.:

- oswajaniu ze zmianą, rozwijaniu kreatywności i elastyczności,
- pobudzaniu zaangażowania i motywacji do osiągnięcia wyników,
- rozwijaniu współpracy,
- rozwijaniu myślenia strategicznego,
- rozwijaniu skutecznych zespołów,
- rozwijaniu przywództwa,
- przygotowaniu profesjonalistów.

Autorzy podają następujące rodzaje gier edukacyjnych, które rozwijają m.in. umiejętności współpracy, komunikacji, negocjowania, podejmowania decyzji i budowania zespołów:

- biznesowa gra planszowa i symulacyjna planszowa,
- gry i symulacje bazujące na metaforze,
- gry negocjacyjne,
- gry coachingowe²¹.

Metoda organizowania działalności samorządowej nazywana też metodą społecznej interakcji daje możliwość zastosowania m.in. gier kooperacyjnych wymuszających współpracę, gdzie tylko w ten sposób można osiągnąć zwycięstwo. Nadto gry dają możliwość atrakcyjnego zagospodarowania czasu wolnego (rycina 3.7).

Wspomniana wcześniej gra *Społeczność w działaniu* stawia przed graczami, wymagające rozwiązania, następujące problemy społeczne:

- izolacja niepełnosprawnych,

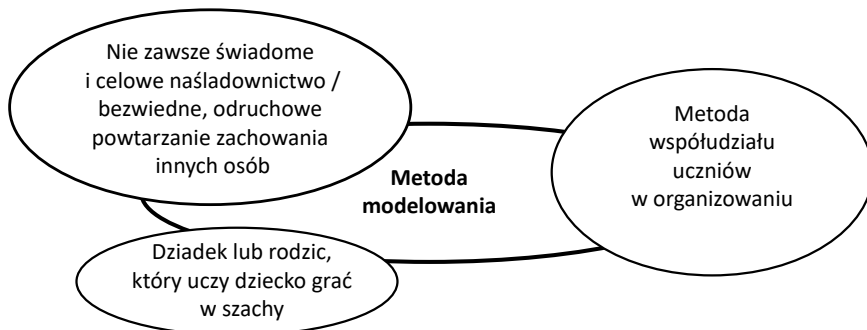
²⁰ <http://m.rebel.pl/product.php/2,1379/27164/Pandemia-Pandemic.html> z dn. 6.08.2017

²¹ D. Kajrunajtys, M. Szarucki, *Gra edukacyjna jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych na przykładzie WSEI*, w: „Zeszyty Naukowe” 2013 nr 9, s. 161.

- dyskryminacja niepełnosprawnych,
- osamotnienie seniorów,
- bariery architektoniczne,
- agresywni nastolatkwowie,
- wandalizm,
- poczucie bezradności bezrobotnych,
- bezradność samotnych matek²².

Metoda współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji jest miejscem np. dla wszelkich gier językowych, które mogą poprowadzić również uczniowie. W ten sposób wzmożony udział wychowanka w organizacji lekcji będzie sprzyjał pogłębieniu prawidłowego stosunku do nauki szkolnej (rycina 3.8). Jak zauważa Natalia Wajda pozytywne oddziaływanie gier kooperacyjnych wiąże się ściśle z kształceniem językowym dzieci tj. osłuchiowaniem, rozwijaniem sprawności mówienia, a także budowaniem motywacji do dalszej nauki oraz wspieraniem ogólnego rozwoju²³. Należy w tym miejscu nadmienić, iż Charles Ludwigo Dodgson, znany jako Lewis Carroll, autor opowieści *Alicja w Krainie Czarów*, który był m.in. matematykiem i profesorem na Uniwersytecie Oksfordzkim był również twórcą gier matematycznych, logicznych i słownych. Jedną z jego gier słownych zwaną *Word Ladder*, polega na przechodzeniu od jednego słowa do drugiego o tej samej liczbie liter, zmieniając tylko jedną literę w taki sposób aby każde pośrednie słowo miało znaczenie. Przykładem może być przejście od słowa GARB do słowa MATA. Jednym z możliwych rozwiązań jest: GARB – KARB – KARA – MARA – MATA²⁴.

Rycina 3.1. Metoda modelowania

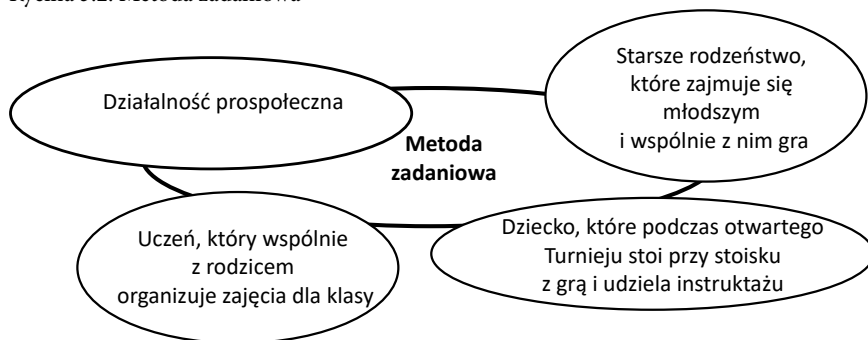


²² A. Bernatowicz, Z. Rataj, *Wsparcie procesu...*, dz. cyt., s. 108-109.

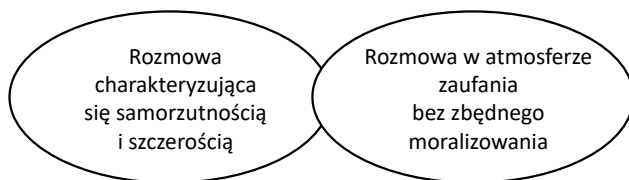
²³ N. Wajda, *Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków*, w: „Homo Ludens” 2014 nr 1 (6), s. 203.

²⁴ J. Deulofeu, *Dylematy więźniów i zwycięskie strategie. Teoria gier*, Wydawnictwo RBA Coleccionables, Barcelona – Warszawa 2012, s. 32 – 33.

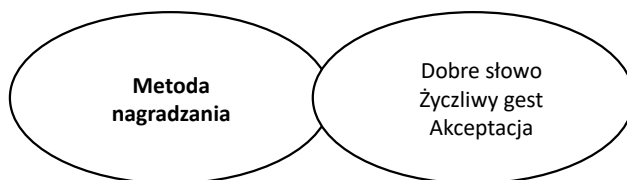
Rycina 3.2. Metoda zadaniowa



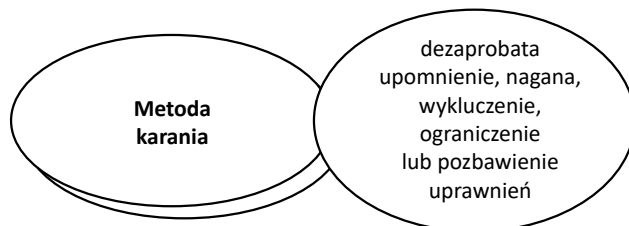
Rycina 3.3. Metoda perswazyjna



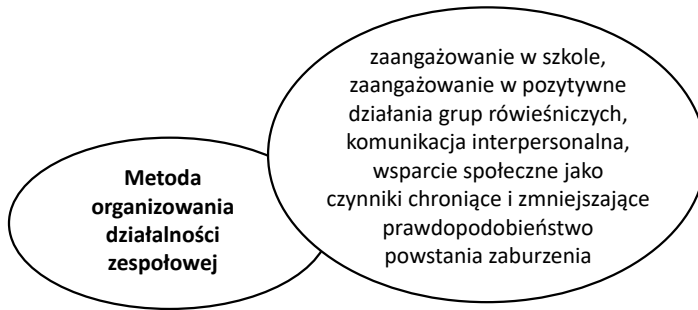
Rycina 3.4. Metoda nagradzania



Rycina 3.5. Metoda karania



Rycina 3.6. Metoda organizowania działalności zespołowej



Rycina 3.7. Metoda organizowania działalności samorządowej



Rycina 3.8. Metoda współudziału uczniów w organizowaniu lekcji



Podsumowanie

Jak wykazano powyżej, gry planszowe mogą i powinny mieć zastosowanie w pracy wychowawczej, albowiem umożliwiają wychowawczą kreatywność i doskonale komponują się w każdej metodzie wychowawczej. Gry mogą stać się elementem spajającym poszczególne metody wychowania (rycina 4.1).

I choć zaprezentowane w artykule gry to tylko narzędzie, które z rzemieślnika nie uczyni artysty²⁵, to jednak poszerzają one możliwości oddziaływania wychowawczego, którymi wychowawca może się posłużyć.

²⁵ A. Surdyk, *Edukacyjna funkcja...*, dz. cyt., s. 40.

Rycina 4.1 Gry w kontekście metod



Bibliografia

- Bernatowicz A., Rataj Z., *Wsparcie procesu dydaktycznego grami planszowymi na przykładzie gry „Społeczność w działaniu”*, w: „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015 nr 3 (5).
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Deulofeu J., *Dylematy więźniów i zwycięskie strategie. Teoria gier*, Wydawnictwo RBA Coleccionables, Barcelona – Warszawa 2012.
- Kajrunajtys D., Szarucki M., *Gra edukacyjna jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych na przykładzie WSEI*, w: „Zeszyty Naukowe” 2013 nr 9.
- Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole* [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Litmanowicz W., Giżycki J., *Szachy od A do Z. T. 2. N – Z*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1987.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Surdyk A., *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, w: „Homo Communicativus” 2008 nr 3 (5).
- Wajda N., *Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków*, w: „Homo Ludens” 2014 nr 1 (6).
- Więczkowska M., *Co wciąga twoje dziecko?*, Wydawnictwo M, Kraków 2012.

Źródła internetowe

<http://m.rebel.pl/product.php/2,1379/27164/Pandemia-Pandemic.html>

<http://sklep.trefl.com/pl/gry/jishaku.html>

<http://www.billiard-hockey.com/>

<http://www.pzszach.org.pl/index.php?idm=4&idm2=125&idm3=187>

<http://www.stolnihokej.eu/>

<https://m.rebel.pl/product.php/2,4/13104/Abalone-Classic-edycja-polska.html>

Board games as a(n) (un)usual pedagogical method

Pedagogical activities should be characterised by, among other things, a subjective approach towards a child, as well as a bit of a parent / tutor's creativity, and pedagogical methods should be deliberate and intentional. Given the above, the aim of this article is to present the usefulness of board games in child-rearing process. Presentation of the usefulness of board games is based on the classification of pedagogical methods according to Mieczysław Łobocki.

Paweł Zieliński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Wartości pedagogiczne chińskich szkół mahajany: Huayan, Tiantai, Sanlung Zong i Faxiang Zong. Polemika z anonimowymi ekspertami Narodowego Centrum Nauki

Wprowadzenie

W 2017 roku uzyskałem habilitację w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W postępowaniu habilitacyjnym otrzymałem trzy pozytywne recenzje od ekspertów, specjalistów od pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, pedagogiki porównawczej, historii myśli pedagogicznej oraz jednoznacznie pozytywne stanowisko całej komisji habilitacyjnej reprezentującej już wymienione i inne subdyscypliny pedagogiki¹.

Uzyskany stopień naukowy stanowi również swoiste potwierdzenie udanej realizacji części celów badawczych, które wyznaczyłem sobie jeszcze w 2008 roku. Dotyczyły one rozpoznania ideałów wychowania i wartości pedagogicznych tradycyjnych systemów filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu: taoizmu, konfucjanizmu i buddyźmu mahajany, a także

¹ W myśl odpowiednich przepisów informacje o postępowaniu habilitacyjnym i recenzje są jawne i upowszechnione w Internecie, zatem łatwo dostępne dla zainteresowanych, w tym ekspertów NCN-u. Por. Postępowanie awansowe – PAWEŁ ZIELIŃSKI, <http://www.ck.gov.pl/promotion/id/7008/type/l.html> (dostęp 13.11.2017); postępowanie habilitacyjne – dr Paweł Zieliński, <https://wse.amu.edu.pl/dla-pracownika/dla-pracownika/przewody-naukowe/postpowanie-habilitacyjne/dr-pawel-zielinski> (dostęp 13.11.2017); Bazy danych Nauka polska, dr hab. Paweł Aleksy Zieliński, <http://nauka-polska.opi.org.pl/dhtml/raporty/ludzieNauki?r-type=opis&objectId=86795&lang=pl> (dostęp 13.11.2017); OPI Nauka Polska – dr hab. Paweł Aleksy Zieliński, http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=86795&_k=brf74f (dostęp 13.11.2017).

zestawienia ich z dorobkiem pedagogicznym zawartym w koncepcjach, kierunkach i teoriach wychowania pedagogiki zachodniej. Po długoletnich badaniach udało mi się zrealizować to naukowe zamierzenie odnośnie dwóch systemów: taoizmu i konfucjanizmu (również neotaoizmu i neokonfucjanizmu), zawartych w nich orientacji filozoficzno-religijnych i szkół. Badania przeprowadziłem w oparciu o hermeneutyczne analizy głównych dzieł wymienionych systemów oraz opracowań specjalistów. Ponadto, odwołując się do pedagogicznych badań porównawczych, zestawiłem otrzymane rezultaty z założeniami i wartościami współczesnych teorii i kierunków pedagogiki zachodniej. Intensywna praca nad podjętą problematyką zaowocowała artykułami drukowanymi na liście C² i B czasopism, a także w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*³, a zwłaszcza w postaci rozległej monografii pt. *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*⁴. W ten sposób dostarczyłem polskiej pedagogice nowej wiedzy w wymienionym wyżej zakresie. Do zbadania pozostał mi jeszcze jeden, jednak bardzo rozległy pod kątem wypracowanego dorobku, system filozoficzno-religijny Dalekiego Wschodu, tj. buddyzm mahajana (Wielki Wóz), w szczególności jego prawie wszystkie główne szkoły. Specjaliści wymieniają tu sześć czy siedem takich szkół, z których, za wyjątkiem cząstkowego rozpoznania dwóch z nich, pozostałe nie zostały dotychczas zbadane w polskich naukach społecznych, w tym w pedagogice. Dorobek tych szkół, dzięki moim badaniom, miał ujawnić ich walory pedagogiczne, które również zamierzałem zestawić z osiągnięciami pedagogiki zachodniej. Ponieważ moje przedrozumienie heremeneutyczne zasadzało się na kilku artykułach, w których wstępnie rozpoznałem badaną problematykę, zwłaszcza ramy czasowe, przedstawicieli i główne dzieła, założenia filozoficzno-religijne oraz zarys wartości pedagogicznych wziętych pod uwagę szkół, przypuszczałem, iż niektóre, dociekane

² Opublikowałem rozprawy pedagogiczne w czasopismach znajdujących się wówczas na ministerialnej liście C: „Studia Edukacyjne” oraz „Kultura i Edukacja”, ponadto w innych czasopismach polskich i zagranicznych, jak chociażby „Pedagogika Społeczna”, „Studia z Teorii Wychowania”, „Practice and Theory in Systems of Education. Pedagogical Journal of Association of Educational Sciences”.

³ Por. np.: P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII: V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 374-392.

⁴ Por. P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015. Monografia ta stanowiła osiągnięcie naukowe przedstawione w postępowaniu habilitacyjnym.

w procesie badawczym walory badanych szkół mogą znacząco wzbogacić polską pedagogikę, zwłaszcza jeśli chodzi o pojmowanie ideału wychowania w pedagogice oraz podmiotu wychowania czy edukacji, ujmowanego w wielu definicjach pedagogicznych (kategorii) wychowania w podobny sposób, jako struktura „ja”⁵, co mogłoby rzucić zupełnie nowe światło na podstawowy przedmiot badań pedagogicznych⁶.

Projekt badawczy

Aby móc kontynuować te badania i uzupełnić nierozpoznany jeszcze, i w moich szacunkach istotny obszar wiedzy pedagogicznej, zdecydowałem się przygotować odpowiedni projekt pedagogiczny i złożyć go w 2017 roku do Narodowego Centrum Nauki, w konkursie OPUS 13. Nie brałem wcześniej udziału w projektach NCN, więc przygotowany wniosek mógł zawierać pewne niedociągnięcia, ale starałem się sam projekt opracować jak najbardziej rzetelnie, zakładając, że oceniający potraktują go również z należytą starannością i będą posiadali wystarczające kompetencje, aby to uczynić. Na tym polu przeżyłem jednak pewne rozczarowanie, stąd moja polemika, którą zdecydowałem się upublicznić.

Najpierw przedstawię pokrótce sam projekt badawczy poddany ocenie przez anonimowych „ekspertów” NCN-u, którzy, skoro go rozpatrywali, powinni mieć przynajmniej podstawowe rozeznanie w problematyce badawczej i metodach badań pedagogiki. Projekt został zatytułowany „Wartości pedagogiczne chińskich szkół mahajany: Huayan, Tiantai, Sanlung Zong i Faxiang Zong”. Celem naukowym projektu było zaprezentowanie opisu, interpretacji i oceny wartości pedagogicznych, koncepcji i teorii wychowania, i samowychowania człowieka zawartych w rozległym dorobku pisanym czterech wymarłych chińskich szkół buddyźmu mahajany: szkoły Girlandy Kwiatów – Huayan, szkoły Sutry Lotosu – Tiantai, szkoły Trzech Traktatów – Sanlung Zong oraz szkoły Cech Dharm (lub szkoły Właściwości Umysłu/

⁵ Jak np. w definicji edukacji autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego, w której ujmuje się „rozwój własnego JA”. Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Warszawa 1992, s. 13-14. Przyjęte orientacje ontologiczne badaczy mogą determinować rozumienie przez nich wychowania. Por. B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010, s. 221 i nn.

⁶ Zagadnienia nieistnienia jaźni, ciągłości osobowej i współzależnego powstawania należą do podstawowych, roztrząsanych również w buddyźmie mahajany (por. R. Gethin, *Podstawy buddyźmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 125 i nn.), co znalazło swoje odbicie już w studiach wybitnych polskich buddologów okresu przedwojennego, jak Stanisław Schayer.

Świadomości) – Faxiang Zong, a także w oparciu o opracowania naukowe polskich i obcych znawców tej problematyki. Główne problemy badawcze przedstawiłem następująco:

- jak rozumiano rzeczywistość wychowawczą, wychowanie i samowychowanie człowieka w poszczególnych badanych szkołach chińskiej mahajany?
- jakie ideały wychowania i inne wartości pedagogiczne zawarte są w dorobku tych szkół?
- czy występują i ewentualnie jakie są analogie i różnice między wiedzą i wartościami pedagogicznymi badanych szkół a osiągnięciami pedagogiki polskiej i zachodniej?

Jeśli chodzi o znaczenie projektu, założyłem, że jego realizacja spowoduje rozszerzenie dotychczasowej wiedzy pedagogicznej, zwłaszcza z zakresu pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, pedagogiki porównawczej, historii myśli pedagogicznej, ale też pedeutologii, andragogiki i innych subdyscyplin pedagogicznych w Polsce o nowe idee i oglądy procesu wychowania i samowychowania człowieka. Projekt dotyczył zbadania dorobku nieznanego polskiej pedagogice chińskich szkół buddyzmu mahajany, dlatego jego wyniki mogły rzucić nowe światło na postrzeganie człowieka jako podmiotu wychowania i samowychowania, a nawet samej kategorii wychowania i samowychowania. Ujęcie tych kategorii mogło zostać wzbogacone o odrębne czy obce naszej kulturze sposoby postrzegania i interpretowania badanych zjawisk i procesów. Uzyskanie obrazu podobieństw i różnic dotyczących ideałów wychowania i wartości pedagogicznych, miało się przyczynić do dialogu międzykulturowego, przez stworzenie podstaw opartych na rzetelnej wiedzy, a nie stereotypach, między kulturą zachodnią i dalekowschodnią, zwłaszcza na gruncie edukacji, przydatnych chociażby w kontaktach z przedstawicielami tej obcej kultury, w tym w relacjach ze znaczącą ilościowo mniejszością wietnamską w naszym kraju, czy napływającymi i stale zwiększającymi swe wpływy na terenie Europy Chińczykami.

Wyniki badań miały również zostać wykorzystane w budowaniu spójnej koncepcji wychowania i samowychowania człowieka w warstwie aksjologicznej i pragmatycznej, opartej na interdyscyplinarnych badaniach odwołujących się do filozofii, religii, aksjologii i etyki, jak to ujął Mieczysław Łobocki⁷. Projekt dotyczył stanowienia czy formułowania celów wychowania oraz ideału wychowania, jeśli mają one mieć charakter uniwersalny, powinien uwzględniać analizę wartości ogólnoludzkich, zatem wypracowanych przez

⁷ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 9-10, 15-16.

różne kultury, jak poszanowanie godności oraz prawa, np. do wolności czy samoaktualizacji⁸. Również pedagogika teoretyczna Stanisława Palki oparta na metateorii wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka, odkrywa ich prawidłowości i niezmienniki, sięgając do różnych okresów w dziejach różnych kultur i cywilizacji⁹, co zapewnia właściwe umocowanie projektu w standardach naukowości pedagogiki. Pedagogika jako nauka może mieć wymiar humanistyczny i opierać się na badaniach hermeneutycznych i fenomenologicznych, a także inicjować próby budowania teorii pedagogicznej o najwyższym stopniu ogólności, choć badania takie dopiero zaczynają się rozwijać¹⁰. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego współczesna pedagogika jako nauka uprawomocnia różne teorie i nurty wychowania i samowychowania, a jej metateoretyczny charakter badań pozwala porównywać i syntetyzować wiedzę pedagogiczną, prowadzić badania interdyscyplinarne oraz zdążać do wspólnotowości myśli, uniwersaliów, szukać ponadczasowych więzów idei i tożsamości źródeł¹¹.

Wyniki proponowanych badań mogły nadać nowy impuls w rozwoju nauk pedagogicznych w naszym kraju przez odwołanie się do dorobku i osiągnięć innych krajów i kultur. Dodatkowo prowadzenie takich, jak zaproponowane, badań, wymuszają procesy europeizacyjne i globalizacyjne. Zatem wskazany impuls do dalszego rozwoju nauk pedagogicznych (w naszym kraju) może wystąpić, gdy dojdzie do wzajemnego przenikania się wartości zróżnicowanych kultur w procesie ich dialogu¹².

Koncepcja badań została oparta na poczynionym wcześniej półtorarocznym rozeznaniu ich problematyki i zakładała dotarcie do podstawowych dla każdej z wymienionych czterech wymarłych szkół chińskiego buddyzmu mahajany źródeł pisanych w postaci sutr, śastr i tekstów głównych nauczycieli, w tłumaczeniu sinologów, religioznawców, filozofów czy innych uczonych, orientalistów polskich i obcych, głównie na język polski i angielski, a także opracowań naukowych powiązanych z badanymi zagadnieniami znawców polskich i obcych. Ponadto poczynione rozeznanie pozwoliło

⁸ Tamże, s. 143–144.

⁹ S. Palka, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. tegoż, Kraków 1987.

¹⁰ S. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 19–20.

¹¹ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: *Edukacja Jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 58.

¹² B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 8.

określić ośrodki, w których podaną literaturę będzie można osiągnąć i gdzie należało przeprowadzić kwerendę biblioteczną. Interesujących dokumentów należało szukać w lokacjach, gdzie badania nad buddyzmem były (już w okresie międzywojennym) lub są prowadzone, a także prawdopodobnie nagromadzono odpowiednie zbiory, czyli w: Bibliotece Narodowej w Warszawie, Bibliotece Wydziału Orientalistycznego Uniwersytetu Warszawskiego, bibliotece Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Lwowskiej Narodowej Naukowej Bibliotece Ukrainy im. W. Stefanyka (zawierającej pokaźne zbiory Zakładu Naukowego Ossolińskich), bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, bibliotekach ośrodków akademickich Lublina, czyli KUL-u i UMCS, bibliotece UŚ w Katowicach, bibliotece UAM w Poznaniu, Bibliotece Uniwersyteckiej w Białymstoku¹³.

Ponadto niektóre ośrodki buddyjskie związków wyznaniowych w Polsce posiadają własne wydawnictwa i księgozbiory zawierające m.in. klasyczne dzieła buddyzmu mahajany¹⁴, jak np. Związek Buddystów Zen „Bodhidharma” w Warszawie. Wskazałem również na potrzebę odwołania się do baz bibliecznych znanych zagranicznych uniwersytetów i ośrodków naukowych, a także innych organizacji, zawierające zdigitalizowane wersje literatury buddyjskiej oraz naukowej, jak chociażby do wydawnictwa i biblioteki University of Hawaii. Wskazane było zatem poczynienie rekonesansu w znanych (i często płatnych) repozytoriach cyfrowych nauki polskiej i obcej, w celu odnalezienia właściwej literatury przedmiotu badań.

Główna literatura religijna każdej ze szkół, a także opracowania naukowe im poświęcone, miały zostać poddane analizie **hermeneutycznej** w celu odnalezienia i określenia ideałów, i innych wartości pedagogicznych, a następnie procesowi badań **komparatystycznych** w celu znalezienia analogii i różnic z dorobkiem zawartym w zachodnich nurtach i kierunkach pedagogicznych, a także nagromadzonej wiedzy o prawidłowościach procesu wychowania, zawartej w teorii wychowania. Uzyskane rezultaty docelowo zaplanowałem wydać w postaci dwóch recenzowanych monografii pedagogicznych.

Zaprezentowałem również we wniosku dotychczas opublikowane prace naukowe polskich pedagogów choć częściowo powiązane z zarysowanym tematem badań: Andrzeja Szyszko-Bohusza, Tomasza Olchanowskiego, Wiktora Żłobickiego oraz własne. Opisałem także ryzyko powiązane

¹³ Por. M. St. Zięba, *Buddyzm*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1: A-B, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2000, s. 36-37.

¹⁴ Tamże.

z planowanymi badaniami, powiazane zwlaszcza z niemoznošcia dotarcia do wszystkich tekstów Źródłowych badanych szkół.

Aby zrealizować zaplanowane badania zaplanowałem zakup określonego oprzyrządowania i oprogramowania, kwerendy biblioteczne w wymienionych już bibliotekach polskich i lwowskiej, sięgnięcie po literaturę przedmiotu do repozytoriów cyfrowych zagranicznych ośrodków naukowych, uniwersytetów i innych instytucji, a także opracowywanie wyników badań i pisanie monografii. W badaniach chciałem odwołać się do trzech metod (kwalitatywnych) stosowanych w pedagogice: analizy hermeneutycznej podstawowych dzieł każdej ze szkół oraz ich naukowych opracowań, dostępnych w pracach filozofów, religioznawców i innych badaczy kultur dalekowschodnich; metody porównawczej, która przez odniesienie się do metainstrumentów analizy porównawczej pozwala odkryć analogie i różnice między wartościami zestawianych kultur pedagogicznych oraz metody indukcyjnej jako jednej z metod badań historycznych, która pozwala przez analizę faktów historycznych wynikłych z badanych źródeł, zbudować uogólnienia i twierdzenia dotyczące problematyki rozpatrywanego tematu. Badania zaplanowałem na dwa lata, a dwie monografie miały dotyczyć wartości pedagogicznych powiązanych ze sobą szkół: Huayan i Tiantai oraz Sanlung i Faxiang.

Wymieniona we wniosku literatura, wykorzystana przy jego pisaniu, zawierała ponad 40 pozycji, w tym 14 moich własnych, powiązanych z badaną problematyką.

Polemika

Nie wiem, czy dojdzie w ogóle do dyskusji w poruszonym temacie, wszak druga strona nie jest zobowiązana do jakiegokolwiek zabierania głosu, gdyż przyjęte przez NCN przepisy i zasady zapewniają oceniającym anonimowość, a możliwości odwołania się od końcowego postanowienia są bardzo ograniczone. Jeśli jednak do dyskusji dojdzie, niech rozstrzyga się ona w oparciu o rzeczowe argumenty.

Projekt został złożony w panelu dyscyplin HS6 – Człowiek i życie społeczne, a dokładniej HS6_12 – Teoria i filozofia wychowania, historia oświaty i wychowania, HS6_8 – Pedagogika ogólna, porównawcza i kultury oraz HS1_10 – Religia i jej uwarunkowania: antropologiczne, kulturowe, socjo-psychologiczne i miał być zrealizowany w trakcie dwóch lat, zaś jego wyniki opublikowane w dwóch monografiach.

W uzasadnieniu merytorycznego odrzucenia wniosku wymieniono szereg argumentów dwóch „ekspertów” NCN-u, odnoszących się do

skróconego opisu projektu, w oparciu o który powstała część tej polemiki, zatytułowana „Projekt badawczy”. Niezakwalifikowanie projektu do drugiego etapu konkursu zostało uzasadnione argumentami, z których najważniejsze przytoczę niżej i jednocześnie odniosę się do nich.

„Choć projekt dotyczy interesujących kwestii, rzadko analizowanych na gruncie rodzimej pedagogiki, to – w zgodnej ocenie panelu – nie są to argumenty wystarczające, aby przekazać go do drugiego etapu oceny”¹⁵.

Tu nie o interesujące kwestie chodzi, ale o uzupełnienie podstawowej wiedzy pedagogicznej w naszym kraju, dotyczącej dotychczas nieznanych koncepcji pedagogicznych oraz rozstrzygnięć dydaktycznych. Takiej wiedzy, możliwej do uzyskania dzięki zaproponowanym badaniom, dotychczas w polskiej pedagogice nie zgromadzono. Zatem oceniający nie posiadali rozeznania co do stanu nagromadzonej wiedzy pedagogicznej w naszym kraju, jak i zrozumienia odnośnie potrzeby jej uzupełnienia. Jeśli danej wiedzy nie ma, to należy ją uzupełnić dla potrzeb badawczych dyscypliny naukowej, jej zaplecza teoretycznego.

Dalej w ocenie niegramatycznie napisano: *„Nisko oceniony zostały zarówno dotychczasowy dorobek kierownika projektu (brak publikacji w rozpoznawalnych, międzynarodowych czasopismach naukowych), jak i sam projekt. W szczególności zwrócono uwagę, że projekt kwerendalny, który realizowany jest przez badacza nieposługującego się biegle językiem / językami, w których powstała literatura przedmiotu, jest w oczywisty sposób ułomny”*.

Tym samym stwierdzono, że publikacje w czasopismach na liście ERIH, również w języku angielskim, nie spełniają kryterium *„publikacji w rozpoznawalnych, międzynarodowych czasopism naukowych”*. A z jakiej racji, skoro w postępowaniu habilitacyjnym z pedagogiki wymogiem są publikacje naukowe w czasopismach znajdujących się w bazie Journal Citation Reports (JRC) lub na liście European Reference Index for the Humanities (ERIH). To, że wymogi te spełniłem, oceniającym wydają się nieistotne? Kryteria habilitacyjne w tym zakresie zostały spełnione, a NCN-owskie nie. Trzeba widocznie mieć publikacje na liście A, bez tego dany dorobek w mniemaniu oceniających jest nieznaczący. Jednak w postępowaniu habilitacyjnym z pedagogiki takich wymogów nie ma, choć słyszałem, że bez spełnienia zaproponowanych przez panel wymogów w postępowaniu z psychologii ani rusz. Okazało się, że w mniemaniu oceniających, aby otrzymać pozytywną

¹⁵ W tekście polemiki w cudzysłowie i kursywą przytoczono dosłownie fragmenty recenzji ekspertów NCN-u.

ocenę projektu pedagogicznego w konkursie OPUS NCN-u należy spełnić większe wymagania niż przy ubieganiu się o habilitację z pedagogiki.

Co do dalszej części przytoczonej wypowiedzi „ekspertów”. Czy zdali oni sobie sprawę z tego, że literatura przedmiotu, czyli kilkanaście traktatów czterech szkół chińskiej mahajany powstało w wielu dawnych językach? To nie jest żadna ukryta wiedza, wystarczyło włożyć minimalny wysiłek i zrobić podstawowe, i najprostsze chyba rozeznanie, polegające na wpisaniu przez oceniających do wyszukiwarki internetowej, podanych nazw szkół chińskich, co ujawniłoby, że istniały one w pierwszym tysiącleciu naszej ery i są w Chinach wymarłe, a ich traktaty przetrwały, gdyż zostały spisane w wielu językach, nie tylko w starochińskim, ale też w sanskrycie, tybetańskim, starojapońskim, starokoreańskim i innych.

Gdzie na świecie odnajdziemy naukowca, który spełniłby kryteria znajomości tych języków? Może w Polsce przedwojennej, w której prowadził swe badania wybitny językoznawca, orientalista i poliglota Andrzej Gawroński? Nie jestem jednak pewny, czy ten znakomity polski uczoney znał starochiński. Zatem wymaganie od realizatora tego konkretnego projektu biegłej znajomości języka czy języków, w których powstała literatura przedmiotu jest nonsensowne. Rozpatrując wskazane cztery szkoły trzeba uwzględnić kilkanaście traktatów. Przetłumaczenie jednego może zająć specjaliście sinologowi czy japoniście nawet od kilku do kilkunastu lat, ponadto prawdopodobnie nie ma na świecie specjalistów znających wszystkie wymienione języki, a do takich tłumaczeń powołuje się czasem całe zespoły. Weźmy pod uwagę przykład tłumaczenia dzieła *Shobogezo Dōgena* (pisałem o tym w artykule o Dōgenie wydrukowanym w „Studiach z Teorii Wychowania”¹⁶). Dzieło to w oryginale japońskim ma 95 kilkustronicowych rozdziałów. Jednak praca Macieja Kanerta nad jego przetłumaczeniem trwa już kilkanaście lat i udało się dotychczas przetłumaczyć (i opublikować) nawet nie połowę tekstu. Inne dzieło, podstawowe dla szkoły Huayan, czyli *Sutra Avatamsaka* ma objętość porównywalną z *Biblią*.

W takim wypadku sensowne jest skorzystanie z tłumaczeń fachowców: sinologów, religioznawców, filozofów na język polski, a gdy nie ma takiego tłumaczenia, na język angielski. Ponadto można odnaleźć czasami kilka wersji tłumaczenia danego dzieła i je porównać, co jest zwłaszcza wskazane przy tłumaczeniach z języka starochińskiego, jak pisał o tym Tadeusz Żbikowski. Dlaczego pedagog miałby tłumaczyć te teksty czy czytać je w starochińskim

¹⁶ P. Zieliński, *Wartości pedagogiczne w nauczaniu Dōgena*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2016, t. VII, 3 (13), s. 51-76.

czy innym oryginale? Czy polscy pedagodzy otrzymujący granty NCN-u, a piszący np. o Żydach, znali hebrajski czy jidysz? Znam przykłady, że nie znali.

Dalej napisano: „Autor nie wykazał przekonująco w projekcie międzynarodowej recepcji chińskich szkół mahajany ani nowości, jaka charakteryzuje obecny projekt w stosunku do jego wcześniejszych dociekań i publikacji. Nie osadził go również wystarczająco we współczesnych teoriach wychowania. Więcej uwag w szczegółowych ocenach ekspertów”.

Nie mogłem wykazać międzynarodowej recepcji wskazanych szkół, gdyż problematyka ta stanowi część zaproponowanych badań w złożonym projekcie, zwłaszcza że takie zadanie wymaga dotarcia do kilkudziesięciu, jeśli nie kilkuset publikacji obcojęzycznych, artykułów i monografii, i ich odpowiedniego pedagogicznego opracowania, na co potrzebne są odpowiednie środki, o które wnioskowałem w projekcie. Co do nowości badań, napisałem, że zbadałem aspekty pedagogiczne taoizmu i konfucjanizmu, a nie zbadano dotychczas w polskiej pedagogice wartości pedagogicznych wymienionych w tytule projektu szkół chińskiego buddyzmu mahajany. Zatem wystąpiły tutaj problemy z czytaniem ze zrozumieniem i interpretowaniem podanych we wniosku faktów.

Co do osadzenia projektu we współczesnych teoriach wychowania, wskazany dział teleologiczny teorii wychowania jest właściwym dla rozpatrywanej problematyki, a szczegółowe informacje i uogólnienia powinny wyłonić się dopiero w toku samych badań i interpretacji ich wyników. Po raz kolejny oceniający domagają się odpowiedzi przed badaniami. Wiedza i prawda naukowa powstają w wyniku badań, nie wiadomo jednak dokładnie, jakie znaczenie dla rozwoju danej dyscypliny, tutaj dla rozwoju pedagogiki i współczesnych teorii wychowania, będą miały wyniki otrzymane w toku badań. Można spekulować, że znaczne, skoro nauki wskazanych szkół dotyczą zarówno kwestii antropologicznych i etycznych, jak i epistemologicznych, a nawet ontologicznych, ponadto soteriologicznych i eschatologicznych, co wiąże się bezpośrednio z rozumieniem kategorii wychowania i samowychowania oraz rzeczywistości wychowawczej, wychowania umysłowego, moralnego i innych jego rodzajów. Osadzenie wymienionych szkół chińskiej mahajany we współczesnych teoriach wychowania będzie możliwe po gruntownym rozpoznaniu ich wartości wychowawczych i porównaniu ich z wartościami tkwiącymi we współczesnych kierunkach i teoriach pedagogicznych.

Wskazana monografia habilitacyjna oraz artykuły z listy ERIH nie stanowią też, jak to napisali oceniający, całego mojego dorobku z ostatniej dekady, ale jedynie są istotnymi przykładami tego dorobku. W sumie jest tych

publikacji, powiązanych z badaną problematyką wartości pedagogicznych kultur Dalekiego Wschodu, co najmniej kilkanaście i zostały one wymienione w „Bibliografii” skróconego wniosku projektu. Dlaczego nie zostało to wzięte pod uwagę przez panel oceniający? Nie mogłem ich wszystkich zamieścić z uwagi na ograniczenia techniczne składania projektu, ale dzieła te zostały wymienione.

Interesująca jest uwaga oceniających projekt, dotycząca „niskiego poziomu cytowania” moich prac. Przede wszystkim nie jest to prawda, że moje prace są nisko cytowane, ale też takie stwierdzenie nie wynika z winy oceniających. Problem ma szerszy kontekst. Moje publikacje, monografie i artykuły, były cytowane w wielu źródłach, w tym kilkunastopunktowych czasopismach. Jednak trudno odnaleźć rzetelne narzędzie naukowego pomiaru, które by to wykazało. Ostatecznie, pisząc projekt, odwołałem się do „Publish or Perish”, gdyż do jakiegoś narzędzia, które uwzględniłoby moje prace, jako wnioskodawca byłem zobowiązany odwołać się. Narzędzie to jednak słabo nadaje się do naukometrii w dziedzinie nauk społecznych, zwłaszcza jeśli chodzi o pedagogikę, w oczywisty sposób przekłamując dane, czy też nie uwzględniając wielu źródeł naukowych. Opiera się w dużej mierze na Google Scholar, które jednak jest słabo powiązane z wyszukiwarką Google. W rezultacie narzędzie to znacznie zaniżyło cytowalność moich prac, jak i indeks Hirscha.

Jak pisał Emanuel Kulczycki, Google Scholar nie aktualizuje zbyt często swoich danych i nie reaguje na uwagi użytkowników, które poprawiłyby przecież jego skuteczność. W rezultacie tego musiałem wpisać w formularz konkursu znacznie zaniżone wyniki, gdyż narzędzie wykazało tych cytowań mniej niż 10, gdy np. po „ręcznym” wyszukiwaniu w sieci tylko jedna z moich prac – *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej* – była cytowana co najmniej kilkanaście razy w różnych źródłach naukowych (naukowo recenzowanych) i, oczywiście, bez brania pod uwagę autocytowań. Bez wątplenia pedagogzy powinni doczekać się jak najszybciej lepszego narzędzia pomiaru w poruszonym wyżej zakresie.

Są też wręcz kuriozalne oceny i uwagi „ekspertów”. Jak pisze „ekspert 1”: *„Analizy koncepcji pedagogicznych sformułowanych w innych kulturach, szczególnie dla polskiego badacza egzotycznych, to bardzo ponętny typ badań. Jednak by były one naukowo owocne muszą być spełnione dwa warunki. Po pierwsze, badacz musi władać językiem badanej kultury, by móc bezpośrednio badać teksty źródłowe i móc ewentualnie stosować metody etnograficzne: obserwacje, wywiady. Po drugie, badacz musi wyjść poza krąg polskiego piśmiennictwa i zapoznać się z światową literaturą przedmiotu. Niestety*

w przypadku projektu złożonego przez dr hab. Zielińskiego oba warunki nie są spełnione”. Te swoje uwagi wspomniany ekspert powtarza wielokrotnie, np. oceniając możliwość wykonania projektu: „Ocenę możliwości wykonania projektu obniża brak odpowiednich kompetencji językowych. Tak jak już pisałem, badacz musi władać językiem badanej kultury, by móc bezpośrednio badać teksty źródłowe i móc ewentualnie stosować metody etnograficzne: obserwacje, wywiady”.

Jak już wspomniałem, badana kultura, czy też zapis najważniejszych tekstów wskazanych szkół mahajany nie jest dokonany w jednym, lecz w wielu językach, w ich starych wersjach. Objętość i ilość dzieł, jak również czas trwania projektu, wykluczają możliwość własnego tłumaczenia. Wyraźnie to zasygnalizowałem nawet w skróconym wniosku. Ponadto, dlaczego nie można skorzystać z pracy translatorskiej wielu specjalistów – językoznawców i badacz „musi” je znać? Zadaniem autora projektu jest rozpoznanie wątków pedagogicznych dzieł wymarłych szkół, a nie ich tłumaczenie, dokonane już przez kompetentnych językoznawców, którzy dokonali czasem kilku wersji tłumaczeń orientalnych tekstów. Nie ma najmniejszej potrzeby wyważania już otwartych drzwi. Ponadto stosowanie metod etnograficznych w przypadku wymarłych szkół nie ma większego sensu, choć brałem pod uwagę wywiady z polskimi buddologami podczas wizyt badawczych, np. w Białymstoku, gdzie pracuje wybitny współczesny buddolog – Jacek Sieradzan. Jeśli chodzi o wyjście poza literaturę polską, zostało to wyraźnie wskazane w projekcie, również w jego wersji skróconej, skąd zatem taka argumentacja „eksperta”? Nie uświadomił on sobie zapewne, że literatura światowa w poruszonym zakresie jest ogromna i jej poznanie wymaga nakładów finansowych, o co wnioskowałem w projekcie. Napisałem bowiem w skróconym opisie projektu: „sięgnięcie po literaturę przedmiotu do repozytoriów cyfrowych zagranicznych ośrodków naukowych, uniwersytetów i innych instytucji”.

Pojawiła się też argumentacja typu: „Projekt będzie polegał na czytaniu na temat szkół buddyźmu i hermeneutycznym poszukiwaniu znaczenia ich założeń dla pedagogiki. Kompletnie nie wiadomo dlaczego Autor będzie czytał w polskich i ukraińskich bibliotekach, ani jak efekty tego czytania mają się różnić od jego wcześniejszych prac na bliźniaczo podobny temat. Sama tematyka buddyźmu, wzorca osobowego, ideałów wychowawczych może być oczywiście interesująca dla pedagogów (choć już mniej dla polskich pedagogów) trzeba by ją jednak osadzić i analizować w szerokim kontekście - na przykład przez pryzmat specyfiki kulturowej czy też religijnej Polski. Lektura wniosku wskazuje, że Autor lepiej orientuje się w kwestiach buddyźmu, niż współczesnej teorii wychowania, a jedynie komplementarna analiza obu, czy

też analiza buddyzmu przez pryzmat kluczowych kategorii teorii wychowania ma heurystyczny sens”.

„Ekspert” wyraźnie pominął w tej argumentacji aspekt porównawczy badań, które zaproponowałem, tym samym znacznie spływając ich znaczenie pedagogiczne. Być może takie działanie służyło jak najszybszemu odrzuceniu wniosku. Rozpoznanie wartości wychowawczych wskazanych szkół zaplanowałem zaledwie jako jeden z etapów badań. Wyraźnie opisałem też etap kolejny – komparatystykę wychowawczych wartości orientalnych z wartościami okcydentalnych współczesnych kierunków i teorii pedagogicznych: „Ważnym etapem jest analiza hermeneutyczna dzieł i opracowań dotyczących poszczególnych szkół, a następnie analiza porównawcza już wyodrębnionych wartości pedagogicznych oraz wskazanie na związki i różnice z współczesnym dorobkiem pedagogicznym kultury zachodniej”. Służyć to miało nie tylko uzupełnieniu podstaw teoretycznych pedagogiki jako nauki, która powinna, jako samodzielna dyscyplina naukowa mieć rzetelne rozeznanie w osiągnięciach pedagogicznych kultur światowych, co jest szczególnie istotne w dobie globalizacji. Miało służyć również stworzeniu merytorycznych podstaw do dialogu różnych kultur pedagogicznych, choćby z uwagi na obecność mniejszości narodowych, jak Wietnamczycy oraz religijnych w naszym kraju, a także w Europie.

Spłylenie przez „eksperta” tego aspektu proponowanych badań posłużyło wyraźnie do zakwestionowania ich ogólnego sensu i odrzucenia projektu. Lektura wniosku, a zwłaszcza załączników, okazała się słabą stroną eksperta, pomawiającego autora wniosku o słabą znajomość współczesnej teorii wychowania. Do wniosku załączyłem plik pdf mojej książki, wskazanej jako główne osiągnięcie habilitacyjne¹⁷ w dyscyplinie pedagogiki, zwłaszcza w teorii wychowania, i eksperci reprezentujący również tę subdyscyplinę pedagogiki wyrazili jednoznacznie swoje pozytywne opinie. Czy zatem to nie „eksperti” NCN-u posiadają słabą znajomość współczesnych teorii wychowania? Skoro w projekcie zapewniłem komplementarną analizę obu przedmiotów badań, zarówno szkół buddyzmu, jak i współczesnych teorii wychowania, czego domagał się „ekspert”, a zatem projekt miał „heurystyczny sens”, to dlaczego odrzucił wniosek?

Muszę uznać, że poczynione przez „ekspertów” oceny wniosku były bardzo powierzchowne, miejscami jednak, w kluczowych punktach oceny, wręcz niezgodne z prawdą, zatem nieprofesjonalne. Niektóre uwagi są wręcz wymysłami oceniających, jak np. rzekome ograniczenie „studiów

¹⁷ P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, dz. cyt.

literaturowych do tekstów w języku polskim”. Podobnie należy odczytać zdumienie jednego z „ekspertów”, dlaczego zaplanowałem kwerendę biblioteczną w bibliotekach Ukrainy. Ja z kolei wymieniałem tylko Lwowską Narodową Naukową Bibliotekę Ukrainy im. W. Stefanyka. „Ekspert” napisał: „(...) *nie bardzo wiadomo dlaczego o buddyzmie Autor będzie czytał w polskich i ukraińskich bibliotekach, ani jakie ma kompetencje w zakresie analizy hermeneutycznej, którą zamierza uprawiać*”. „Ekspert” był zupełnie nieświadomy, że wspomniana lwowska biblioteka zawiera zbiory szacowane na ok. 70 % przedwojennych zbiorów Zakładu Naukowego Ossolińskich, co wobec faktu światowego poziomu badań orientalistycznych, a zatem i buddologicznych, w przedwojennej Polsce oraz związania się wybitnych religioznawców właśnie ze środowiskiem naukowym Lwowa, przynajmniej przez pewien okres ich naukowej działalności, wymaga od prowadzącego rzetelne badania naukowe rozpoznania ich dorobku właśnie w tym mieście. To we Lwowie przez kilkanaście lat był publikowany „Rocznik Orientalistyczny” oraz pracowali tacy wybitni znawcy buddyzmu mahajany, jak Stanisław Schayer. Ponadto w skróconym wniosku wyraźnie napisałem: „Należy również uwzględnić bazy biblieczne znanych zagranicznych uniwersytetów i ośrodków naukowych, a także innych organizacji, zawierające zdigitalizowane wersje literatury buddyjskiej oraz naukowej, jak chociażby wydawnictwo i biblioteka University of Hawaii. Wskazane jest zatem poczynienie rekonesansu w znanych (i często płatnych) repozytoriach cyfrowych nauki polskiej i obcej, w celu odnalezienia właściwej literatury przedmiotu badań”.

Zbiory w polskich bibliotekach uniwersyteckich, jak np. Bibliotece Wydziału Orientalistycznego Uniwersytetu Warszawskiego, są bardzo bogate, zasobne w poszukiwane źródła do zaproponowanych badań, czasem gdzie indziej trudno dostępne. Dlatego autor projektu zamierzał w nich „czytać” te prace. Co do kompetencji w zakresie hermeneutyki autora projektu, skoro moja praca habilitacyjna powstała w oparciu o pedagogiczne badania hermeneutyczne i porównawcze i została pozytywnie oceniona, a także załączona do wniosku projektu, to dlaczego „ekspert” wyraża wątpliwości w tym zakresie?

Jeden z oceniających użył sformułowania o bliźniaczych pracach autora na temat złożonego wniosku. Nie jest dla mnie w pełni jasne, co tu z kolei „ekspert” miał na myśli, bo chyba nie taoizm i konfucjanizm? Jeśli tak, to wskazuje to na jego słabe rozeznanie w filozofiach Dalekiego Wschodu, jeśli zaś odwołał się do kilku artykułów na temat szkół wymienionych w projekcie, a wymieniałem 3 takie artykuły powstałe po habilitacji, to gruntowne zajmowanie się wskazanymi szkołami bez wstępnego rozeznania w ich problematyce nie miałyby sensu i niemożliwe byłoby odpowiednie

przygotowanie wniosku. Uzyskane w tych artykułach rezultaty stanowią zaledwie wprowadzenie do pogłębionych badań wymienionej problematyki.

„Eksperti” poczynili też uwagi wskazujące na mocne strony projektu, które jednak częściowo są w sprzeczności z poprzednimi ich wnioskami: *„Z pewnością mocną stroną przedstawionego do oceny projektu jest rozszerzanie analiz komparatystycznych w badaniach pedagogicznych na obszar kultur azjatyckich. Odmienność kulturowa jest z pewnością dużym walorem przedstawionego projektu. Jednak by takie badania miały status dociekań naukowych, niezbędne jest bezpośrednie badanie źródeł i sięganie do metod etnograficznych”*. *„Dobra orientacja Autora w zagadnieniach filozofii buddyzmu Intrigujący temat”*. Jak „ekspert” może pisać o czyjejś dobrej znajomości buddyzmu, gdy sam takich kompetencji nie posiada? Prawdopodobnie jednak eksperci nie uświadomili sobie zupełnie, że mają do czynienia z wymarłymi szkołami chińskiej mahajany.

Ostatecznie muszą napisać, że z analizy oceny przedłożonego wniosku wynikają niskie kompetencje eksperckie oceniających ten wniosek, którzy, moim zdaniem, dokonali pośpiesznej i płytkiej jego oceny. Przypuszczalnie reprezentowali nauki społeczne, ale nie pedagogikę. Jednak również i ja sam, jako autor wniosku, mogłem w sposób już bardzo podstawowy, wręcz uproszczony, przedstawić swoje racje, aby przedarły się do świadomości oceniających wniosek. I jest to pewna uwaga na przyszłość.

Kilka zasadniczych pytań i wątpliwości dotyczących funkcjonowania NCN w zakresie nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki

Pierwsze ważne pytanie brzmi, czy Narodowe Centrum Nauki jest rzeczywiście narodowe, skoro jego eksperci w ocenach złożonych wniosków określają zapisane w języku polskim (a bywa i angielskim) osiągnięcia naukowe w postaci monografii i artykułów wydanych w Polsce, w wiodących ośrodkach naukowych, jak np. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jako lokalne, czyli nieznaczące. Czy osiągnięcia polskich naukowców nie powinny być przede wszystkim dostępne dla polskiego społeczeństwa w języku polskim? Czy w ogóle nie powinny mieć charakteru ogólnodostępnego? Czy właśnie w ten sposób nie powinno być realizowane główne przesłanie NCN-u, wspierania nauki narodowej, czyli polskiej i służenie polskiemu społeczeństwu przez wzbogacanie jego nauki i kultury? Światowe upublicznianie osiągnięć polskich naukowców i polskiej nauki już się dzieje przez zamieszczanie ich w Internecie, a wymuszone zabieganie o obecność w płatnych prywatnych naukowych bazach danych może być drogą wiodącą do elitaryzowania nauki, jej służebnej roli i podległości wobec komercyjnych, nastawionych na prywatny zysk inicjatyw i działalności gospodarczych.

Podobnie ma się kwestia z podawaniem indeksu Hirscha i liczby cytowani. Czy nie należałoby stworzyć narzędzia, które w oparciu o otwarte i również polskie bazy prac naukowych pozwalałoby przedstawicielom nauk humanistycznych i społecznych rzetelniej przedstawiać swoje osiągnięcia? Czy prowadzenie badań podstawowych, hermeneutycznych i porównawczych, które wykorzystują pluralizm metodologiczny wypracowany w pedagogice, dla oceniających z NCN-u są nieistotne, skoro tak usilnie namawiają do prowadzenia badań empirycznych, które ich zdaniem miałyby jedynie sens? A prowadzenie badań interdyscyplinarnych i sięgających do innych lokalizacji, kultur i religii? Czy takie badania stoją w opozycji do orientacji naukowych oceniających? A może do ich orientacji światopoglądowych?

Czy, gdy postępowania o stopień czy tytuł naukowy mają charakter jawny i środowisko naukowe może otwarcie zapoznać się z recenzjami prac i dorobku wnioskujących, nie należałoby też uczynić transparentnymi oceny i nazwiska ekspertów NCN-u? Czemu ma służyć ta tajność w ocenach wniosków? A może potrzeba także stworzyć możliwość merytorycznego odniesienia się wnioskującego do ocen jego wniosku? Czy aby wszystkie punkty oceny projektu mają sens? Po co komuś, kto wcześniej nie wnioskował do NCN-u, wytykać to w ocenie? Czy wystarczą do pogłębionej oceny merytorycznej wniosków z pedagogiki osoby reprezentujące dziedzinę nauk społecznych, ale inne dyscypliny, jeśli nie znają one pluralistycznej metodologii badań i najnowszych osiągnięć w pedagogice?

Prawdopodobnie istnieją i inne pytania oraz wątpliwości dotyczące kryteriów przydzielania i wydawania ograniczonej puli pieniędzy na badania naukowe w oparciu o konkursy Narodowego Centrum Nauki.

Rafał Maliszewski

Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Chojnicach

Etos nauczyciela w warunkach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej – spojrzenie uczniowskie

Wprowadzenie

Zasygnalizowana w temacie niniejszego artykułu *zmieniająca się rzeczywistość szkolna* nie powinna nikogo specjalnie dziwić. Żyjemy bowiem w czasie, kiedy przemiany dokonują się na różnych poziomach ludzkiej egzystencji i przebiegają stosunkowo szybko. Przyglądamy się szczególnie procesom zmieniającym środowisko szkolne. Zmiana w obrębie szkolnictwa nie jest elementem zarezerwowany jedynie dla współczesności, w której przyszło nam żyć, ale przynależy każdemu okresowi dziejowemu i wymaga właściwej analizy w poczuciu głębokiej wrażliwości i obiektywizmu wobec wszystkich podmiotów tworzących środowisko szkolne.

W dzisiejszej szkole zmianie podlegają podstawy programowe, metody nauczania, użycie środków dydaktycznych, warunki edukacyjne, podejście do spraw bezpieczeństwa oraz treści wychowawcze. Na uznaniu zyskują nowe formy nauczania: edukacja przez całe życie, metody projektowe, projekty edukacyjne z młodzieżą z zagranicy, długoterminowa innowacja i eksperyment oraz metody odkrywcze. Czy jednak zmieniające się warunki edukacyjne wymusiły zmianę etosu nauczycielskiego? Niniejszy artykuł ma na celu odpowiedzieć na zadane licealistom i gimnazjalistom pytanie, czym jest etos nauczycielski i czy zachodzą zmiany w jego obrębie¹.

¹ Opisu etosu nauczyciela i zmian wokół niego zachodzących podjęła się również J. Pękala. Jej respondentami byli jednak sami nauczyciele i rodzice. Przeprowadzone badania wykazały, że pojęcie *etos* jest znanym pojęciem (93%). Zanotowano powszechną tęsknotę za wychowawcą kładącym duży nacisk na kwestie etyczne nie tylko w wychowaniu młodzieży, lecz również we własnym życiu. Zob. J. Pękala, *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, w: „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 1, s. 99-118.

Misja nauczycielska

Szczególną rolę w procesie nauczania i wychowania dzieci oraz młodzieży odgrywa nauczyciel. Zawód nauczyciela pojmowany był przez wiele lat w kategorii specyficznej misji, bezinteresownego poświęcenia, uwieńczonego mocnym autorytetem wśród uczniów i istotną pozycją w środowisku lokalnym. Należał do zawodów związanych z ważnymi rolami społecznymi i cieszył się zaufaniem publicznym. Postawie nauczyciela przynależał etos, pojmowany jako realizacja pewnego zbioru ideałów, ujawniających wartości niezbędne do wykreowania jakościowego stylu życia². Mówiąc o stylu życia mamy na myśli funkcjonowanie jednostki, tymczasem etos przynależy pewnej grupie społecznej. Nie można jednak wykluczyć zależności pomiędzy stylem życia indywidualnego człowieka, a całej grupy społecznej. Styl życia jednostki może wpływać na jakość etosu grupy społecznej i gwarantować jego zakres oddziaływania. Tym niemniej naukowcy są zgodni co do tego, że z etosem związana jest pewna wspólnota ludzi, hierarchizująca wartości i pozwalająca na tej podstawie odróżnić siebie od pozostałych grup społecznych³. Etos określał ramy zachowania nauczyciela⁴, konieczność weryfikacji swojego postępowania oraz ciągłej gotowości do modyfikacji działania wątpliwego pod względem moralnym. Kluczowym elementem były niezbędne w procesie nauczania i wychowania cechy osobowościowe reprezentowane przez nauczyciela. Szkoła wobec złożonych i zmiennych zadań potrzebowała zawsze pracownika wielowymiarowego, który uosabiałby cechy empatycznego i wykwalifikowanego profesjonalisty. Nie mógł on pozostawać w zamknięciu schematów pozbawiających go autonomii działania, ekspansywności, twórczości i kreatywności. Uczniowie chcieli, i nadal chcą, widzieć w swoim nauczycielu lidera, doradcę, społecznika, człowieka o stosownych predyspozycjach osobowościowych, gwarantujących właściwy proces nauczania i wszechstronny rozwój swoich podopiecznych. Z pewnością nikt nie rodzi się ideałem, a dążenie do doskonałości wymaga wiele trudu, poświęcenia, samozaparcia oraz przede wszystkim rozpoznania siebie, aby nie patrzeć na szkołę i uczniów przez pryzmat własnych leków

² Por. T. Szawiel, *Etos*, w: Z. Bokszański, A. Kojder (red.) *Encyklopedia socjologii*, t. 1. Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 202-203.

³ Por. A. Siciński, *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, w: A. Siciński (red.) *Styl życia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 17; por. M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Zakład im. Ossolińskich, Łódź 1956, s. 24.

⁴ Etos rozumiany jest również jako ważny czynnik wpływający na zachowanie człowieka, por. B. Klepajczuk, *Etos pracy w przededniu transformacji systemu społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 8.

i nieracjonalnych impulsów⁵. Wiedza nauczyciela o sobie samym pozwala sprostać oczekiwaniom zmieniającego się środowiska szkolnego, określić cel pracy z uczniami, wskazać na jego mocne strony oraz te, nad którymi należy jeszcze popracować. Poznanie samego siebie było już w starożytności warunkiem poznania świata, a co za tym idzie, również człowieka. Do podjęcia takiego trudu zachęcał napis w świątyni w Delfach: *Gnothi seauton* („poznaj samego siebie”). Każdy, kto nie podejmował takiej próby nie mógł być ekspertem od nauczania i wychowania. Dzięki samowiedzy nauczyciel jest w stanie podjąć pracę w duchu odpowiedzialności za to kim jest, i co robi. Odkrycie siebie w roli nauczyciela jest również niezbędnym czynnikiem zakorzenienia w odpowiednim etosie. Zgodność predyspozycji własnych z wytycznymi etosu ułatwia skuteczność oddziaływania, właściwą komunikację z osobami tworzącymi daną grupę społeczną oraz przyczynia się do wytwarzania właściwego dorobku społecznego. Efekty pracy oparte na zgodności cech osobowościowych jednostki z etosem, mają dalekosiężne oddziaływanie i gwarantują trwałość oczekiwanych celów.

Metoda badawcza

Jedną z inspiracji do zbadania żywotności etosu nauczycielskiego była powszechnie obecna w społeczeństwie opinia, co do możliwości osłabienia lub nawet utraty autorytetu nauczycielskiego oraz licznie obserwowanych niepowodzeń natury wychowawczej. Istnieją środowiska stosujące obcą jak dla szkoły terminologię, w której dyrektora nazywa się menadżerem, a nauczyciela – liderem. Być może jest to efekt obecnych w niektórych szkołach wpływów antypedagogiki, posługującej się terminologią zastępczą, obcą klasycznemu rozumieniu podmiotów tworzących środowisko szkolne. Nie musi to jednak wcale oznaczać zmiany w zakresie funkcjonowania etosu nauczycielskiego, chociaż autora badań zaciekawilo, czy uczniowie znają pojęcie etosu nauczycielskiego i czy oczekują, aby nauczała i wychowywała ich osoba kierując się jego zasadami.

Badania przeprowadzone zostały w 2016 roku i obejmowały cztery szkoły gimnazjalne i cztery ponadgimnazjalne (licea ogólnokształcące) z terenów miejskich z województwa pomorskiego i kujawsko-pomorskiego. Badana grupa była reprezentatywna i obejmowała w sumie 220 uczniów uczących się

⁵ O obowiązku ciągłego rozwoju wynikającego z faktu bycia osobą piszą między innymi: M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988; Z. Płużek, *Rozwój jest procesem stawania się*, w: W. Szewczyk (red.) *Jak sobie z tym poradzić. Nieuniknione pytania*, Wydawnictwo „Biblos”, Tarnów 1994.

w klasach 26-27 osobowych. Dobór szkół nastąpił metodą losową, a wybór województwa uwzględniał predyspozycje badawcze autora artykułu. Badania przeprowadzono w następujących miastach: Bytów, Chojnice (województwo pomorskie), Świecie n. Wisłą (województwo kujawsko-pomorskie). Na pytania odpowiadali gimnazjaliści klas II-III oraz licealiści z klas I-III. W pierwszej części badań posłużono się metodą analityczno-syntetyzującą, pozwalającą ocenić dotychczasowe ustalenia w obrębie zagadnień związanych z rozumieniem etosu. Główną metodą zastosowaną w badaniu była ankieta, którą uczniowie wypełniali samodzielnie. Specyfika podejmowanego zagadnienia wymusiła jednak zastosowanie dodatkowej metody badawczej w postaci wywiadu antropologicznego.⁶ Decyzja o poszerzeniu badań o wywiad antropologiczny była jak najbardziej słuszna, bowiem pozwoliła osiągnąć cele badawcze trudne do wyrażenia tylko poprzez ankietę.⁷ Pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankietowym posiadały charakter nominalny, czyli stwierdzający obecność lub nieobecność danego zjawiska oraz charakter porządkowy, badający stopień zaawansowania danego zjawiska. Ankieta zawierała pytanie o płeć i typ szkoły; była anonimowa, o charakterze czysto diagnostycznym.

Etos widziany oczami uczniów

Stosunkowo mały odsetek uczniów spotkał się z terminem etosu. W przypadku gimnazjalistów 10%, a w przypadku licealistów 11,21% zna to pojęcie (Tabela 1). Dla respondentów termin ten odnoszony jest przede wszystkim do rycerza i znajduje swoje uzasadnienie w odpowiedniej literaturze. Należy jednak pamiętać, że pomimo wiązania w dużej mierze etosu z przykładem wzorowego rycerza, uczniowie rozpoznają w tej postawie najważniejsze treści, które analogicznie można odnaleźć w postawie nauczyciela.

Tabela 1. Czy spotkałaś się/spotkałeś się z pojęciem etosu nauczycielskiego?

	gimnazjum	liceum
TAK	10,00%	11,21%
NIE	65,83%	64,49%
NIE WIEM	24,17%	24,30%

⁶ Założenia metody wywiadu antropologicznego opisuje: M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2000, s. 92.

⁷ Zastosowanie zróżnicowanych metod w celu otrzymania podstaw empirycznych koniecznych do wnioskowania nazywane jest w literaturze triangulacją, por. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 97-98.

Wśród licealistów odpowiadających na pytanie: *Z czym Twoim zdaniem związany jest etos?*, ponad połowa wiąże go z życiem moralnym (52,34%), następnie z życiem zawodowym (26,17%). Najmniej uczniów szkół ponadgimnazjalnych wiąże etos z życiem osobistym, a 16,82% widzi w etosie odzwierciedlenie życia religijnego.

Podobnie jak w przypadku licealistów, największy odsetek gimnazjalistów wiąże etos z życiem moralnym (43,33%). Na drugim miejscu wspomina się życie zawodowe (28,33%), a na trzecim - życie osobiste i religijne (14,17%) (Tabela 2).

Tabela 2. Z czym twoim zdaniem związany jest etos nauczycielski?

	gimnazjum	liceum
Z ŻYCIEM OSOBISTYM	14,17%	4,67%
Z ŻYCIEM ZAWODOWYM	28,33%	26,17%
Z ŻYCIEM RELIGIJNYM	14,17%	16,82%
Z ŻYCIEM MORALNYM	43,33%	52,34%

Kolejnym zadaniem respondentów było zaznaczenie trzech wartości, które wyznaczają etos nauczyciela. Licealiści i gimnazjaliści za najistotniejsze uznali: a) postawę moralną nauczyciela (19,06% licealistów i 19,63% gimnazjalistów); b) wiedzę i kompetencje (17,6% licealistów i 15,71% gimnazjalistów); c) sprawiedliwość (17,01% licealistów i 17,28% gimnazjalistów). Zdaniem uczniów, etosowi nauczycielskiemu najmniej przynależy samokrytycyzm (4,69% licealiści i 6,02% gimnazjaliści) oraz wrażliwość (6,45% licealiści i 4,97% gimnazjaliści) (Tabela 3). Pytanie zadane uczniom o wartość składającą się na etos nauczyciela potwierdza i uzupełnia odpowiedzi uczniów o związaniu etosu nauczyciela z życiem moralnym.

Tabela 3. Jakie wartości Twoim zdaniem składają się na etos nauczyciela? (zaznacz 3 odpowiedzi)

	gimnazjum	liceum
POSTAWA MORALNA NAUCZYCIELA	19,63%	19,06%
KULTURA OSOBISTA	11,26%	11,73%
ODPOWIEDZIALNOŚĆ	12,30%	9,68%
WRAŻLIWOŚĆ	4,97%	6,45%
SAMOKRYTYCYZM	6,02%	4,69%
WIEDZA I KOMPETENCJE	15,71%	17,60%
SPRAWIEDLIWOŚĆ	17,28%	17,01%
UCZCIWOŚĆ	12,83%	13,78%

Aż 67,29% licealistów i 58,33% gimnazjalistów potwierdziło, że nauczyciel powinien kierować się w swojej pracy etosem. Natomiast 28,97% licealistów i 38,33% gimnazjalistów nie wie, czy powinien to robić. Odpowiedzi negatywnej udzieliło tylko 3,74% licealistów i 3,34% gimnazjalistów. Można się zastanowić, dlaczego aż tak duży odsetek badanych potwierdził, że nauczyciel powinien kierować się w swej pracy etosem, skoro jak wynika z pierwszego wykresu, sporo uczniów w ogóle nie wie, czym jest etos. Nie można w tym względzie wykluczyć tezy, że uczniowie instynktownie kojarzą etos z pozytywną wartością i chcieliby obserwować go realnie w pracy swojego nauczyciela.

Tabela 4. Czy nauczyciel powinien w swojej pracy kierować się etosem?

	gimnazjum	liceum
TAK	58,33%	67,29%
NIE	3,34%	3,74%
NIE WIEM	38,33%	28,97%

Za ważniejsze od etosu uczniowie uznali umiejętność skutecznego nauczania (41,12% licealistów i 37,5% gimnazjalistów). Odpowiedzi respondentów na to pytanie pokazują, że realizacja etosu nauczycielskiego powiązanego przez uczniów z postawą moralną, traci na wadze w obliczu umiejętności skutecznego nauczania. Dla licealistów dążących do osiągnięcia dobrych wyników na egzaminach oraz podjęcia studiów na wymarzonym kierunku, skuteczność nauczania i profesjonalizm (15,89%) wydają się ważniejsze od etosu nauczycielskiego. Natomiast gimnazjaliści jako drugi najważniejszy wynik wskazali odpowiedź: *Tylko etos jest najważniejszy* (13,33%) (Tabela 5).

Tabela 5. Czy jest coś ważniejszego w pracy nauczyciela niż etos?

	gimnazjum	liceum
TYLKO ETOS JEST NAJWAŻNIEJSZY	13,33%	9,35%
TYLKO FACHOWA WIEDZA	5,83%	1,87%
UMIĘJĘTNOŚĆ SKUTECZNEGO NAUCZANIA	37,50%	41,12%
CHARAKTER NAUCZYCIELA	10,00%	3,74%
PROFESJONALIZM	10,00%	15,89%
OSOBOWOŚĆ	5,83%	8,41%
KOMUNIKACJA	5,00%	4,67%
WYZNANIE/RELIGIA	0,84%	5,61%
INNE	11,67%	9,34%

Odpowiedzi respondentów na pytanie: *Czy w Twojej szkole pracują nauczyciele kierujący się etosem?*, wydają się zasadne szczególnie w kontekście

pytania i wykresu nr 1. Aż 67,5% gimnazjalistów udzieliło odpowiedzi *nie wiem*, 20,83% - *tak*, 11,67% - *nie*. W przypadku licealistów, 57,01% nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie, natomiast 34,58% udzieliło odpowiedzi pozytywnej, a 8,41% negatywnej (Tabela 6).

Tabela 6. Czy w twojej szkole pracują nauczyciele kierujący się etosem?

	gimnazjum	liceum
TAK	20,83%	34,58%
NIE	11,67%	8,41%
NIE WIEM	67,50%	57,01%

Wielu licealistów i gimnazjalistów nie wie, czy chcieliby, aby ich nauczyciele kierowali się etosem. Wśród gimnazjalistów 38,33% , a w przypadku licealistów 43,93%, udzieliło odpowiedzi pozytywnej. W przypadku licealistów odsetek uczniów niezdecydowanych (45,79%) i tych, którzy chcieliby, aby ich nauczyciele postępowali zgodnie z zasadami etosu jest zbliżony. Natomiast tylko 10,28% uczniów szkół ponadgimnazjalnych udzieliło odpowiedzi negatywnej (Tabela 7).

Tabela 7. Czy chciałabyś/chciałbyś, aby twoi nauczyciele kierowali się etosem?

	gimnazjum	liceum
TAK	38,33%	43,93%
NIE	12,50%	10,28%
NIE WIEM	49,17%	45,79%

Na pytanie o możliwość wpływu postępowania zgodnego z etosem nauczyciela na poziom nauczania, 36,67% gimnazjalistów udzieliło pozytywnej odpowiedzi. Nieco wyższy odsetek wystąpił u licealistów - 41,12%. Tylko 2,5% gimnazjalistów i 8,41% licealistów nie dostrzegło takiego związku. Odpowiedzi *nie wiem* udzieliło 60,83% gimnazjalistów i 50,47% licealistów (Tabela 8).

Tabela 8. Czy kierowanie się przez nauczycieli etosem podnosi poziom nauczania?

	gimnazjum	liceum
TAK	36,67%	41,12%
NIE	2,50%	8,41%
NIE WIEM	60,83%	50,47%

Więcej pozytywnych odpowiedzi pojawiło się w przypadku pytania o możliwość wpływu działań zgodnych z etosem nauczycielskim na poziom wychowania podopiecznych. Aż 45,79% licealistów i 43,34% gimnazjalistów dostrzegło taki związek. Tylko 3,33% negatywnej odpowiedzi pojawiło się wśród gimnazjalistów, a 6,54% wśród licealistów. Odpowiedzi *nie wiem* udzieliło 53,33% gimnazjalistów i 47,67% licealistów (Tabela 9).

Tabela 9. Czy kierowanie się przez nauczycieli etosem podnosi poziom wychowania?

	gimnazjum	liceum
TAK	43,34%	45,79%
NIE	3,33%	6,54%
NIE WIEM	53,33%	47,67%

Ponad połowa gimnazjalistów i licealistów nie potrafiła odpowiedzieć na pytanie o możliwość zmniejszania się w szkołach liczby nauczycieli kierujących się etosem. Wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych 34,58%, a wśród gimnazjalistów 33,33%, zauważyło taką tendencję. Tylko 11,67% gimnazjalistów i 14,02% licealistów nie dostrzegło takiej prawidłowości. Odpowiedzi *nie wiem* udzieliło 55% gimnazjalistów i 51,4% licealistów (Tabela 10).

Tabela 10. Czy sądzisz, że zmniejsza się obecnie w szkołach liczba nauczycieli kierujących się etosem?

	gimnazjum	liceum
TAK	33,33%	34,58%
NIE	11,67%	14,02%
NIE WIEM	55,00%	51,40%

Na pytanie *Czy sądzisz, że etos nauczycielski jest potrzebny we współczesnej szkole*, aż 54,21% licealistów i połowa respondowanych gimnazjalistów udzieliła pozytywnej odpowiedzi. Odpowiedzi negatywnej udzieliło tylko

7,5% gimnazjalistów i 9,34% licealistów. Natomiast 42,5% gimnazjalistów i 36,45% licealistów odpowiedziało *nie wiem* (Tabela 11).

Tabela 11. Czy sądzisz, że etos nauczycielski jest potrzebny we współczesnej szkole?

	gimnazjum	liceum
TAK	50,00%	54,21%
NIE	7,50%	9,34%
NIE WIEM	42,50%	36,45%

Informacje dodatkowe

Zastosowana metoda wywiadu antropologicznego pozwoliła dokładniej przyjrzeć się zjawisku, którego zbadanie nie zostało przewidziane w kwestionariuszu ankietowym. Chodzi mianowicie o kojarzenie przez uczniów etosu z cechami autentyczności i empatii nauczycielskiej. Aż 25% licealistów stwierdziło, że nauczyciel musi być autentyczny w tym co robi, musi być sobą. Autentyzm w klasycznym rozumieniu oznacza wykazywanie cech prawdziwości⁸. Toteż autentyzm w odniesieniu do nauczyciela będzie posiadał znaczenie o wiele głębsze. W pierwszej kolejności uwypukla konieczność poznania siebie, aby emanować prawdziwością odkrytych w sobie cech. Bez samowiedzy nauczyciel nigdy nie będzie w stanie stwierdzić, czy jego działanie jest wynikiem odkrycia siebie i pragnienia dania temu wyrazu. Autentyzm jest zawsze przejawem dojrzałości osobowej. Uczniowie mówiąc o etosie nauczycielskim zawsze mieli na myśli osobę, i jest to fundamentalne założenie z punktu widzenia filozofii. Tylko człowiek rozumiany jako osoba posiada zdolność przekraczania przestrzeni i czasu oraz prognozowania warunków życia na przyszłość. Umiejętność ta wydaje się kluczowa w kontekście świadomego kierowania swoim rozwojem. Wymaga jednak określonych predyspozycji, aby zdobywać wiedzę, poszerzać doświadczenie oraz realnie odczytywać rzeczywistość. W tym kontekście licealiści mówili o wzorze nauczyciela, który potrafi dostosować się do zmian zachodzących w świecie⁹. W przeważającej mierze mieli na myśli dostosowanie technologiczne. Chcieli widzieć swojego nauczyciela z tabletem w ręku, nie stroniącego od nowych technik informacyjno-komunikacyjnych, nauczyciela który jest otwarty na

⁸ Por. B. Dunaj, *Autentyzm*, [w:] B. Dunaj (red.) *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1-2, Przegląd Readers Digest, Warszawa 2001, s. 30.

⁹ O zmieniających się warunkach życia i konieczności dostosowania się do nich pisze: M. Ryś, *Ku dojrzałości osobowej w małżeństwie: rozwijanie dojrzałej osobowości*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.

innowację i uatrakcyjnia lekcje nowoczesnymi środkami dydaktycznymi. Warto jednak pamiętać, że dostosowanie nauczyciela do zmieniających się warunków życia powinno obejmować zarówno sferę działalności intelektualnej, jak i obszar aksjologicznej, etycznej i społecznej aktywności.

Przez jednego z licealistów etos nazwany został „dekalogiem nauczycielskim”, zbiorem zasad, w którym nie powinno zabraknąć „pozytywnego nastawienia do życia”. Dookreślenie respondentą wskazuje na chęć obserwowania w nauczycielu równowagi emocjonalnej. Nauczyciele nie mogą łatwo dać się wyprowadzić z równowagi, muszą zachować spokój, posiadać „stalone nerwy”, a nawet w chwilach słabości starać się być pogodnymi. Optymista to często przywoływane określenie na nauczyciela. Uczniowie chcieliby, aby nauczyciele optymistycznie patrzeli na świat, a przede wszystkim na swoich uczniów. Taka postawa dawałaby im poczucie większego zmotywowania do pracy i wiary w możliwość odniesienia osobistego sukcesu edukacyjnego. Nierzadko jednak przeżywane przez nauczyciela niepowodzenia w życiu osobistym, uwidaczniają rozgoryczenie i pesymizm podczas pracy na lekcji. Oczywiście, w takiej sytuacji nie można zafalszowywać rzeczywistości i posiłkując się umiejętnościami aktorskimi odgrywać rolę komedianta, ale należy wykazać się dojrzałością osobową i umieć zapanować nad swoją emocjonalnością w taki sposób, aby nie szkodziła ona samemu nauczycielowi i wszystkim pozostającym w obrębie jego oddziaływania.

Podczas wywiadu antropologicznego uczniowie dzielili się swoją tezą o tym, że wierność etosowi gwarantuje wykreowanie nauczyciela zbliżonego do ideału. Trzeba jednak podkreślić, że oczekiwania młodzieży względem idealnego wzorca nauczyciela-wychowawcy nie są zbyt wygórowane. Taka postawa może wpływać ze świadomości popełniania błędów przez każdego człowieka, dlatego stawianie wysokich wymagań tylko jednej grupie społecznej, byłoby zabiegiem niesprawiedliwym i nieobiektywnym. Uczniowie nie oczekują idealnej i nieskazitelnej postawy nauczyciela, jednak pewne działania odbiegające od normy tej grupy społecznej, uznałoby za niedopuszczalne. Do nieakceptowanych zachowań zaliczyć należy przede wszystkim działania wątpliwe pod względem moralnym (np. zażywanie narkotyków, nadużywanie alkoholu, stosowanie przemocy, agresja słowna). Uczniowie stawiają precyzyjne granice pomiędzy tym, co nauczycielowi „wypada” robić, a co nie jest dozwolone. Wychowankowie nie chcą zwolnić nauczyciela z obowiązku rozwoju sfery emocjonalnej¹⁰. Wynika to nie tylko z troski o coraz to wyższy

¹⁰ M. Rusecki pisze, że nauczyciel jest zobowiązany do kontroli swoich reakcji w klasie, pracy nad wewnętrznym wyciszeniem oraz pielęgnowania w sobie takich uczuć wyższych jak:

rozwój osobowy nauczyciela, ale posiada również wymiar czysto pragmatyczny. Uczniowie podkreślali, że większe usprawnienie etyczne nauczyciela-wychowawcy, wiąże się z większym poczuciem odpowiedzialności za swoich uczniów i wychowanków. Odpowiedzialność za uczniów nie dotyczy tylko sfery prawnej, ale w myśl klasycznego wychowania, odpowiedzialność nauczyciela związana jest ze służbą prawdzie¹¹. Nauczyciel rzeczywiście zawsze musi być gotowy do tego, aby pokazać swojemu wychowankowi jaki jest świat i podać wszystkie narzędzia weryfikacji swoich tez. Nurt antypedagogiki wstrzymuje się od sądu na temat świata, a nauczyciela traktuje raczej jako „ślepego przewodnika”, który bojąc się pozostać stronnikiem, nie zaoferuje uczniom żadnej *wiedzy pewnej*, jedynie wskaże narzędzia do badania indywidualnego¹². Jak się okazuje uczniowie wcale nie chcą być pozbawieni komentarza (wiedzy) na temat świata. Rolę nauczyciela jako osoby nauczającej uznają za nadrzędną w całym procesie edukacyjnym. Wydaje się, że uczniowie są świadomi mnożących się we współczesnej szkole trendów interpretacyjnych danego zjawiska. Takie podejście może powodować ich intelektualną i moralną dezorientację. Z tego też względu kierownicza rola nauczyciela wiąże się z odpowiedzialnością za uczniów i za przekazywaną prawdę. Każdy uczeń najpierw jako dziecko, potem już jako człowiek dorosły, musi mieć sposobność do sprawdzenia tego wszystkiego, o czym mu mówiono, czego go nauczano. Sprawdzić swoje poznanie będzie oznaczać dojście do prawdy¹³. Choć uczniowie obdarzają swoich nauczycieli dużym zaufaniem, proces edukacyjny nie może opierać się tylko na zaufaniu i wierze w to, że przekazywana wiedza jest bezwzględnie prawdziwa, ale musi to być poznanie sprawdzalne. Jednym z nadrzędnych zadań nauczyciela jest wprowadzenie ucznia w dziedzinę prawdy i możliwości jej weryfikacji. To zadanie wiąże się z nauczaniem i przygotowaniem uczniów do odpowiedzialnego postępowania oraz podejmowania roztropnych decyzji.

Kolejnym aspektem jaki pojawił się w wywiadzie antropologicznym była hierarchia wartości reprezentowana przez nauczyciela. Jedną w wypowiedzi uczennicy nawiązywała do etosu nauczyciela jako tego elementu, który pozwala nauczycielowi „wszystko sobie poukładać”. Wypowiedź ta z jednej

optymizm, nadzieja, radość, życzliwość, przyjaźń, zob. M. Rusecki, *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*, „Wychowawca” 2004, nr 10, s. 7-11.

¹¹ Zob. M. Krasnodębski, *Arystoteles teoria wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2009, nr 1-2, s. 15-27.

¹² Zob. B. Kiereś, *Antypedagogika – co zamiast?*, „Cywilizacja” 2011, nr 38, s. 8-14.

¹³ Por. M.A. Krąpiec, *Rozważania o wychowaniu*, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2010, s. 59.

strony nawiązuje do konieczności przemyślenia pewnym pryncypialnych spraw w życiu osobistym i zawodowym nauczyciela, aby być świadomym podejmowanych celów i środków do ich realizacji, a z drugiej strony wskazuje na wagę hierarchii wartości w życiu nauczycielskim. Nauczyciel powinien posiadać hierarchię aksjologiczną, wprowadzającą ład w jego życie i kształtującą umiejętność porządkowania spraw według ich ważności. Uczniowie podkreślali, że stosunkowo łatwo dostrzec u nauczyciela przyjętą hierarchię wartości. Nie chodzi bynajmniej o to, aby bezmyślnie ją kopiować, ale rolę nauczyciela byłoby nauczenie hierarchizowania wartości. Ukazanie uczniom katalogu wartości, od tych mniej ważnych, aż po najważniejsze, wyrabia ocenę przyjętego świata wartości już na etapie dorastania i może stanowić ważny element indywidualnego wyboru pryncypiów niezbędnych do realizacji swojego człowieczeństwa.

Uczniowie mówili o swoim nauczycielu jako osobie „wciąż rozwijającej się”. W pierwszym rzędzie mieli na myśli kompetencje nauczycielskie. W interesie uczniów leży pobieranie nauki od osoby, posiadającej fachową wiedzę, potrafiącej się nią podzielić i nie ustającą w ciągłym jej zdobywaniu, weryfikowaniu. Pojawiły się jednak takie wypowiedzi, które wskazywały na drugi element rozwoju nauczyciela – sprostanie wymaganiom społecznym. Każdy nauczyciel powinien odznaczać się wysokim stopniem kompetencji związanej z pracą w danej placówce edukacyjnej, ale nie może zaniedbać roli społecznej wypływającej z wykonywania tego zawodu. Badani uczniowie, wskazując na oczekiwania wobec swoich wychowawców, doskonale zdawali sobie sprawę, że nauczycielem nie jest się tylko w murach szkoły, lecz zawód nauczyciela nakłada pewną specyficzną rolę społeczną, obowiązującą **permanently**. Sfera kompetencji i rola społeczna tego zawodu są ze sobą bardzo ściśle sprzężone. Nauczyciel nie może być dobrym fachowcem w dziedzinie edukacji i wychowania, jeśli którakolwiek z tych sfer będzie osłabiona lub zaniedbana. W roli nauczyciela nie będzie się spełniać człowiek słabo przygotowany merytorycznie. Nie zdobędzie autorytetu wśród uczniów ten, kto nie będzie śledził dyscypliny naukowej przez siebie nauczanej, nie będzie znał aktualnych ustaleń w jej zakresie oraz zrezygnuje z pasji zgłębiania zainteresowań własnych. Z drugiej jednak strony nauczyciel musi poznać zasadność powiązania swojego zawodu z misją społeczną, jaką powinien pełnić. Szacunku nie zdobędzie nauczyciel, który będzie twierdził, że bycie nauczycielem ogranicza się tylko do budynku szkolnego, a poza nim przestaje się pełnić funkcję nauczyciela. Jeden z uczniów, podkreślając szczególnie misję społeczną swojego nauczyciela stwierdził, że nigdy nie chciałby go spotkać w sytuacji konfliktu z prawem lub w sytuacji wątpliwej pod względem

etycznym. Przypomina się w tym kontekście dyskusja nauczycieli, rodziców, władz oświatowych i samych uczniów w jednej ze szkół w północnych Włoszech, gdzie nauczyciel informatyki w szkole podstawowej po godzinach pracy świadczył usługi natury erotycznej. Nie krył się zupełnie ze swoją dwulicowością, regularnie zamieszczając ogłoszenia w lokalnej prasie z rzeczywistym imieniem i nazwiskiem. Spora część rodziców, nauczycieli i uczniów protestowała przeciwko takiej postawie nauczycielskiej, natomiast byli i tacy, którzy nie widzieli w działaniu nauczyciela nic gorszego. Wnioskując po ich argumentacji, nie uznawali społecznej roli nauczyciela, twierdzili bowiem, że kontrowersyjny nauczyciel ma tylko nauczyć ich dzieci informatyki, a reszta zupełnie ich nie obchodzi. Z badań przeprowadzonych wśród polskich licealistów i gimnazjalistów wynika, że aż 52,34% licealistów i 43,33% gimnazjalistów wiąże etos nauczyciela z postawą moralną. Można zatem przypuszczać, że przywołana postawa nauczyciela z północnych Włoch nie byłaby akceptowalna w polskim środowisku szkolnym.

Należy jeszcze nadmienić wspomnianą przez licealistów postawę dialogową nauczyciela. Choć w relacji uczeń-nauczyciel jest wiele kwestii spornych, szukanie kompromisu szczególnie w sferze wychowawczej, wydaje się kwestią nadrzędną. Nierzadko inne zapatrywania stron sprawiają, że dochodzi do odmiennych punktów widzenia, toteż uczniowie bardzo cenią sobie rozmowę, określając ją mianem „dobrego formatu nauczyciela”. Chęć rozmowy świadczy zawsze o otwartości stron na kwestie sporne oraz o życzliwości wobec odmiennych poglądów. Najgorszą sytuacją jest moment, kiedy uczniom „zamyka się usta”, ucina wszelką dyskusję oraz rezygnuje z podjęcia rzeczowej rozmowy, opartej na racjonalnych argumentach. Działanie takie demotywuje uczniów oraz odbiera zasadność reprezentowanego przez nauczyciela poglądu, nierzadko powodując osłabienie autorytetu. Dialog uważany jest dzisiaj przez młodzież za fundamentalną zasadę i główny postulat wychowawczy. Istnieją jednak sytuacje, o których wspominają uczniowie, dotyczące obawy nauczycieli przed podejmowaniem dialogu. Strach przed dyskusją może wynikać czasem ze słabych kompetencji nauczycielskich lub z nieuzasadnionego forsowania swoich racji, niezależnie od stanu argumentów racjonalnych. Uznając jednak dialog za kluczowy element procesu nauczania i wychowania, musimy powiązać go z postawą proponowania, a nie narzucania. Postawa taka odznacza się umiejętnością respektowania wolności sumienia uczniów, a nie indoktrynacji. W ten sposób otwiera się przed uczniami świat samodzielnego dochodzenia do prawdy, w którym nauczyciel pełni rolę przewodnika dostarczającego narzędzi weryfikacji. Zmieniające się warunki szkolne

nakazały odrzucenie dydaktycznego podejścia podającego oraz antywychowawczych zakazów i nakazów, uniemożliwiających przeprowadzenie uczciwego dialogu. Nauczyciel odgrywał nadrzędną, i często jednostronną rolę w procesie nauczania i wychowania, natomiast potrzeby i oczekiwania uczniów przesuwane były na dalszy plan. W dzisiejszych warunkach szkolnych podejście takie jest nieakceptowane, bowiem traktuje uczniów zbyt przedmiotowo, wyklucza wartość dialogowania, a czasem może nawet pozbawiać uczniów godności.

Z postawą dialogującą związany jest jednak pewien trud. Uczniowie przez dialog rozumieją przede wszystkim spotkanie, w którym współtworzący dialog wzajemnie się akceptują. Współczesna kultura relatywistyczna z jednej strony mnoży liczbę światopoglądów, a z drugiej strony każe ufać tylko swoim przekonaniom, upatrując w nich szczyt oryginalności - niekoniecznie prawdziwości. Toteż postawa relatywistyczna redukuje dialog, a w jej kontekście można mówić jedynie o konfrontacji słownej. Takie podejście pozbawione jest autentycznego poszukiwania prawdy i akceptacji drugiej strony, a nierzadko przekształca się w narzędzie manipulacji¹⁴. Tymczasem prawdziwy dialog musi gwarantować zrozumienie, zbliżenia i współdziałania¹⁵. Relacja dialogowa pomiędzy nauczycielem, a uczniem zwiększa jedność w sferze myśli, pozytywnych nastawień, a nawet działań praktycznych. Właściwie rozumiany dialog będzie posiadał funkcję jednoczącą osoby dialogujące i będzie oddziaływał wspólnototwórczo. Personalizm w kontekście dialogu nakaże traktowanie swojego rozmówcy w sposób osobowy, czyli z szacunkiem i miłością, z podkreśleniem faktu jego osobowej egzystencji eksponującej godność człowieka¹⁶.

Przytoczone przez uczniów wypowiedzi na temat ich współpracy z nauczycielem-wychowawcą dotyczą wielopoziomowego rozwoju nauczających i wychowujących. Odpowiedzialność za kierowanie swoim rozwojem ponosi każdy nauczyciel indywidualnie. Może on jednak uzyskać wsparcie ze strony środowiska zawodowego – szczególnie swojego zwierzchnika. To

¹⁴ Należy jednak w tym kontekście pamiętać, że w momencie kiedy dialog nie służy dojściu do prawdy, a pojawiają się w nim elementy manipulacyjne, nauczyciel jest odpowiedzialny za jego granice i jako oceniający całość sytuacji może go przerwać. W tym kontekście M. Buber mówi o dialogu ogarniającym, zob. M. Buber, *Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992.

¹⁵ Por. J. Tarnowski, *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1983, s. 24.

¹⁶ Zob. M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2003.

właśnie dyrektor szkoły powinien w szkole stworzyć atmosferę wysokiej wartości rozwoju zawodowego całej kadry pedagogicznej. Chodzi tu właśnie o dostrzegalny przez uczniów rozwój kompetencji nauczycielskich i podwyższania roli społecznej tego zawodu. Wielu teoretyków i praktyków zgodzi się z tezą, że efektywność pracy szkoły w dużym stopniu zależy od zgodności oddziaływań całego grona pedagogicznego. Niejednokrotnie dochodzi do sytuacji, kiedy bagatelizuje się lub nawet ignoruje tych nauczycieli, którzy w dziedzinie nauczania i wychowania mogliby podzielić się cennymi uwagami. Osoby takie nazywane są przez niektórych pracownikami „wychylającymi się przed szereg”. Nie są lubiani przez tę część grona pedagogicznego, która sama zmagają się z negatywnymi opiniami na swój temat i niemożliwością wyrobienia sobie wśród uczniów i całego środowiska szkolnego autorytetu. Taka postawa jest często efektem bezsilności wobec warunków stawianych nauczycielowi kierującemu się zasadami etosu. Odwrócenie tej niechlubnej tendencji mogłoby zagwarantować przyjęcie wspólnego i jednomyślnego programu działania na rzecz dobra dzieci z konkretnej placówki edukacyjnej, który wyeliminowałby pracowniczą konkurencję i nieufność ze strony pozostałych członków grona pedagogicznego. Okazuje się, że takie antagonistyczne postawy pojawiające się czasem w pokoju nauczycielskim, emanują na zewnątrz i są dostrzegalne przez uczniów. W szkolnictwie pojawia się coraz więcej linii wewnętrznych podziałów. Z tego też względu za szczególnie pilne uznaje się takie działania, które zbudują jedność nauczycielską wpływającą na efektywność nauczania i wychowania młodych ludzi oraz atmosferę w miejscu pracy.

Otwartość na problemy uczniów to kolejny wyróżnik dobrego nauczyciela. Aż 23% licealistów stwierdziło, że kierowanie się etosem nauczycielskim oznacza okazywanie empatii względem uczniów, posiadanie umiejętności współodczuwania – szczególnie w trudnych momentach okresu dojrzewania. Nauczyciel-wychowawca musi posiadać zdolność spostrzegania uczuć, która powoduje skracanie dystansu między ludźmi¹⁷. W przypadku, kiedy trzeba nawiązać niezbędne w procesie wychowawczym relacje międzyludzkie, wrażliwość emocjonalna wydaje się istotną kompetencją w tym zakresie. Niekiedy wymaga ona postawienia się w sytuacji drugiego człowieka, aby jak najdokładniej współodczuwać¹⁸. Dzięki takiej postawie stajemy się gotowi

¹⁷ Por. M. Wolicki, *Dojrzała osobowość, dojrzałe sumienie*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2000, s. 15.

¹⁸ Por. M. Kalliopuska, *Holistyczny model empatii*, „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4, s. 59.

zrozumieć uczucia innych, stworzyć atmosferę zaufania i podjąć właściwe kroki wychowawcze. Postawa ta charakteryzuje się umiejętnością przekraczania samego siebie. Niejednokrotnie wymaga rezygnacji z własnych potrzeb i chęci nie angażowania się w „problemy cudze”. Zaangażowanie w postawę empatyczną zakłada dobrą komunikację pomiędzy uczniem, a nauczycielem. Komunikacja ta nie oznacza wcale potoku słów ze strony nauczyciela, ale w znacznej mierze powinna uwzględniać tendencję do wsłuchiwania się w problemy uczniów. Oczekują tego wychowankowie i potrafią być wdzięczni za gotowość nauczyciela do zaangażowania na tym polu.

Wnioski

Głównym zadaniem niniejszego artykułu była odpowiedź na pytanie, czy przeobrażenia dokonujące się w polskim szkolnictwie wymuszają zmianę postawy nauczycielskiej, przejawiającej się między innymi powszechnym odczuciem obniżenia autorytetu nauczycielskiego? Z przeprowadzonych badań wśród gimnazjalistów i licealistów w województwie pomorskim i kujawsko-pomorskim wynika, że samo pojęcie etosu nauczycielskiego jest uczniom dość słabo znane. Stosunkowo mały odsetek uczniów spotkał się z nazwą *etos nauczyciela*. Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie dostrzegają w pracy i życiu nauczyciela konieczność kierowania się pewnym kanonem wartości, pomocnym w kreowaniu autorytetu i szeroko pojętego rozwoju osób tworzących środowisko szkolne. Zmiany dotyczące polską szkołą niekoniecznie muszą narzucić nowy model nauczyciela, charakteryzujący się odmiennym wachlarzem przyjętych pryncypiów postępowania i zliberalizowanym stylem życia zawodowego oraz osobistego.

Etos nauczycielski rozumiany jako pewna charakterystyczna (pozytywna) postawa nauczyciela wiązana jest w dużym stopniu z aktywnością moralną nauczyciela. Zdaniem respondentów jest to rodzaj zachowania się w każdej - nawet najtrudniejszej - sytuacji, gotowość obrony swoich poglądów i umiejętność postępowania zgodnie z przyjętą hierarchią wartości. Uczniowie jednak nie uważają, że postawa nauczyciela określana mianem etosu jest z perspektywy uczniowskiej najważniejsza. Ich zdaniem, umiejętność skutecznego nauczania przewyższa zasady ujęte w etosie nauczycielskim. Widać w tym względzie przypisywanie szkole przede wszystkim funkcji pragmatycznych, aniżeli ideowych. Uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce przekazywania wiedzy oraz skutecznego nauczania celem zdobycia zadawalających rezultatów edukacyjnych. Sytuacja taka nie oznacza bynajmniej zanegowania przez uczniów postawy nauczycielskiej odznaczającej się klarownym kodeksem postępowania. Przeprowadzone

badanie wykazało, że są uczniowie, którzy potrafią w swoim nauczycielu rozpoznać człowieka ideowego, który swoją pracą wiąże ze ściśle określoną postawą postępowania i przykładem życia. Takich nauczycieli częściej dostrzegają uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, aniżeli gimnazjalnych. Rozpoznawanie działań podyktowanych etosem nauczyciela dokonuje się przede wszystkim w sferze aktywności wychowawczej. Prawie połowa respondowanych gimnazjalistów i licealistów twierdzi, że kierowanie się zasadami etosu nauczycielskiego skutkuje lepszymi rezultatami wychowawczymi wśród uczniów.

W dotychczasowych badaniach na temat etosu nauczyciela dystansowano się od ankietowania samych uczniów, twierdząc, że pojęcie etosu może być dla wielu niezrozumiałe, a co w efekcie może skutkować obniżeniem stopnia obiektywizmu rezultatów badawczych. Tymczasem uczniowie pozostają najbardziej doświadczoną grupą, bezpośrednio obserwującą efekty przyjęcia postawy nauczycielskiej, określanej etosem. Choć samo słowo jest uczniom słabo znane, ankietowani potrafili scharakteryzować postawę odpowiadającą niniejszej terminologii. Uczniowie nie są zbyt wymagający wobec swoich nauczycieli, jeśli chodzi o przyjęcie nieskazitelnej postawy moralnej. Bardziej interesują ich kompetencje edukacyjne, fachowa wiedza i umiejętność jej przekazania. Z wywiadu antropologicznego wynika jednak, że postawa moralna, z którą w największym stopniu wiąże się etos nauczycielski, jest zdaniem uczniów cenna i wpływa szczególnie na wspomniany aspekt wychowawczy.

Wyniki badań pokazały, że oczekiwania uczniów względem postawy nauczycielskiej nie są zbyt wygórowane. Trudno też na podstawie badań jednoznacznie określić, co jest przyczyną dość niskiego stopnia dostrzegania przez uczniów postaw nauczycielskich charakteryzujących postępowanie zgodne z etosem. Być może fakt ten wynika w dużej mierze z odejścia współczesnych nauczycieli od stałego kanonu wartości reprezentatywnych dla zawodu nauczyciela, bądź jest to spowodowane słabą umiejętnością zauważania przez uczniów postaw przynależnych etosowi nauczycielskiemu. Nie można wykluczyć tezy, że zmieniające się warunki edukacyjne we współczesnej szkole, promujące przede wszystkim skuteczne nauczanie, liberalne podejście wychowawcze oraz zbiurokratyzowanie nauczania, stanowią jakąś przeszkodę w dostrzeżeniu specyficznej postawy nauczyciela, charakterystycznej dla misji tego zawodu i doniosłej roli nauczyciela w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu właściwych postaw młodych ludzi. Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie wiedzą jakie wartości przyświecają etosowi nauczyciela i jakie znaczenie może on mieć dla ich rozwoju osobowego.

Bibliografia

- Buber, M., *Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992.
- Dunaj, B., *Autentyzm*, [w:] B. Dunaj (red.) *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1-2, Przegląd Readers Digest, Warszawa 2001.
- Dziewiecki, M., *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2003.
- Grzywak-Kaczyńska, K., *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.
- Hammersley, M., Atkinson, P., *Metody badań terenowych*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2000.
- Kalliopuska, M., *Holistyczny model empatii*, „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4.
- Kierész, B., *Antypedagogika – co zamiast?*, „Cywilizacja” 2011, nr 38, s. 8-14.
- Klepajczuk, B., *Etos pracy w przededniu transformacji systemu społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
- Kostera, M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Krąpiec, M. A., *Rozważania o wychowaniu*, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2010.
- Krasnodębski, M., *Arystotelesa teoria wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2009, nr 1-2, s. 15-27.
- Ossowska, M., *Moralność mieszczańska*, Zakład im. Ossolińskich, Łódź 1956.
- Pękala, J., *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, w: „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 1, s. 99-118.
- Płużek, Z., *Rozwój jest procesem stawania się*, w: W. Szewczyk (red.) *Jak sobie z tym poradzić. Nieuniknione pytania*, Wydawnictwo „Biblos”, Tarnów 1994.
- Rusecki, M., *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*, „Wychowawca” 2004, nr 10, s. 7-11. Ryś, M., *Ku dojrzałości osobowej w małżeństwie: rozwijanie dojrzałej osobowości*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.
- Siciński, A., *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, w: A. Siciński (red.) *Styl życia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Szawiel, T., *Etos*, w: Z. Bokszański, A. Kojder (red.) *Encyklopedia socjologii*, t. 1. Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Tarnowski, J., *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1983.
- Wolicki, M., *Dojrzała osobowość, dojrzałe sumienie*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2000.

**The teacher ethos in the changing school reality
– a student perspective**

The aim of this article is to find answers to whether the transformation which is now taking place in the Polish school requires that teachers change their attitude, otherwise known as an ethos? The research was carried out in the beginning of 2016 and involved the schools at the gymnasium and post-gymnasium levels located in urban areas of the Pomorskie and Kujawsko-Pomorskie regions. An analytical-synthesizing method was applied in the first part of the research. Hence, it was possible to assess the available settlements as far as the issues connected with the understanding of the ethos were concerned. The main tool was an anonymous survey which the students completed on their own. However, the character of the issue tackled required the application of a secondary research method, i.e. an anthropological interview.

The study carried out among gymnasium and lyceum students proves the students know little about the very notion of the teacher ethos. That, however, does not change the fact that students realize teachers, in their work and private lives, need to follow certain values which are helpful in becoming a role-model and in the widely-understood development of people within the school environment.

According to the surveyed, the teacher ethos is mostly connected to teachers' moral stance. Although students themselves are not too demanding of their teachers, as far as their flawless moral attitude is concerned the interview showed the students find their teachers' moral stance worthy and influential upon their upbringing. Students consider educational competence, professional knowledge and the skill of passing the knowledge more desirable than the ethos.

Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Karolina Torebko

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku

Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

W długiej tradycji myśli pedagogicznej i psychologicznej błąd wychowawczy jest związany z negatywnym wpływem na rozwój dziecka¹. Melanie Klein, Ferenczi, Khut podkreślali konfliktowość relacji wychowawczej oraz wpływ jaki może mieć na rozwój wielu zaburzeń u dziecka². Przyczyny błędów wychowawczych upatrywane są głównie w sytuacjach stresowych przeżywanych przez rodzica³ ale też z braku kompetencji wychowawczych. Wokół samego pojęcia czym jest błąd wychowawczy istnieje pewna niezgodność. Dwie znane koncepcje błędów wychowawczych definiują to zjawisko inaczej. Amerykańska badaczka O’Leary za błąd wychowawczy uważa takie zachowanie rodzica, które wskazują na jego nieumiejętność kontrolowania zachowania dziecka. Według tej koncepcji o błędzie wychowawczym mówi się, gdy rodzic stosuje nieefektywne metody, aby zapobiec złemu zachowaniu

¹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

A. Gurycka, Błędy w wychowaniu [Mistake in upbringing]. In E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach [about upbringing and his antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

² P. Kutter, *Współczesna psychoanaliza*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

³ A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.

A. Szymańska, Parental Directiveness as a Predictor of Children’s Behavior at Kindergarten. *Psychology of Language and Communication* 2012b, nr 16 (3).

dziecka⁴. W tej koncepcji błąd jest ujmowany w sposób behawioralny – rodzic popełnia błąd jeżeli stosuje nieefektywną kontrolę rodzicielską w konsekwencji czego zachowanie dziecka odbiega od pożądanego przez otoczenie normy. Z kolei polska uczona Antonina Gurycka za błąd wychowawczy uznaje takie zachowania rodzica, które wiążą się z negatywnymi skutkami dla rozwoju dziecka⁵. Zaliczyła do nich 8 konkretnych zachowań rodziców, które umieściła w kole błędów wychowawczych.

Wspólne w obu koncepcjach jest to, że błąd wychowawczy to konkretne zachowanie rodzica lub wychowawcy, które zostawia negatywne skutki w procesie wychowawczym dziecka. Istnieje jak dotąd wiele dowodów w badaniach (szczególnie dużo pochodzących z badań psychoterapeutów), że pewne zachowanie rodzica takie jak obojętność, agresja czy rygorizm mogą mieć wpływ na rozwój dziecka a także na rozwój u niego zaburzeń osobowości⁶.

Stąd istnieje konieczność eksplorowania tego obszaru. Jak dotąd zweryfikowano kołową strukturę błędów wychowawczych Guryckiej przy pomocy modelu hierarchicznej konfirmacyjnej analizy czynnikowej⁷. Zweryfikowano również przyczyny i sposób powstawania błędu hamowania aktywności dziecka⁸. Wciąż jednak badań na temat błędów wychowawczych rejestruje się mało pomimo iż obszar ten cieszy się dużym zainteresowaniem wśród rodziców i nauczycieli. Nasze badania stanowią próbę uzupełnienia tej luki.

Badania zaprezentowane w artykule są kolejnymi z serii weryfikującymi koncepcję Guryckiej dotyczącą błędów wychowawczych.

⁴ S. O’Leary, Parental discipline mistake. Pozyskane z www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O’Leary,1995.pdf, 1995

⁵ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

A. Gurycka, Błędy w wychowaniu [Mistake in upbringing]. In E. Kubiak-Szymborska D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach [about upbringing and his antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

⁶ T. Millon, R. Davis, *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond (2nd ed.)*, John Wiley and Sons, New York 1996.

⁷ A. Szymańska, K. Torebko, Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.

⁸ A. Szymańska, E. Aranowska, *Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej*. Liberi Libri, Warszawa 2016

Błędy wychowawcze rodziców

Antonina Gurycka zdefiniowała błąd wychowawczy jako *takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków*⁹. Gurycka, definiując pojęcie błędu wychowawczego poprzez odwołanie się do jego skutków, operowała cząstkową definicją probabilistyczną. Błąd wychowawczy jest według niej związany z ryzykiem (dla którego szacuje się prawdopodobieństwo) wystąpienia negatywnych dla rozwoju dziecka skutków. Do tak zdefiniowanego pojęcia nie stosują się zarzuty o jego nieostrości, jak również zarzuty dotyczące jego nierozstrzygalności, gdyż poszczególne egzemplarze (desygnaty) zaliczyć można do zakresu terminu tylko z pewnym prawdopodobieństwem¹⁰. Dlatego Gurycka pisała dalej: *Gdy nie umiemy stwierdzić negatywnych skutków konkretnego zachowania wychowawcy, będziemy mówić o możliwym błędzie, a więc takim, który niesie ryzyko tych skutków. Zaś o błędzie faktycznym będziemy mówić tylko wówczas, gdy ten związek uda nam się stwierdzić*¹¹.

Model kołowy błędów wychowawczych

Antonina Gurycka opisując koncepcję błędów wychowawczych nadała jej strukturę kołową. Osiem wyłonionych przez siebie błędów umieściła w kole, które zostało podzielone na trzy dychotomiczne wymiary. Te wymiary to a) żar-chłód emocjonalny, b) koncentracja na zadaniach dziecka – koncentracja wychowawcy na swoich zadaniach, c) koncentracja na dziecku – koncentracja na sobie przez wychowawcę. Rysunek 1 przedstawia błędy wychowawcze przedstawione w kole błędów.

Poniżej omówione zostają poszczególne błędy wraz z proponowanym przez Gurycką zachowaniem poprawnym.

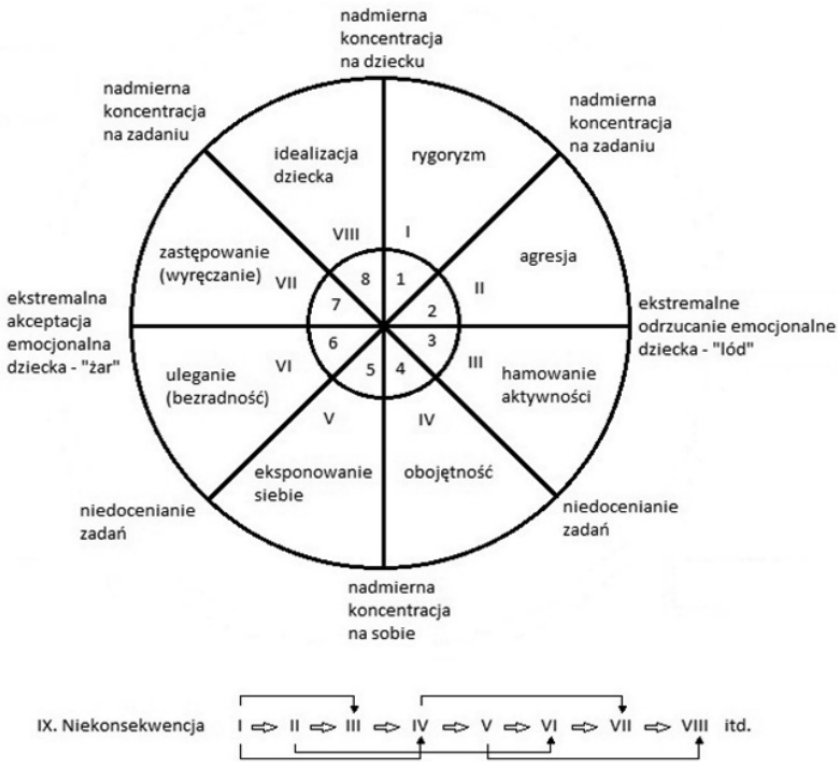
Błąd rygoryzmu jest wynikiem połączenia nadmiernej koncentracji na dziecku i na jego zadaniu oraz ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia dziecka przez wychowawcę. Zachowania obarczone wysokim ryzykiem wystąpienia tego błędu wiążą się ze ścisłym kontrolowaniem postępowania dziecka (egzekwowaniem posłuszeństwa), pedanterią, precyzyjnym stawianiem określonych wymagań. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, Gurycka zalicza stawianie dziecku realnych wymagań,

⁹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24

¹⁰ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003

¹¹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 24

kontrolowanie ich spełniania poprzez prawidłowy system wzmoceń, równowagę kar i nagród (z przewagą nagród), a także włączanie ocen dziecka¹².



Rysunek 1: Koło błędów wychowawczych i błąd niekonsekwencji. Na podstawie A. Gurycka, 2008, *Błędy w wychowaniu*, w: E. Kubiak-Szymborska i D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz: WERS, s. 336

Błąd agresji jest związany z nadmierną koncentracją wychowawcy na zadaniu oraz z ekstremalnym emocjonalnym odrzuceniem wychowanka. W tej kategorii mieszczą się słowne, fizyczne i symboliczne ataki zagrażające dziecku i poniżające je. Do zachowań poprawnych, które mogą pomóc uniknąć tego błędu, należy tolerancja dla dziecka, a także rozwiązywanie problemów i konfliktów w drodze kompromisu i racjonalizacji stanowisk.

Błąd hamowania aktywności dziecka znajduje się na połączeniu ekstremalnego emocjonalnego odrzucenia wychowanka i niedoceniaenia jego

¹² A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

zadań. Błędne zachowania polegają na nieuzasadnionym (pozbawionym racjonalnych przyczyn) przerywaniu czy zmienianiu aktywności dziecka poprzez fizyczne lub symboliczne zachowania rodzica. Do zachowań poprawnych należy organizowanie dziecku warunków do rozwijania własnej aktywności, kierunkowanie jego aktywności lub poszukiwanie z dzieckiem aktywności zastępczej.

Błąd obojętności znajduje się na połączeniu wymiarów emocjonalnego odrzucenia dziecka, niedoceniań zadań dziecka i nadmiernej koncentracji na rodzicu. Główną osią tego błędu jest dystans wobec dziecka, jego spraw i aktywności, a także brak zainteresowania jego problemami. Do zachowań poprawnych należy tworzenie warunków do wyrażania się samodzielności dziecka i akceptacja dziecka.

Błąd eksponowania siebie przez rodzica mieści się na połączeniu wymiaru nadmiernej koncentracji na rodzicu i niedoceniań zadań dziecka. Eksponowanie siebie przez rodzica polega na koncentracji uwagi dziecka na sobie, swoich walorach, przymiotach, zaletach a także na potrzebach i odczuciach wtórnych do potrzeb i odczuć dziecka, na wykazywaniu chęci imponowania swoimi osiągnięciami i umiejętnościami przy jednoczesnym podkreślaniu słabszych możliwości dziecka. Do zachowań poprawnych należy równoważenie potrzeb swoich i dziecka, skromność w prezentowaniu własnej osoby oraz równoważenie swoich zdolności i możliwości zgodnie z wymaganiami stawianymi dziecku.

Błąd ulegania dziecku jest wynikiem niedoceniań zadań dziecka oraz jego ekstremalnej emocjonalnej akceptacji. Jako przykład błędnych zachowań wyróżnia się spełnianie zachcianek dziecka, demonstrowanie własnej bezradności, uleganie prośbom i żądaniom dziecka oraz rezygnowanie z wymagań stawianych dziecku. Do zachowań poprawnych należy pertraktowanie i uzgadnianie zarówno wymagań wychowawców wobec podopiecznych, jak i zakresu spełniania prośb i potrzeb.

Błąd zastępowania dziecka polega na połączeniu ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka z nadmierną koncentracją na zadaniach dziecka. Do błędnych zachowań opiekunów zalicza się wykonywanie za dziecko jego zadań i obowiązków, przejmowanie aktywności dziecka, niepozwalanie mu na dokończenie jego aktywności. Do zachowań poprawnych należy pomaganie dziecku w samodzielnym wypełnianiu swoich obowiązków oraz współdziałanie z dzieckiem przy jednoczesnym zachowaniu aktywności dziecka.

Błąd idealizacji dziecka jest kompilacją nadmiernej koncentracji na zadaniu i na dziecku oraz ekstremalnej emocjonalnej akceptacji dziecka. Zachowania będące konsekwencją tego błędu są związane z utożsamianiem

dziecka z najwyższym możliwym dobrem. Polegają one na ciągłym zajmowaniu się dzieckiem, wnikaniem w jego aktywność i na nieustającym zainteresowaniu dzieckiem pod pozorem ochrony zarówno przed niebezpieczeństwami, jak i przed możliwością wystąpienia zachowań dziecka niezgodnych z idealnym wzorcem założonym przez wychowawcę. Błąd ten połączony jest z ekstremalnie pozytywnymi ocenami dziecka i jego aktywności oraz z brakiem jakiegokolwiek krytycyzmu wobec zachowań dziecka. Do zachowań poprawnych należy adekwatne do sytuacji wzmacnianie aktywności dziecka oraz krytycyzm połączony z akceptacją dziecka.

Gurycka wyróżniła także błąd niekonsekwencji, będący wynikiem występowania zachowań opiekunów zaliczanych do różnych kategorii błędów w obrębie konkretnego rodzaju sytuacji wychowawczej. Na przykład błąd rygoryzmu współwystępować może z błędem hamowania aktywności dziecka, błąd agresji – z błędem obojętności, błąd eksponowania siebie – z błędem idealizacji dziecka, błąd obojętności – z błędem zastępowania itp. (Rysunek 1).

Kompetencje emocjonalne dzieci

a. Klasyczne teorie emocji

Wyróżniamy trzy klasyczne teorie emocji, są to: a) teoria Jamesa – Languego, b) aktywacyjna teoria emocji Cannona – Barda oraz c) dwuczynnikowa teoria emocji Schachtera i Singera.

Według teorii Jamesa – Languego u podstaw wszelkich reakcji emocjonalnych leżą reakcje fizjologiczne. Za źródło emocji uznawane są działania, napięcia mięśni i zmiany w narządach wewnętrznych¹³. W świetle tej teorii aby dany stan emocjonalny został wywołany musi mieć miejsce jakieś wydarzenie np. utrata bliskiej osoby, potem następuje reakcja instrumentalna – płacz, bunt, następnie dokonywana jest interpretacja reakcji fizjologiczno – behawioralnych w wyniku czego powstają emocje, w tej sytuacji może to być smutek, żal, rozpacz, osamotnienie.

W Teorii Cannona–Barda „odczucie emocji i wewnętrzna reakcja fizjologiczna pojawiają się równocześnie: jedno nie jest przyczyną drugiego. Oba zjawiska są uznawane za wynik poznawczej oceny danej sytuacji.”¹⁴.

U podstaw aktywacyjnej teorii emocji leży założenie, że emocje są stanem podwyższonego pobudzenia. Pobudzenie jest oznakowane afektywnie

¹³ W. James, What is emotion. *Mind* 1984, nr 4, s. 188–204.

¹⁴ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012

– może być dodatnie lub ujemne. Główny nacisk kładzie się na intensywność emocji, za którą odpowiada poziom pobudzenia ośrodkowego układu nerwowego. Teoria ta ma własną koncepcję powstawania procesu emocjonalnego składająca się z pięciu faz: a) neutralnej recepcji, b) oceny, c) pojawienia się tendencji do działania, d) wystąpieniu emocji oraz e) pojawieniu się działania sterowanego przez emocję¹⁵.

Dwuczynnikowa teoria emocji Schachtera i Singera zakłada, że emocje zależą od oceny własnego wewnętrznego stanu fizycznego oraz zewnętrznej sytuacji, w której jednostka się znalazła. Innymi słowy emocja jest rezultatem poznawczej interpretacji bodźca oraz pobudzenia¹⁶.

b. Poznawcze teorie emocji

Poznawcze teorie emocji skupiły się na wyjaśnieniu zależności między procesami poznawczymi a emocjonalnymi. Ich celem było wyjaśnienie czy emocje są pierwotne czy wtórne i zależne od poznania oraz czy emocje i poznanie to systemy współzależne w funkcjonowaniu człowieka.

Liczni badacze reprezentują pogląd, iż dla powstania emocji konieczne są procesy poznawcze. Frijdy ujmuje emocje w sposób funkcjonalny. Zakłada, iż emocje to mechanizmy sygnalizujące, że zdarzenie jest istotne dla jednostki. Jeżeli zdarzenia prowadzą do realizacji celów mamy do czynienia z emocjami pozytywnymi, jeśli natomiast interpretujemy zdarzenie jako zagrażające lub utrudniające osiągnięcie celów – wzbudzone są emocje negatywne¹⁷.

Lazarus podaje, iż emocje są wynikiem powiązań między organizmem a środowiskiem. Opisuje związek pomiędzy wcześniejszymi wydarzeniami, oceną tych wydarzeń i emocjami. „Ocena zdarzenia lub obiektu jest wypadkową rzeczywistych właściwości środowiska oraz cech osoby dokonującej oceny”¹⁸.

¹⁵ E. Zdankiewicz – Ściagała, T. Maruszewski, Teorie emocji. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 395–426.

¹⁶ S. Schachter, J. Singer, Cognitive, social and physiological determinants of emotional state, w: *Psychological Review* 1962, nr 69, s. 379–399.

¹⁷ J. M. Reeve, *Understanding motivation and emotion*, John Wiley & Sons, Hoboken 2005.

¹⁸ E. Zdankiewicz – Ściagała, T. Maruszewski, Teorie emocji. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 395–426.

c. Kompetencje emocjonalne

Kompetencje emocjonalne to pewnego rodzaju umiejętności zarządzania emocjami w różnych sytuacjach. Saarni¹⁹ podaje osiem głównych umiejętności składających się na kompetencje emocjonalne:

1. Świadomość własnego stanu emocjonalnego uwzględniająca możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji. W wypadku większej dojrzałości świadomość, że człowiek może nie zdawać sobie w pełni sprawy z własnych uczuć z racji ich nieświadomej dynamiki lub selektywnej nieuwagi.

2. Zdolność do rozpoznawania emocji innych osób, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych charakteryzujących się pewnym stopniem kulturowej jednolitości znaczenia emocjonalnego.

3. Umiejętność posługiwania się słownictwem opisującym emocje, powszechnie używanym w danej kulturze.

4. Zdolność wczuwania się w emocjonalne przeżycia innych osób.

5. Zdawanie sobie sprawy, że wewnętrzny stan emocjonalny nie musi odpowiadać wewnętrznemu wyrazowi, zarówno u siebie jak i innych.

6. Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi lub nieprzyjemnymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji oddziałujących na intensywność lub na czas trwania takich stanów emocjonalnych.

7. Świadomość, że relacje między ludźmi w dużej mierze określa sposób komunikowania emocji oraz odwzajemniania emocji w ramach relacji.

8. Poczucie emocjonalnej skuteczności, tzn. poczucie kontroli nad własnymi przeżyciami emocjonalnymi, ich akceptowanie.

Kompetencje emocjonalne są dynamiczne oraz wzajemnie zależne. Rozwinięcie jednej ułatwia zdobycie pozostałych. Wzajemna zależność przejawia się w normalnym rozwoju emocjonalnym.

d. Czynniki wpływające na kształtowanie się kompetencji emocjonalnych

Schaffer²⁰ podaje trzy kategorie czynników, które jego zdaniem determinują rozwój kompetencji emocjonalnych. Są to czynniki biologiczne, związane z kontaktami interpersonalnymi oraz środowiskowe. Rozwój

¹⁹ C. Saarni, Kompetencje emocjonalne i samoregulacja w dzieciństwie, w: P. Salovey & D. J. Sluyter (Red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

²⁰ H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

kompetencji emocjonalnych zależy zarówno od uwarunkowanych genetycznie różnic temperamentu, od rodzaju wsparcia jakie dziecko otrzymuje na każdym etapie swego rozwoju oraz sytuacji i warunków rodzinnych, w jakich dziecko się wychowuje.

Tak jak każda sfera rozwoju życia, tak również i emocje, kształtują się wraz z wiekiem dziecka. Gdy dziecko się rodzi nie posiada kompetencji emocjonalnych, nie zna reguł ekspresji emocji, nie potrafi ich nazywać, spostrzegać, wyrażać. Rozwój emocjonalny jest procesem. To, w jaki sposób dziecko będzie wyrażało, odbierało, nazywało stany emocjonalne zależy od wielu czynników np. rodziny, stylu przywiązania dziecka do opiekuna, stylu wychowawczego, środowiska wychowawczego, temperamentu itp.²¹

Badania pokazują, że style wychowawcze rodziców stanowią podstawę dla rozwoju emocjonalnego dziecka. Według badań dzieci rodziców demokratycznych (styl wychowania charakteryzujący się wysokimi wymaganiami, konsekwencją i jednocześnie łączący ciepło i szacunek dla poglądów dzieci) nabierają lepszych umiejętności społecznych, są samodzielniejsze, pewniejsze siebie i bardziej entuzjastyczne. Sprawiają mniej kłopotów i odnoszą więcej sukcesów²².

Na przeciwnym krańcu znajdują się dzieci wychowywane przez rodziców autorytarnych (styl charakteryzujący się wymaganiem podporządkowania, posłuszeństwa, towarzyszy mu niewielkie tolerowanie dyskusji na temat wprowadzonych reguł, które są egzekwowane za pomocą kar lub pod ich groźbą), które czują się niepewne i są niespokojne.

Dzieci wychowywane przez rodziców pobłażliwych same podejmują większość decyzji i bez względu na przebieg sytuacji ponoszą ich konsekwencje oraz niezaangażowanych (wychowaniu towarzyszy obojętność lub odrzucenie, a nawet zaniedbywanie) są mniej dojrzałe i bardziej impulsywne²³.

Rozwój emocjonalny dziecka przebiega lepiej, gdy towarzyszy mu zaangażowanie ze strony osób dorosłych. Jasne stawianie reguł, zasad

²¹ M. Arnold, *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York 1960.
A. Szymańska, Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon, w: *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2011, nr 6 (3), s. 141–153.

²² D. Baumrind, Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior w: *Genetic Psychology Monographs* 1967, nr 75, s. 43–88.

D. Baumrind, Current patterns of parental authority, w: *Developmental Psychology Monograph* 1971, nr 4 (1).

²³ P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

postępowania, szczególnie w młodszym wieku, czyni świat dziecka uporządkowanym, dzięki czemu może uczyć się ono samodzielności, pewności siebie i jednocześnie zmniejsza się ryzyko powstawania lęków, które negatywnie wpływają na harmonijny rozwój, w tym rozwój emocjonalny²⁴

Wydaje się być oczywistym, że dziecko nabywa pierwszą wiedzę i umiejętności związane z emocjami w kontakcie z najbliższym otoczeniem, głównie z rodziną. Wyróżniamy trzy style przywiązania: a) styl wychowania oparty na poczuciu bezpieczeństwa, b) styl lękowo – ambiwalentny oraz c) unikający.

Schaffer (Schaffer, 2012) podaje, że każdy z typów przywiązania łączy się z określonymi wzorcami. Mając do czynienia z przywiązaniem bezpiecznym dzieci uczą się okazywania zarówno pozytywnych jak i negatywnych emocji oraz ich akceptacji.

Przy przywiązaniu unikającym dzieci nabywają doświadczenia, że emocje, głównie te negatywne, mogą być odrzucone przez innych. Dzieci stawiające opór (styl lękowo – ambiwalentny) nauczyły się, że mogą być różne reakcje innych osób na oznaki ich emocji, co niesie za sobą duże poczucie niepewności.

Dlaczego błędy wychowawcze mogą wpływać na kształtowanie kompetencji emocjonalnych dzieci? Ponieważ mogą zaburzać relację z rodzicem a tym samym doprowadzać do nierównowagi w regulacji emocji u dzieci: dostrajanie się do emocji i potrzeb swoich i rodziców, wrażliwości na potrzebę i umiejętności sterowania nimi. Błędy wychowawcze mogą wywoływać u dzieci złość i reaktancję (opór) lub przeciwnie depresję, spadek podmiotowości²⁵. Te emocje mogą zaburzać umiejętności regulacji emocji przez co rozwój emocjonalny dzieci może się opóźniać.

Metoda badawcza

Badanie posiada zgodę komisji ds. etyki badań.

a. Cel badania i hipotezy

Celem badań było poszukiwanie relacji pomiędzy błędami wychowawczymi popełnianymi przez rodziców a rozwojem emocjonalnym dzieci

²⁴ A. Szymbalska, Coping with Difficulties in Parenting Situations – Parental Control, Obedience Enforcement and Directiveness. *Studia Psychologica*, 59(1), 3–21, 2017

²⁵ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

w młodszym wieku szkolnym. W badaniu uwzględniano ocenę błędów wychowawczych w percepcji rodziców oraz ich dzieci w celu porównania ich zbieżności.

Postawiono dwie ogólne hipotezy badawcze:

H1: Błędy zimne rodziców (popełniane zarówno w percepcji dzieci jak i rodziców) będą negatywnie związane z rozwojem emocjonalnym dzieci.

H2: Błędy ciepłe rodziców (popełniane zarówno w percepcji dzieci jak i rodziców) będą negatywnie związane z rozwojem emocjonalnym dzieci.

b. Zmienne uwzględnione w badaniu

Główną zmienną objaśniającą prezentowanych badań stanowił błąd wychowawczy. Zmienną objaśnianą był rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci. Zmiennymi grupującymi była płeć rodzica i płeć dziecka.

Błąd wychowawczy to takie to takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków. Zaliczają się do nich szczególnie takie zachowania jak: agresja, rygorizm, hamowanie aktywności dziecka, obojętność, eksponowanie siebie przez rodzica, uleganie dziecku, idealizacja dziecka, oraz zastępowanie dziecka w jego zadaniach.

Kompetencje emocjonalne dzieci to takie umiejętności dziecka, które pozwalają mu tak zarządzać swoimi emocjami, aby były one adekwatne do zaistniałych sytuacji. O wysokim poziomie kompetencji emocjonalnych świadczą takie zachowania dziecka jak cierpliwość podczas czekania na swoją kolej, ustępliwość i łagodność w kontaktach z rówieśnikami, podporządkowywanie się wymaganiom obowiązującym w domu, szkole, na podwórku, jak również zdolność nazywania swoich emocji oraz ich kontroli.

c. Próba badana i procedura badawcza

Zbadano próbę 80 rodziców i 80 dzieci w wieku od 6 do 10 lat. W próbie znalazło się 45 dziewcząt i 35 chłopców oraz 70 matek i 10 ojców. Udział w badaniu był dobrowolny, wszyscy badani zostali zapoznani z celem badań i wyrazili na nie zgodę (rodzice wyrazili zgodę na badanie ich dzieci). Wszystkie osoby badane przed rozpoczęciem badań zostały poinformowane o celu badania, zapewnione o poufności wyników oraz zapoznane z instrukcją wypełniania kwestionariuszy.

Rodzice wypełniali kwestionariusz do badania błędów wychowawczych (wersja dla rodziców). Badani wypełniali kwestionariusz w domu.

W badaniu wykorzystano oryginalne skale autorstwa Antoniny Guryckiej służące do badania błędów wychowawczych²⁶.

Dzieci wypełniały kwestionariusz do badania błędów wychowawczych (wersja dla dzieci). Uczniowie byli badani na terenie szkoły. Sześć – i siedmioletnie dzieci były badane indywidualnie – badający czytał im pytania, dzieci samodzielnie zaznaczały odpowiedzi w kwestionariuszach. Dzieci starsze były badane w małych trzy lub czteroosobowych grupach. Badający również czytał im pytania, dzieci zaznaczały swoje odpowiedzi.

Nauczyciele wytypowanych do badania dzieci wypełniali Kwestionariusz do badania rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym, autorstwa Karoliny Torebko.

W ten sposób uzyskano wyniki całej próby badanej.

d. Narzędzia badawcze

Kwestionariusz do pomiaru błędów wychowawczych w percepcji rodziców

Kwestionariusz Autopercepcji Wychowawcy został opracowany przez A. Gurycką, opublikowany w 1990 w książce „Błąd w wychowaniu”²⁷ (Gurycka, 1990). Składa się z 33 pytań. Na 26 pytań badany ma zaznaczyć odpowiedź na siedmiopunktowej skali, traktując ją jakby miał do wyboru siedem różnych możliwości wyboru. W czterech pozycjach należy określić się na jednym lub drugim krańcu mając do wyboru dwie możliwości. Dwa pytania wymagają wybrania jednej lub kilku odpowiedzi pasujących według badanego do przedstawionej sytuacji. Jedno pytanie wymaga swobodnej wypowiedzi własnymi słowami.

Kwestionariusz opatrzony został w metryczkę, która wskazuje na wiek, płeć, wykształcenie badanego, podaje wiek i płeć dziecka, które badany miał na myśli wypełniając kwestionariusz oraz reprezentację rodzica jakie jest jego dziecko (łatwe, trudne, różne).

Na każdy z błędów mierzonych Kwestionariuszem Autopercepcji Wychowawcy składały się 4 pozycje, na błąd hamowania aktywności 5. Do analizy wyników przyjęto odpowiedzi z pytań zamkniętych, pominięto pozycje nr : 7, 10, 11, 27.

²⁶ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

²⁷ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Kwestionariusz do pomiaru błędów wychowawczych w percepcji dzieci

Kwestionariusz Percepcji Ucznia został opracowany, a dokładniej stanowi przeróbkę Kwestionariusza Autopercepcji Wychowawcy, przez A. Wojnę i M. Lipińską pod kierunkiem profesor A. Guryckiej²⁸. Autorki wyszły z założenia, iż dziecko nie jest zdolne do wskazywania błędów wychowawcy (rodzica bądź nauczyciela), gdyż wymaga to oceniania, wartościowania, wskazywania wprost, co źle robi wychowawca. Dlatego kwestionariusz zawiera 27 pytań, które dotyczą różnych sytuacji, które zapisały się w pamięci dziecka. Nie wymaga oceniania, a wydobycia z pamięci jak opiekun zachowuje się w opisanej w poszczególnych pozycjach kwestionariusza sytuacjach. Na 25 pytań należy odpowiedzieć określając się na siedmiopunktowej skali, na której krańcach napisane są pewne zachowania, reakcje wychowawcy odpowiadające na opisaną wyżej sytuację. Dwa pytania wymagają zaznaczenia jednej lub więcej odpowiedzi albo dopisania własnej propozycji zachowania wychowawcy. Na każdy z błędów mierzonych Kwestionariuszem Percepcji Ucznia składały się od 2 do 4 pozycji. Do analizy wyników wzięto odpowiedzi z pytań zamkniętych, pominięto pozycje nr: 6 i 8.

Kwestionariusz do pomiaru rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym

Kwestionariusz do pomiaru rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym autorstwa Karoliny Torebko składa się z 15 pozycji i mierzy trzy aspekty rozwoju dziecka: a) kompetencje emocjonalne, b) umiejętności społeczno – emocjonalne, c) emocjonalną dojrzałość szkolną. Każda pozycja zawiera dwa skrajne aspekty rozwoju emocjonalnego dziecka. Odpowiedzi udziela się na siedmiostopniowej skali. Założeniem autorki było, aby kwestionariusz wypełniany był przez rodziców (opiekunów) dziecka lub nauczycieli, ponieważ zarówno jedni jak i drudzy poprzez systematyczną obserwację i wspólne działania mogą udzielić rzetelnych i obiektywnych informacji na temat rozwoju emocjonalnego dzieci. W naszym badaniu kwestionariusz wypełniali nauczyciele.

²⁸ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Trafność treściowa

Trafność treściową narzędzia szacowano przy pomocy współczynnika λ – Aranowskiej oraz kryterium agregatowego KAI ²⁹. Kwestionariusz został poddany ocenie siedmiu sędziów kompetentnych w celu sprawdzenia trafności treściowej. Wskaźnik jednorodności odpowiedzi sędziów kompetentnych λ – Aranowskiej przy dwóch pozycjach otrzymał wartość maksymalną, siedem pozycji znalazło się na poziomie powyżej 0,9, cztery pozycje powyżej 0,8. Dwie pozycje poniżej 0,8. Kolejno obliczono kryterium agregatowe KAI aby określić, które pozycje powinny zostać włączone do ostatecznej wersji narzędzia. Wyniki kryterium Kai ujawniły, że wszystkie pozycje przekroczyły próg 0,6 tym samym kwestionariusz do badania rozwoju emocjonalnego dzieci w młodszym wieku szkolnym został przyjęty w całości.

Rzetelność

Rzetelność całkowita skali dla 15 pozycji wynosi $\alpha = 0,913$. Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej $RO2 = 0,411$. Rzetelność całego narzędzie jest więc zadowalająca.

Rzetelności dla poszczególnych skal przedstawiały się następująco:

Kompetencje emocjonalne – skala składała się z 6 pozycji $\alpha = 0,930$ dla 6 pozycji. $RO2 = 0,688$. Rzetelność bardzo dobra.

Umiejętności społeczno – emocjonalne – skala składała się z 4 pozycji $\alpha = 0,857$. $RO2 = 0,599$. Rzetelność dobra.

Emocjonalna dojrzałość szkolna – skala składała się z 5 pozycji $\alpha = 0,851$. $RO2 = 0,534$. Rzetelność dobra.

Eksploacyjna Analiza Czynnikiowa

Eksploacyjna analiza czynnikowa wyodrębniła 3 czynniki, które razem objaśniają 67,395 % wspólnej zmienności. Pierwszy czynnik kompetencje emocjonalne objaśnia 27,83 % zmienności. Drugi czynnik umiejętności społeczno – emocjonalne objaśnia 19,93 % zmienności. Trzeci czynnik emocjonalna dojrzałość szkolna objaśnia 19,63 % zmienności.

e. Metoda analizy danych

W celu sprawdzenia czy istnieją zależności pomiędzy błędem wychowawczym a rozwojem emocjonalnym dzieci wykorzystano algorytm sztucznej inteligencji Classification & Regression Tree (C&RT). Algorytm

²⁹ E. Aranowska, *Pomiar ilościowy w psychologii [Quantitative measurements in psychology]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

buduje drzewa decyzyjne, które ukazują powiązania pomiędzy zmienną objaśnianą a zmiennymi objaśnianymi³⁰.

Najpierw zbiór danych został podzielony ze względu na poziom błędów. Kryterium podziału stanowiło wskazane przez Gurycką nasilenie wyników w skali błędu³¹. W ten sposób wyniki osób w zakresie każdego z błędów zostały zaklasyfikowane jako niskie, średnie i wysokie. Tej samej procedurze poddano wyniki dzieci w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych w ten sposób każde dziecko zaklasyfikowane zostało do grupy i kompetencjach niskich, średnich i wysokich.

Algorytm C&RT powiązał poziomy zmiennej kompetencji emocjonalnych (niskich, średnich i wysokich) z poziomami zmiennej błędów wychowawczych (niskich, średnich i wysokich). W ten sposób zbudowano cztery drzewa decyzyjne po dwa dla błędów ciepłych (jeden dotyczył oceny błędów przez rodziców a drugi przez dzieci) oraz po dwa dla błędów zimnych (ponownie jeden dotyczył oceny błędów przez rodziców a drugi przez dzieci).

Drugą metodą analizy była analiza skupień metodą k-średnich przeprowadzona przez algorytmy data mining. Przypisała ona osoby badane do skupień na podstawie poziomu kompetencji emocjonalnych dzieci oraz poziomu błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców zarówno w ich jak i dzieci percepcji.

Trzecią metodą analizy wykorzystaną w badaniu były sztuczne sieci neuronowe. Zgodnie z ich założeniami – zostały wykorzystane do sprawdzenia możliwości prognozowania rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci na podstawie poziomu błędów wychowawczych³².

Wyniki

a. Błędy wychowawcze zimne a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

Błędy wychowawcze zimne w percepcji dzieci a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

³⁰ R. Nisbet, J. Elder, G. Miner, *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Academic Press (Elsevier), Burlington, MA 2009.

A. Szymańska, Parental Directiveness as a Predictor of Children's Behavior at Kindergarten. *Psychology of Language and Communication* 2012b, nr 16 (3).

³¹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

³² R. Tadeusiewicz, *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2007

Wyniki algorytmu Classification & Regression Tree wykazały, że błąd, który tworzył pierwszą grupę podziału (czyli budował pierwszą gałąź drzewa decyzyjnego) to błąd agresji (Rysunek 2). Im niższe było jego nasilenie, tym wyższe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych miała grupa dzieci. I odwrotnie nasilenie umiarkowane związane było ze średnim rozwojem kompetencji emocjonalnych.

Drugą gałąź drzewa a więc kolejny punkt podziału został zbudowany dla błędu hamowania aktywności dziecka. Algorytm powiązał kategorie zmiennej wysokiego rozwoju kompetencji emocjonalnej z niskim hamowaniem aktywności dziecka oraz kategorie średniego rozwoju kompetencji emocjonalnej z umiarkowanym nasileniem błędu hamowania aktywności dziecka.

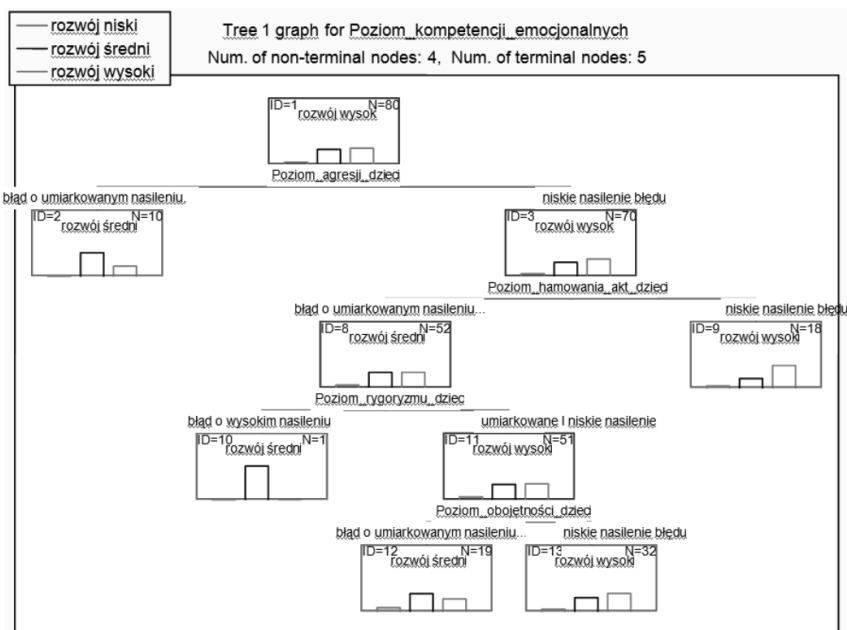
Trzecia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu rygoryzmu w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim nasileniem błędu rygoryzmu, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym i niskim nasileniem rygoryzmu.

Ostatnia, czwarta gałąź została zbudowana dla błędu obojętności średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędu obojętności, natomiast rozwój wysoki z niskim nasileniem obojętności.

Tabela 1 przedstawia najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa. Należy zauważyć, że najważniejsze predyktory to te, które pomagają ostatecznie zróżnicować grupy ze względu na poziom rozwoju emocjonalnego a więc błąd obojętności (największa waga) oraz błąd rygoryzmu (druga pod względem wielkości waga).

Tabela 1. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy zimne rodziców w percepcji dzieci.

	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błąd obojętności w reprezentacji dzieci	100	1,000000
Poziom błąd rygoryzmu w reprezentacji dzieci	84	0,839268
Poziom błąd hamowania w reprezentacji dzieci	70	0,695480
Poziom błąd agresji w reprezentacji dzieci	45	0,454956



Rysunek 2. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy zimne wskazywane przez dzieci

Trafność modelu dla wysokich kompetencji osiągnęła wartość 74,35%, dla średnich 50% natomiast dla niskich 0%. Model ten wyjaśnia zatem przede wszystkim wysoki rozwój kompetencji emocjonalnych ujawniając, że im niższe jest nasilenie błędów tym wyższy rozwój kompetencji emocjonalnych.

Błędy wychowawcze zimne w autopercepcji rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

Podobną analizę przeprowadzono dla błędów wskazywanych przez rodziców. Wyniki przedstawia Rysunek 3. Algorytm C&RT pierwszą gałąź drzewa zbudował dla błędów hamowania aktywności dziecka. Gdy nasilenie hamowania jest niskie związane jest to z wysokimi kompetencjami emocjonalnymi dzieci, gdy umiarkowane ze średnimi.

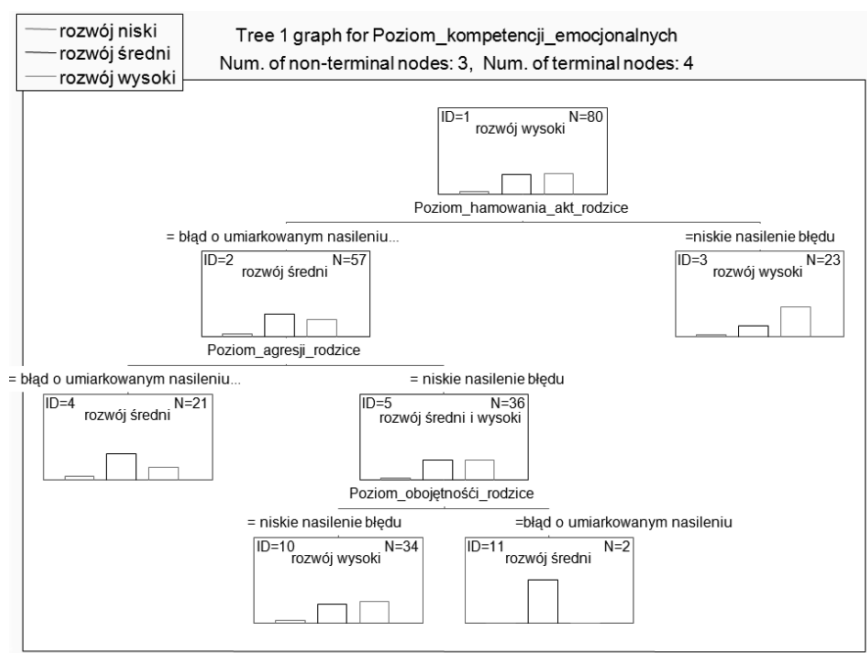
Druga gałąź drzewa została zbudowana dla błędów agresji w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędów agresji, natomiast rozwój średni i wysoki z niskim nasileniem agresji.

Ostatnia, trzecia gałąź została zbudowana dla błędów obojętności średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędów obojętności, natomiast rozwój wysoki z niskim nasileniem obojętności.

Tabela 2 prezentuje najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego. Podobnie jak w grupie dzieci błąd obojętności posiada największą wagę w budowie drzew i różnicowaniu grup ze względu na rozwój kompetencji.

Tabela 2. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy zimne rodziców w reprezentacji rodziców.

	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błąd obojętności w reprezentacji rodziców	100	1,000000
Poziom błąd rygoryzmu w reprezentacji rodziców	81	0,812117
Poziom błąd hamowania w reprezentacji rodziców	77	0,768047
Poziom błąd agresji w reprezentacji rodziców	65	0,645495



Rysunek 3. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy zimne wskazywane przez rodziców

W przypadku ocen rodziców podobnie jak i dzieci, największa trafność dotyczy rozwoju wysokich kompetencji 84,61%.

Podsumowując tą część wyników należy stwierdzić, że niski poziom błędów zimnych jest powiązany z wysokim rozwojem kompetencji emocjonalnych – istnieje co do tego zgoda zarówno w percepcji dzieci jak

i autopercepcji rodziców. Co więcej można zauważyć, że w obydwu drzewach podobnie układa się waga błędów – z jedną różnicą w grupie rodziców nie występuje błąd rygorysty, podczas gdy w grupie dzieci ma on bardzo dużą wagę. Wyniki potwierdziły słuszność hipotezy pierwszej.

Wyniki algorytmu Classification & Regression Tree wykazały, że błąd, który tworzył pierwszą grupę podziału (czyli budował pierwszą gałąź drzewa decyzyjnego) to błąd eksponowania siebie przez rodzica (Rysunek 4). Im niższe było jego nasilenie, tym wyższe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych miała grupa dzieci. I odwrotnie nasilenie umiarkowane związane było ze średnim rozwojem kompetencji emocjonalnych.

Drugą gałąź drzewa a więc kolejny punkt podziału został zbudowany dla błędu ulegania dziecku. Algorytm powiązał kategorie zmiennej wysokiego rozwoju kompetencji emocjonalnej z umiarkowanym i niskim uleganiem dziecku oraz kategorie średniego rozwoju kompetencji emocjonalnej z wysokim nasileniem ulegania dziecku.

Trzecia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu niekonsekwencji w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym i niskim nasileniem błędu niekonsekwencji, natomiast rozwój wysoki z wysokim nasileniem niekonsekwencji. To wynik niespójny z proponowaną hipotezą badawczą.

Czwarta gałąź została zbudowana ponownie dla błędu ulegania dziecku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z niewystępowaniem błędu ulegania, natomiast rozwój średni i wysoki z umiarkowanym i wysokim nasileniem ulegania. To również wynik niespójny z proponowaną hipotezą badawczą.

Piąta gałąź drzewa została zbudowana dla błędu idealizacji dziecka w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim nasileniem błędu idealizacji, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym i niskim nasileniem idealizacji.

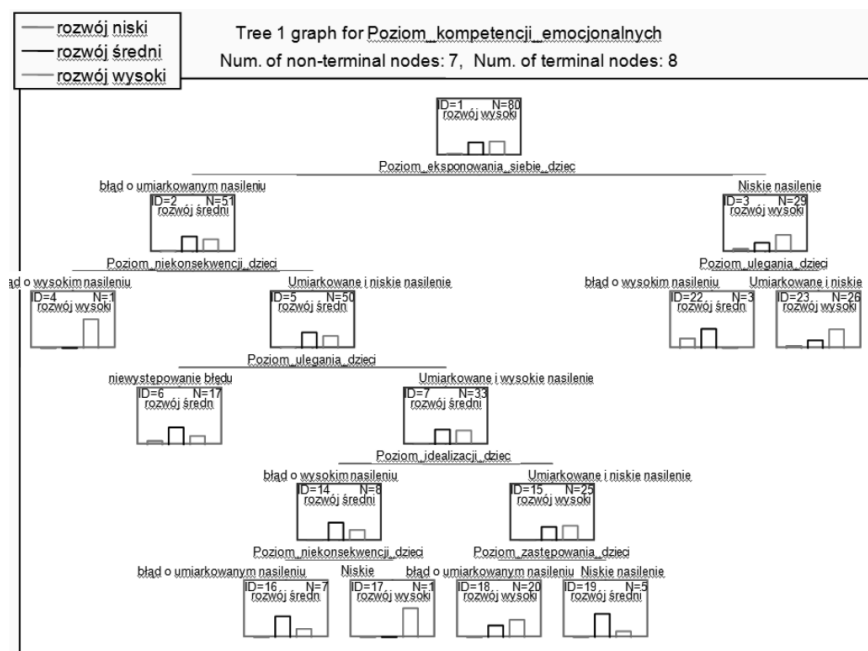
Szósta gałąź drzewa została zbudowana ponownie dla błędu niekonsekwencji w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym nasileniem błędu niekonsekwencji, natomiast rozwój wysoki z niskim nasileniem niekonsekwencji.

Siódma i ostatnia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu zastępowania w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z niskim nasileniem błędu zastępowania, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym nasileniem zastępowania. To wynik również niespójny z proponowaną hipotezą badawczą.

Tabela 3 przedstawia najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa. Należy zauważyć, że najważniejsze predyktory to te, które pomagają ostatecznie zróżnicować grupy ze względu na poziom rozwoju emocjonalnego a więc błąd zastępowania (największa waga) oraz błąd niekonsekwencji (druga pod względem wielkości waga).

Tabela 3. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy ciepłe rodziców w reprezentacji dzieci.

	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błąd zastępowania w reprezentacji dzieci	100	1,000000
Poziom błąd niekonsekwencji w reprezentacji dzieci	99	0,994805
Poziom błąd ulegania w reprezentacji dzieci	54	0,541257
Poziom błąd idealizacji w reprezentacji dzieci	20	0,199238
Poziom błąd eksponowania w reprezentacji dzieci	19	0,191131



Rysunek 4. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy ciepłe wskazywane przez dzieci

Trafność modelu dla wysokich kompetencji osiągnęła wartość 79,49%, dla średnich 58,33% natomiast dla niskich 0%. Model ten wyjaśnia zatem przede wszystkim wysoki rozwój kompetencji emocjonalnych.

5.2.2 Błędy wychowawcze zimne w autopercepcji rodziców a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci

Wyniki algorytmu Classification & Regression Tree w grupie rodziców wykazały, że błąd, który tworzył pierwszą grupę podziału (czyli budował pierwszą gałąź drzewa decyzyjnego) to podobnie jak w grupie dzieci błąd eksponowania siebie przez rodzica (Rysunek 5). Im niższe było jego nasilenie, tym wyższe wyniki w zakresie rozwoju kompetencji emocjonalnych miała grupa dzieci. I odwrotnie nasilenie umiarkowane związane było ze średnim rozwojem kompetencji emocjonalnych.

Drugą gałąź drzewa a więc kolejny punkt podziału został zbudowany dla błędu idealizacji dziecka. Algorytm powiązał kategorie zmiennej średniego i wysokiego rozwoju kompetencji emocjonalnej z umiarkowanym i niskim idealizowaniem dziecka oraz kategorie średniego rozwoju kompetencji emocjonalnej z wysokim nasileniem idealizowania dziecka.

Trzecia gałąź drzewa została zbudowana dla błędu ulegania w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym i wysokim nasileniem błędu ulegania, natomiast rozwój wysoki z niewystępowaniem ulegania.

Czwarta gałąź została zbudowana ponownie dla błędu zastępowania dziecka średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z umiarkowanym i wysokim nasileniem zastępowania, natomiast rozwój wysoki z niewystępowaniem zastępowania.

Piąta gałąź drzewa została zbudowana ponownie dla błędu ulegania dziecku w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim i niskim nasileniem błędu ulegania, natomiast rozwój średni i wysoki z umiarkowanym nasileniem ulegania. Jest to wynik niejednoznaczny, niespójny.

Szósta i ostatnia gałąź drzewa została zbudowana ponownie dla błędu zastępowania w tym przypadku średni rozwój kompetencji emocjonalnej został powiązany z wysokim i niskim nasileniem błędu zastępowania, natomiast rozwój wysoki z umiarkowanym nasileniem zastępowania. To również wynik niejednoznaczny.

Tabela 4 prezentuje najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego. W grupie rodziców to błąd ulegania posiada największą wagę w budowie drzew i różnicowaniu grup ze względu na rozwój kompetencji.

Tabela 4. Najważniejsze predyktory w klasyfikacji drzewa decyzyjnego błędy ciepłe rodziców w reprezentacji rodziców.

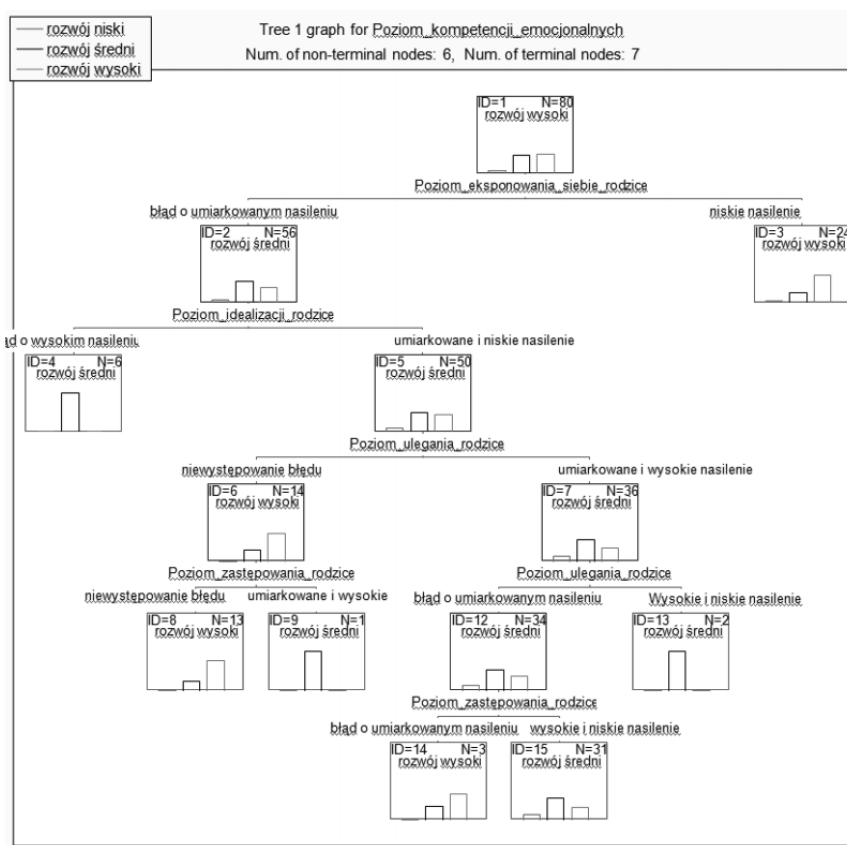
	Ranking zmiennych	Waga
Poziom błędu ulegania w reprezentacji rodziców	100	1,000000
Poziom błędu zastępowania w reprezentacji rodziców	85	0,850707
Poziom błędu idealizacji w reprezentacji rodziców	60	0,603347
Poziom błędu eksponowania w reprezentacji rodziców	29	0,286487

W przypadku ocen rodziców podobnie jak i dzieci, największa trafność dotyczy rozwoju wysokich kompetencji 74,35%.

Podsumowując, w przypadku błędów ciepłych istnieje rozbieżność pomiędzy grupą dzieci i rodziców w zakresie wagi poszczególnych błędów dla rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci. Wyniki nie potwierdzają również w sposób całkowity (choć częściowo tak) hipotezy drugiej. W grupie dzieci ich percepcja dotycząca błędów niekonsekwencji, ulegania i zastępowania była powiązana pozytywnie z ich rozwojem w zakresie kompetencji emocjonalnych. Negatywnie z rozwojem kompetencji związane były tylko błędy eksponowania siebie przez rodzica oraz idealizacja dziecka.

W grupie rodziców błędy ciepłe są raczej negatywnie powiązane z rozwojem kompetencji emocjonalnych u dzieci choć istnieje pewna kontrowersja dotycząca błędów zastępowania oraz błędów ulegania (podobnie jak w grupie dzieci).

Hipoteza druga została więc tylko częściowo potwierdzona.

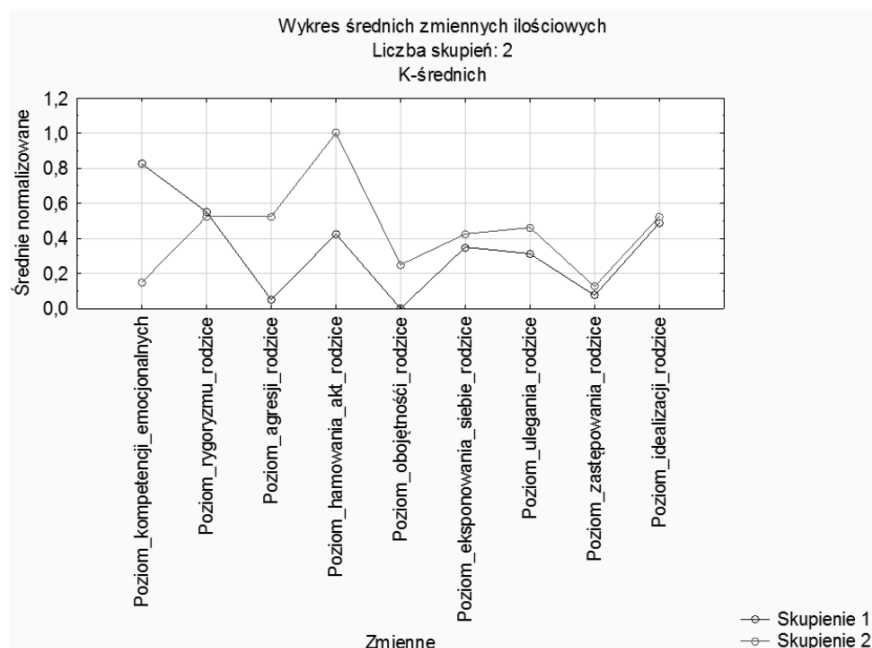


Rysunek 5. Poziom kompetencji emocjonalnych dzieci – błędy ciepłe wskazywane przez rodziców

Błędy wychowawcze a rozwój kompetencji emocjonalnych dzieci – wyniki analizy skupień przeprowadzone przez algorytmy data mining

Wyniki analizy skupień przeprowadzone przez algorytmy data mining – grupa rodziców

Analiza skupień potwierdziła uzyskane przy pomocy algorytmu C&RT wyniki. Jak pokazuje Rysunek 6 grupa rodziców, których dzieci charakteryzowały się wysokim poziomem rozwoju kompetencji emocjonalnych miały „niski profil” w zakresie wszystkich błędów (por. Rysunek 6, Skupienie 1). Przeciwnie rodzice dzieci, które posiadały niższy poziom rozwoju kompetencji emocjonalnych mieli „wysoki profil” w zakresie wszystkich błędów (por. Rysunek 6, Skupienie 2).



Rysunek 6. Wyniki analizy skupień dla grupy rodziców

Pomiędzy dwoma skupiskami nie ma różnic istotnych statystycznie w zakresie błędów rygoryzmu, zastępowania, i idealizacji. Tabela 5 pokazuje wyniki statystyki ANOVA, ujawniające efekty istotne statystycznie pomiędzy Skupieniem 1 i Skupieniem 2.

Tabela 5. ANOVA dla zmiennych ilościowych – grupa rodziców

	Międzygrupowa	df	Wewnątrzgrupowa	df	F	p-value
	SS		SS			
Kompetencje emocjonalne	9,112	1	10,875	78	65,3	0,005
Rygoryzm	0,05	1	9,50	78	0,41	0,52
Agresja	4,51	1	11,87	78	29,64	0,005
Hamowanie akt.	6,61	1	9,77	78	52,76	0,005
Obojętność	1,25	1	7,5	78	13	0,005
Eksponowanie siebie	0,45	1	19,5	78	1,8	0,18

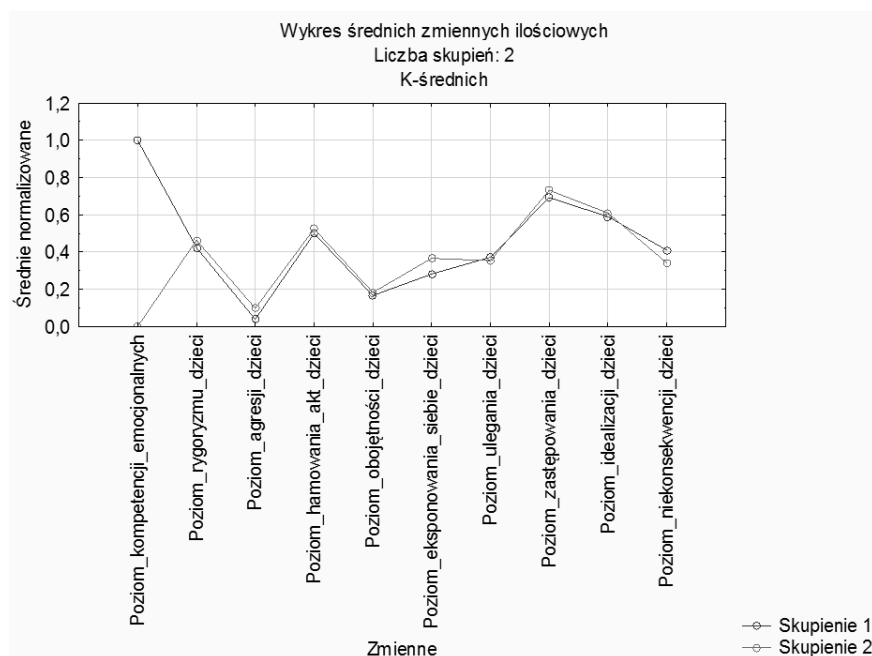
Uleganie	1,8	1	16,15	78	8,69	0,004
Zastępowanie	0,05	1	7,15	78	0,54	0,46
Idealizacja	0,11	1	16,87	78	0,52	0,47

Wyniki analizy skupień wykonanej przez algorytmy data mining – grupa dzieci

W grupie dzieci algorytmy analizy skupień nie odkryły skupień, które istotnie różniłyby się w ocenie błędów wychowawczych rodziców (Rysunek 7, Tabela 6). Bardzo wyraźnie widać, że obydwie skupienia, do których należą dzieci o wysokim poziomie rozwoju kompetencji emocjonalnych (Skupienie 1) i niskim (Skupienie 2) mają bardzo podobne profile w zakresie błędów wychowawczych rodziców.

Tabela 6. ANOVA dla zmiennych ilościowych – grupa dzieci

	Międzygrupowa	df	Wewnątrzgrupowa	df	F	p-value
	SS		SS			
Kompetencje emocjonalne	19,98	1	0,00	78		
Rygoryzm	0,13	1	9,85	78	1,03	0,31
Agresja	0,28	1	11,21	78	1,94	0,16
Hamowanie akt.	0,05	1	19,90	78	0,18	0,66
Obojętność	0,02	1	20,17	78	0,08	0,77
Eksponowanie siebie	0,56	1	19,64	78	2,23	0,14
Uleganie	0,03	1	21,92	78	0,09	0,76
Zastępowanie	0,036	1	16,36	78	0,15	0,70
Idealizacja	0,036	1	16,77	78	0,15	0,70
Niekonsekwencja	0,38	1	16,62	78	1,77	0,18



Rysunek 7. Wyniki analizy skupień dla grupy dzieci

Wyniki dotyczące przewidywania poziomu kompetencji emocjonalnych dzieci na podstawie błędów wychowawczych – sztuczna sieć neuronowa

Sieć dla grupy rodziców

Zbudowano 200 sieci neuronowych z których wybrano jedną najlepiej wytrenowaną sieć. Sieć miała 20 wejść, 8 neuronów w warstwie ukrytej, 2 neurony w warstwie wyjściowej (oznaczono ją jako MLP 20-8-2). Zadaniem dzieci było zbudowanie modelu do przewidzenia rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci na podstawie błędów wychowawczych rodziców.

Danymi wejściowymi dla sieci były błędy wychowawcze. W procesie uczenia wzorce były dzielone na 3 osobne zbiory: zbiór uczący się, który stanowił 70% obserwacji pochodzących z próby, testujący (15% obserwacji), walidacyjny (15% obserwacji). Innymi słowy zbiór danych został podzielony na trzy podzbiory. W zbiorze uczącym było 56 osób co stanowiło 70% próby. W zbiorze testującym było 12 osób co stanowiło 15% próby. W zbiorze walidacyjnym było 12 osób co stanowiło 15% próby. Zbiór uczący wykorzystano do uczenia sieci, zbiór testujący służył sieci do sprawdzenia swoich przewidywań w trakcie uczenia się. Zbiór walidacyjny nie był pokazywany sieci podczas uczenia się. Służył do sprawdzenia poprawności prognozowania sieci

na podstawie wartości oczekiwanych zawartych we wzorcu po tym jak sieć zakończyła się uczyć. Innymi słowy ujawnia on poprawność przewidywania wyniku każdej osoby w zbiorze (wyniku dziecka w zakresie jego kompetencji emocjonalnych) na podstawie zmiennych wejściowych (wyników dzieci w zakresie kompetencji emocjonalnych). Na podstawie trafności prognozowania dotyczącego zbioru walidacyjnego określano stopień przydatności sieci. Im wyższy był współczynnik korelacji przewidywania sieci z danymi rzeczywistymi, tym lepiej oceniana była sieć.

Tabela 7 przedstawia podsumowanie procesu uczenia sieci klasyfikującej wyniki w zakresie kompetencji emocjonalnych na podstawie błędów wychowawczych rodziców. W tabeli 7 można odczytać, że trafność prognozowania sieci (jakość walidacyjna) wyniosła 66,66, treningowa 73,21, testowa 83,33.

Tabela 7. Podsumowanie procesu uczenia sieci – grupa rodziców

Nazwa sieci	Jakość (uczenie)	Jakość (test)	Jakość (walid.)	Algorytm uczenia	Funkcja błędu	Aktywacja (ukryte)	Aktywacja (wyjściowe)
MLP 20-8-2	73,21	83,33	66,66	BFGS4	Entropia	Wykładnicza	Softmax

Na podstawie obliczeń sieci można stwierdzić, że wartości wejściowe pozwoliły sieci na umiarkowaną predykcję wartości wyjściowych, dotyczących rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci. Związek pomiędzy wartościami prawdziwymi otrzymanymi przez badanych a wartością wyliczoną przez sieć był umiarkowany.

Sieć dla grupy dzieci

Dla grupy dzieci wykonano analogiczną procedurę uczenia sieci neuronowych. Wyniki sieci prezentuje Tabela 8. Można zauważyć, że dla grupy dzieci sieć również potrafiła dość dobrze przewidzieć wyniki dzieci w zakresie ich poziomu rozwoju kompetencji emocjonalnych na podstawie tego jak spostrzegają one błędy wychowawcze swoich rodziców.

Tabela 8. Podsumowanie procesu uczenia sieci – grupa dzieci

Nazwa sieci	Jakość (uczenie)	Jakość (test)	Jakość (walid.)	Algorytm uczenia	Funkcja błędu	Aktywacja (ukryte)	Aktywacja (wyjściowe)
MLP 2613-2	62,50	75,00	66,66	BFGS4	SOS	Tanh	Tanh

Podsumowanie i dyskusja

Uzyskane przez nas wyniki są bardzo ciekawe. Ujawniają one, że jest całkowita spójność gdy chodzi o związek rozwoju kompetencji emocjonalnych z błędami zimnymi, takimi jak: agresja, hamowanie aktywności dziecka, rygoryzm czy obojętność. Zarówno w grupie rodziców, jak i dzieci niskie nasilenie tych błędów wiąże się z wysokim rozwojem kompetencji emocjonalnych dzieci. Hipoteza pierwsza znalazła pełne potwierdzenie w prezentowanych badaniach. Rodzice dzieci, które charakteryzują się wysokim stopniem rozwoju kompetencji emocjonalnych błędów zimnych popełniają o wiele mniej niż rodzice dzieci o rozwoju kompetencji średnich (grupa dzieci o rozwoju niskich kompetencji emocjonalnych była słabo reprezentowana, więc nie można określić jak wyglądają te powiązania w tej grupie – modele zresztą nie posiadają dla niej żadnej trafności).

Natomiast błędy ciepłe wywołują bardzo dużo kontrowersji. Po pierwsze w drzewie zbudowanym dla percepcji ich przez dzieci trzy błędy ciepłe są pozytywnie związane z ich rozwojem kompetencji emocjonalnych. Te błędy to: uleganie, zastępowanie i niekonsekwencja. Autopercepcja tych błędów w grupie rodziców wygląda zresztą podobnie (choć nie są one w tej grupie pozytywnie związane z rozwojem kompetencji emocjonalnych dzieci) jawi się natomiast pewna trudność w jednoznacznym podzieleniu grup ze względu na te błędy i rozwój kompetencji dzieci.

Z czego może to wynikać? Otóż to wynika (wiemy to na podstawie wiedzy o tym, jak pracuje algorytm C&RT), że zarówno rodzice dzieci o wysokim, jak i niskim rozwoju kompetencji emocjonalnej błędy: zastępowania, ulegania oraz niekonsekwencji popełniali i to w stopniu nasilonym. Rodzice oceniali również niższe nasilenie tych ciepłych błędów w swoich zachowaniach niż ich dzieci.

Wydaje się, że (przynajmniej na grupie dzieci wczesnoszkolnych), że w tym wieku ciepłe błędy nie muszą szkodzić rozwojowi dziecka. Relacja pomiędzy rodzicem i dzieckiem jest przecież bardzo specyficzną relacją

społeczną³³. Rodzic lituje się nad swoim dzieckiem, próbuje ulżyć mu w tym co jest według niego dla dziecka "zbyt trudne". Inaczej wygląda zastępowanie dziecka w jego zadaniach gdy ma ono 15 lat a inaczej gdy ma 8 lub 9 lat. Z czasem rodzic musi przestać zastępować dziecko w jego zadaniach ale gdy dziecko jest małe zastępowanie czy uleganie jest inaczej spostrzegane zarówno przez dzieci (może być spostrzegane jako miłość) jak i przez rodziców ("muszę mu pomóc, nie mogę go tak zostawić"). Gdyby rodzice trochę dzieciom nie ustępowali (ulegali), nie puszczali w niepamięć niektórych ich wybryków, trudno jest powiedzieć jak odbiłoby się to na dziecięcym poczuciu bycia kochanym. Przecież każdy, również dorosły, cieszy się gdy coś mu zostaje odpuszczone z miłości lub sympatii – w ten sposób poznajemy że komuś na nas zależy. Paradoksalnie, to właśnie może sprzyjać rozwojowi kompetencji emocjonalnych.

W literaturze już od dawna toczy się dyskusja czy dzieciom należy ustępować, czy konsekwencja musi być tak bardzo przestrzegana. Zwolennicy zasady konsekwencji twierdzą, że tak, bo inaczej dziecko nie nauczy się zasad, które dają mu poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia świata a także jego przewidywalności. Ale głosy przeciwne podkreślają, że ustępując dziecku poprzez modelowanie uczy się go ustępowania innym³⁴. Warto zatem czasem dziecku ustąpić (uleganie, niekonsekwencja).

Zwolennicy tego podejścia twierdzą, że rozwija to w dziecku nie tylko umiejętność ustępowania ale również świadomość, że jest się ważną osobą w relacji i ma się na tą relację wpływ ("ja też mam coś do powiedzenia"). Zresztą sama Gurycka podkreślała, że zachowania negocjacyjne, ustalające są poprawnymi zachowaniami³⁵.

Jak więc widać w przypadku błędów zimnych nie ma kontrowersji, w przypadku błędów ciepłych te kontrowersje są i bardzo dobrze. W ich przypadku rodzice muszą się wykazywać o wiele większą plastycznością i zrozumieniem różnych procesów rozwojowych dziecka.

Należy zwrócić jeszcze uwagę na aspekt czysto metodologiczny badań. Problemy w niejednoznaczności wyników dotyczących błędów ciepłych

³³ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [Structure and dynamics of the upbringing process]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

³⁴ B. Markiewicz, *Przewodnik dla wychowawców*, Michallineum, Miejsce Piastowe 2011.

³⁵ A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu [Mistake in upbringing]*. W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach [about upbringing and his antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

mogą wynikać z większej trudności budowy kwestionariusza percepcji błędów ciepłych niż błędów zimnych. W przypadku błędów zimnych związek wskaźnika z *indicatum*³⁶ wydaje się być o wiele bardziej czytelny i jednoznaczny. Dotyczy to szczególnie mocy odrzucania. O wiele łatwiej w przypadku błędów zimnych wyłonić wskaźniki, które będą miały wystarczająco dużą moc zawierania³⁷ a zarazem dużą moc odrzucania^{38, 39}.

W przypadku błędów ciepłych może to stanowić większy problem bowiem wyłonienie wskaźnika który będzie mierzył tylko uleganie dziecku ale negocjowania już nie – może stanowić problem. W przypadku tych błędów zatem związek wskaźnika z *indicatum* jest o wiele niższy. Możemy mieć wątpliwości, że pytania mierzą szerszy zakres niż tylko sam błąd ciepły. To bardzo ważna uwaga z której trzeba sobie zdawać sprawę i dlatego mimo wszystko ostrożnie interpretować wyniki.

Na koniec należy wspomnieć, że wcześniej przeprowadzono badania nad weryfikacją kołowej struktury błędów wychowawczych przy pomocy hierarchicznej Konfirmacyjnej Analizy Czynnikowej⁴⁰ (Szymańska & Torebko, 2015). Analizy ujawniły, że błędy wychowawcze wyłonione przez Gurycką mogą być trafnie reprezentowane przez cztery błędy z poziomu hierarchicznego. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić jednoznacznie, że pary błędów zimnych (rygoryzm/agresja i hamowanie/obojętność) tworzą jednolitą strukturę błędów zimnych. Podobnie można stwierdzić, że pary błędów ciepłych (eksponowanie siebie przez rodzica/uleganie dziecku, zastępowanie dziecka/idealizacja) tworzą jednolitą strukturę błędów ciepłych. Błędy ciepłe i zimne są ujemnie skorelowane na poziomie umiarkowanym $r = -0,600$, $p < 0,05$, co potwierdza przypuszczenia teoretyczne.

Z dość dużą pewnością można również powiedzieć, że błędy tworzące dwie pary w strukturze błędów skoncentrowanych na dziecku i jego

³⁶ związek wskaźnika z *indicatum*, czyli mierzonego pojęcia z pozycjami w kwestionariuszu, które są jego wskaźnikami

³⁷ czyli będą mierzyły określony błąd

³⁸ czyli nie będą mierzyły tego co nie jest tym błędem

³⁹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

A. Szymańska, Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych [Formal assumptions of the structural equation models] w: *Studia Psychologica* 2016, nr 16 (2).

⁴⁰ A. Szymańska, K. Torebko, Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.

zadaniach tworzą jednolitą strukturę. Błędy rygoryzmu/agresji i zastępowania /idealizacji ładują silnie dodatnio do struktury błędów skoncentrowanych na dziecku i jego zadaniach. Podobnie sytuacja wygląda ze strukturą nadrzędną błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach. Jedynie błąd ulegania nie tworzy z pozostałymi błędami spójnej struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego zadaniach. Jest to bardzo ciekawy wynik.

Błąd ten bowiem tworzy sensowną i spójną strukturę ze swoim „bliźniakiem” jakim jest błąd eksponowania siebie przez rodzica ale tylko wówczas gdy obydwaj przynależą do struktury błędów ciepłych. Gdy jednak próbuje się włączyć tą hierarchiczną parę do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu i jego sprawach błąd ten wyłamuje się ze struktury. Modele podważają przynależność błędu ulegania do struktury błędów skoncentrowanych na rodzicu⁴¹ (Szymańska & Torebko, 2015).

Podsumowując w przyszłości warto zbadać co warunkuje popełnianie przez rodziców błędów wychowawczych, na przykład czy typ osobowości rodzica ma wpływ na ilość i nasilenie popełnianych błędów. Kolejnym obszarem do zbadania jest określenie w jaki sposób błędy wychowawcze wpływają na inne sfery rozwoju dziecka między innymi poznawczą i społeczną. Nie posiadamy również doniesień naukowych na temat tego jakie błędy wychowawcze są najczęściej popełniane w zależności od wieku, płci i temperamentu dziecka.

Bibliografia

- Aranowska, E., *Pomiar ilościowy w psychologii [Quantitative measurements in psychology]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Arnold, M., *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York 1960.
- Baumrind, D., Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior w: *Genetic Psychology Monographs* 1967, nr 75, s. 43–88.
- Baumrind, D., Current patterns of parental authority, w: *Developmental Psychology Monograph* 1971, nr 4 (1).
- Gurycka, A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [Structure and dynamics of the upbringing process]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

⁴¹ A. Szymańska, K. Torebko, Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.

- Gurycka, A., *Błąd w wychowaniu*[*Mistake in upbringing*], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Gurycka, A., *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Gurycka, A., Błędy w wychowaniu[Mistake in upbringing]. In E. Kubiak-Szyborska & D. Zaj, ac (Red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*[*about upbringing and his antinomies*], Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- James, W., What is emotion. *Mind* 1984, nr 4 , s. 188–204.
- Kutter, P., *Współczesna psychoanaliza*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Markiewicz, B., *Przewodnik dla wychowawców*, Michallineum, Miejsce Piastowe 2011.
- Maruszewski, T., *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
- Millon, T., Davis, R., *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond (2nd ed.)*, John Wiley and Sons, New York 1996.
- Nisbet, R., Elder, J., Miner, G., *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Academic Press (Elsevier), Burlington, MA 2009.
- Nowak, S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- O’Leary, S. Parental discipline mistake. Pozyskane z www.psychology.sunysb.edu/pow-/Publications/O’Leary,1995.pdf , 1995
- Reeve, J. M., *Understanding motivation and emotion*, John Wiley & Sons, Hoboken 2005.
- Russel, A., Mize, J., Bissaker, K., Parent – child relationships. W: Smith & C. H. Hart (Red.) *Handbook of childhood social development*, Blackwell, Oxford, U.K. 2002.
- Saarni, C., Kompetencje emocjonalne i samoregulacja w dzieciństwie, w: P. Salovey & D. J. Sluyter (Red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Schachter, S., & Singer, J., Cognitive, social and physiological determinants of emotional state, w: *Psychological Review* 1962, nr 69, s. 379–399.
- Schaffer, H. R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Schaffer, H. R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

- Szymańska, A., Parental Stress in an Upbringing Situation and Giving Children Help: A Model of the Phenomenon, w: *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2011, nr 6 (3), s. 141–153.
- Szymańska, A., *Doświadczenie przez rodzica trudności w sytuacji wychowawczej a popełnianie błędu hamowania aktywności dziecka: model zjawiska Weryfikacja koncepcji Antoniny Guryckiej*, Warszawa 2012a.
- Szymańska, A., Parental Directiveness as a Predictor of Children's Behavior at Kindergarten. *Psychology of Language and Communication* 2012b, nr 16 (3).
- Szymańska, A., Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych [Formal assumptions of the structural equation models] w: *Studia Psychologica* 2016, nr 16 (2).
- Szymańska, A., & Torebko, K., Struktura błędu wychowawczego. Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką w: *Studia z Teorii Wychowania* 2015, nr 3 (12), s.165–192.
- Tadeusiewicz, R., *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2007
- Zdankiewicz – Ścigała, E. Maruszewski, T., Teorie emocji. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 395–426.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V., *Psychologia, kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

**Parents' educational mistakes
and the emotional competences' development
in children of early school age**

The aim of the study was to verify whether there is a relation between parents mistakes, such as aggression, rigor, constraining the activity of the child, indifference, parent's self-accentuation, pandering to the child, doing things for the child, the idealization of the child, inconsistency towards the child and the development of emotional competencies of early school-aged children. Parental mistake is defined as parental behavior, which may have negative effect on child development. Emotional competence is a child's ability to manage emotions so that they are relevant to a situation. The study involved 80 parents and 80 children aged 6 to 10 years old. Parents completed a questionnaire on the mistakes committed by them. Children also assessed the severity of the parental mistakes. Teachers evaluated the children's level

of emotional competence. The analyzes were performed using three algorithms of artificial intelligence: a) k-mean cluster analysis, b) artificial neural networks, and c) algorithm Classification & Regression Tree (C&RT), which linked the levels of child's emotional competence with the severity of parental mistakes. The results reveal that low severity of mistakes: aggression, rigor, constraining the activity of the child, indifference, parent's self-accentuation, and the idealization of the child is associated with higher levels of emotional competence of children. There are some inconsistencies in the results, which relate to mistakes of pandering to the child, doing things for the child and mistake of inconsistency.

Piotr Łukowski

Uniwersytet Łódzki

Manipulacja. Analiza terminologiczna

– „Czy lubisz pomarańcze?”

– „A jaki jest podtekst tego pytania?”

Motto pochodzi z klipu wideo zamieszczonego na YouTube a zrealizowanego przez jedną z niszowych telewizji internetowych. Redaktor prowadzący sprawozdanie z pewnego marszu protestacyjnego zadaje jego uczestnikom wydawać by się mogło błahe pytania otrzymując w zamian raczej zaskakujące odpowiedzi wskazujące na, wydawać by się mogło, niczym nieuzasadnioną czujność pytanych osób.¹ Jedną z organizatorek, młoda dziewczyna nie chciała się przyznać, czy lubi pomarańcze mimo, iż dociekliwy redaktor ponawiał swoją prośbę parokrotnie. Jedyne co potrafiła powiedzieć było odpowiedzenie pytaniem na pytanie o ewentualny ukryty haczyk. Stan mentalny tej dziewczyny wskazuje na coś niezwykle charakterystycznego dla tzw. ofiar manipulacji – kontrolę myśli. Tego typu osoba nigdy nie może być pewna, czy ktoś nie zastawił na nią sidła, aby skompromitować jej postawę, poglądy, czy uznawane przez nią autorytety. To standardowe reagowanie podejrzliwą i absurdalnie przesadną czujnością jest typowe dla każdego, kto wie lub choćby przeczuwa, że głoszone przez niego poglądy łatwo jest zbić. Warto więc zastanowić się nad tym, w jaki sposób można doprowadzić

¹ Jak się okazało, nie wszystkie banalne pytania spotykały się z banalnymi odpowiedziami. Np. „standardowymi” odpowiedziami uczestników marszu na pytanie „Czy popiera pan/pani legalizację pedofilii?” były: „Tak, pedofil to też człowiek”, „Pedofil to taki sam człowiek, jak my”. Odpowiedzi te były skutkiem sugestywnego pytania. Redaktor, zadając pytania o legalizację pedofilii sugerował, że organizatorzy marszu mają taki postulat w swoim programie. Uczestnicy, odpowiadając na tego typu pytania pokazali nie tylko swoją niewiedzę na temat idei wyznawanych przez członków organizacji przeprowadzającej marsz, ale przede wszystkim swoje ślepe posłuszeństwo i bezwarunkowe oddanie tejże organizacji.

kogoś do takiego paranoicznego stanu mentalnego. Nie trzeba dodawać, iż wszelka wiedza na ten temat winna być szczególnie pożądana przez nauczycieli, pedagogów i wychowawców.

W Epilogu będącym ostatnią częścią artykułu „Kłamstwo. Analiza terminologiczna” jest odnotowane dość niezwykle zjawisko charakterystyczne dla pewnych mediów, niestety masowej już prezentacji kłamstw, które niemal natychmiast wychodzą na jaw. Komunikaty te zostały nazwane „kłamstwami minutowymi” właśnie ze względu na niezwykle krótki czas jaki upływa od ich wygłoszenia do demaskacji. Rzadko się zdarza, aby trwały dłużej niż jedną dobę. Najczęściej są ujawniane już po godzinie, czy nawet kilku minutach. Co ciekawe, mimo udowodnienia kłamliwości tych przekazów, ich nadawcy nigdy za nie nie przepraszają i niezwykle rzadko prostują fałszywe komunikaty. Zjawisko to jest niezwykle niepokojące, gdyż taki stan rzeczy jest możliwy tylko pod jednym warunkiem, a mianowicie, gdy podobne praktyki nie przynoszą szkody wizerunkowej nadawcy, a więc, gdy jest społeczne przyzwolenie na to, aby pewnym konkretnym mediom i osobom wolno było kłamać. Niestety, jakimś pozornie niezrozumiałym zbiegiem okoliczności, warunek ten został spełniony. W konsekwencji, mamy więc niestandardową reakcję dużej grupy odbiorców na tego typu kłamstwa medialne. Jeszcze nie tak dawno temu, ujawnienie kłamstwa dyskredytowało jego nadawcę – tracił on wiarygodność i szacunek. Dowiedzione oskarżenie o kłamanie miało swoją moc. Obecnie, spora, bo statystycznie rozpoznawalna część społeczeństwa nie ma nic przeciwko walce politycznej prowadzonej przy pomocy kłamstw. Wydaje się, że sytuacja jest jeszcze poważniejsza, gdyż obserwowalna jest nie tylko daleko posunięta wyrozumiałość wobec kłamców, ale istnieje wyraźne zapotrzebowanie na komunikaty, które mają godzić w określone osoby i nie ma przy tym żadnego znaczenia, czy są kłamstwami, czy nie. Dla tej grupy ludzi najważniejsze jest, aby bez względu na prawdziwość komunikatów, takie medialne ataki nie ustawały. Innymi słowy, zasada „wszystkie chwytły dozwolone” zaczęła obowiązywać w niektórych mediach w skali dotąd nieznannej. To głęboko niepokojące zjawisko daje się obserwować nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach Europy. Przedmiotem tej pracy nie jest odpowiedź na pytanie, jak to się stało, że pewne media zamiast, zgodnie ze swą misją być pośrednikiem między rzeczywistością a odbiorcą, stały się kreatorami fałszywego obrazu rzeczywistości, *de facto* sięgając w ten sposób po władzę. Głównym problemem tego artykułu jest rozpoznanie i nazwanie mechanizmu socjotechnicznego umożliwiającego wykreowanie tak bardzo specyficznej grupy społecznej,

że jej członkowie zdradzają zupełnie niestandardowe potrzeby zaspokajalne między innymi przez odbiór kłamliwych komunikatów medialnych. Innymi słowy, tematem nas interesującym jest charakterystyka ofiary manipulacji, a więc i sama manipulacja.

Rozważanie alternatywnych sposobów rozumień procesu manipulacji ma nas doprowadzić do definicji, która okazałaby się zgodna z funkcjonującymi w literaturze opisami oraz przykładami tego zjawiska. Jej trafność winna polegać na tym, iż takie zjawiska jak wyżej zasygnalizowane powinny okazać się łatwe do zrozumienia i wyjaśnienia.

1. Trzy sopockie debaty o manipulacji

Ważną na rynku polskim pozycją poświęconą manipulacji jest wydany w jednym niezbyt obszernym tomie skrót stenogramów trzech spotkań, do których doszło na przełomie lat 2008-2009 w Klubie Atelier w Sopocie.² Uczestnikami tych debat poświęconych manipulacji byli profesorowie psychologii: Wiesław Łukaszewski, Dariusz Doliński, Tomasz Maruszewski i Rafał Ohme. Dodatkowo, gościem drugiego panelu był profesor Bogdan Wojciszke. Zapis debat poprzedzają uwagi wprowadzające w dyskutowane zagadnienie. Do ważniejszych, bo wiele mówiących, należy prezentacja listy dość powszechnych opinii na temat manipulacji, które w opinii uczestników są jednak zupełnie błędnymi przekonaniem. Te, nazwane w książce mitami sądy są następujące:³

Mit pierwszy: manipulacja jest wszędzie i występuje częściej, niż myślimy.

Mit drugi: albo ktoś manipuluje tobą, albo ty manipulujesz kimś – innego wyjścia nie ma.

Mit trzeci: są takie dziedziny życia społecznego, w których manipulacji nie można uniknąć – to polityka, socjalizacja, bezpieczeństwo.

Mit czwarty: przed manipulacją nie można się obronić.

Uznanie czterech powyższych opinii za fałszywie charakteryzujące manipulację jest niezwykle cenne, gdyż stwarza możliwość weryfikacji istniejących definicji tego społecznie niebezpiecznego zjawiska. Dodać należy, iż żadna z debat nie zakończyła się sformułowaniem definicji manipulacji, na co parokrotnie zwracali uwagę przytoczeni w książce słuchacze a i sami paneliści przyznawali, iż trudno o jednoznaczną definicję tego zjawiska. Dlatego też charakterystyka manipulacji przyjęła postać postulatyczną, mającą

² W. Łukaszewski, D. Doliński, T. Maruszewski, R. Ohme, *Manipulacja*, Sopot, 2009.

³ Tamże, s. 18.

kształt zbioru zdań, w których występuje słowo „manipulacja” oraz słowo to należy rozumieć tak, aby wszystkie te zdania były prawdziwe. Naturalnie, definiowanie przez postulaty ma swoje ważne ograniczenie polegające na tym, że wspomniany zbiór zdań musi być zbiorem niesprzecznym, czyli dającym się niesprzecznie zinterpretować, tutaj, rzecz jasna, w sensie rozumienia interesującego nas terminu. Można mieć wątpliwości, czy w istocie niesprzeczność charakteryzuje zespół opinii wygłoszonych w trakcie trzech debat, zwłaszcza, że różni uczestnicy postulowali różne własności jako charakterystyczne dla manipulacji. Stąd użyte wcześniej wyrażenie „charakterystyka postulatywna” zastąpiło logicznie precyzyjne wyrażenie „definiowanie przez postulaty”. Skoncentrujmy więc naszą uwagę na tych wątkach, które w trakcie dyskusji panelowych pojawiały się najczęściej i były najchętniej akceptowane.

O *wpływie społecznym* mówi się, gdy jeden człowiek lub grupa ludzi podejmuje aktywność wpływającą na działania, postawy drugiego człowieka lub innej grupy ludzi.⁴ Niekiedy, rozumienie wpływu społecznego zakłada doprowadzanie kogoś do zmiany dotychczasowego zachowania. Jest to zbyt wąskie definiowanie zjawiska, gdyż celem wpływu społecznego może być również powstrzymanie kogoś od działania, w tym np. od zmiany jego dotychczasowej postawy. Wydaje się więc, iż maksymalnie szerokie rozumienie wpływu społecznego, jako jakiegokolwiek oddziaływania jednego człowieka na działanie, postawę i myślenie drugiego jest rozumieniem najtrafniejszym.⁵ Manipulacja jest pewnym rodzajem wpływu społecznego, chociaż jak podpowiada nam intuicja, nie każdy wpływ społeczny powinien być uznany za manipulację. Jeśli bowiem, rodzic, w jak najbardziej uczciwy sposób nakłania swoje dziecko, aby dobrze przygotowało się do klasówki, to trudno takiego rodzica nazwać manipulatorem a jego zachętę aktem manipulacji. Mimo to, wśród istniejących sposobów rozumienia manipulacji można znaleźć i takie, które utożsamiają ją z wpływem społecznym. Podejście takie reprezentuje światowej sławy autorytet psychologii społecznej Robert Cialdini, uważający za manipulatora osobę stosującą techniki wpływu społecznego. Należy tu jednak wyjaśnić, iż Cialdini rozumie wpływ społeczny trochę wężiej, a mianowicie, jako zmianę przekonań, zachowań

⁴ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna [The Social Animal]*, tł. J. Radzicki. PWN, Warszawa 2012, s. 423: „Wpływ społeczny (*social influence*). Wpływ, jaki wywierają ludzie na przekonania lub zachowania innych ludzi.” Także D. Doliński, *Techniki wpływu społecznego*, Scholar, Warszawa 2008, s. 28.

⁵ W. Łukaszewski, D. Doliński, T. Maruszewski, R. Ohme, *Manipulacja*, Sopot, 2009, s. 20.

lub postaw wywołaną zewnętrznym naciskiem, który może być rzeczywisty lub wyobrażony.⁶ Mimo to, i takie rozumienie wpływu społecznego rodzi zasadnicze wątpliwości. Otóż, o tym, czy dane działanie jest kłamstwem nie rozstrzyga sama fałszywość komunikatu, lecz intencja przedstawienia fałszywego komunikatu. Podobnie jest z manipulacją. Sam fakt istnienia nacisku może nie wystarczyć, aby kogoś nazwać manipulatorem. Techniki wpływu społecznego nie muszą służyć oszukiwaniu, wprowadzeniu w błąd, czy innemu podstępemu działaniu, nawet wtedy, gdy wiążą się z wywieraniem presji. O wszystkim i tak rozstrzyga intencja zastosowania techniki. Jeśli więc ktoś stosuje technikę wpływu posługiwania się obrazem, to może to być działanie nieuczciwe⁷ lub jak najbardziej zalecane, np. w nauczaniu. Podobnie jest z technikami wzbudzania sympatii, społecznym dowodem słuszności, odwołaniem się do autorytetu i wieloma innymi. Prawie każda technika wpływu społecznego daje się zastosować w akceptowalny a nawet pożądany moralnie sposób i każda może się okazać pewną formą przemocy. Tak więc, chociaż bez wątpienia manipulacja jest szczególnym przypadkiem wpływu społecznego, to nie powinna być z nim utożsamiana.

Zdaniem panelistów, cechami najczęściej przypisywanymi manipulacji są: intencjonalność, interesowność i podstępność manipulatora.⁸ Nie jest przy tym istotne, czy osoba na którą jest wywierany wpływ jest w pełni świadoma tego oddziaływania. Jednak najważniejsze jest to, aby osoba oddziałująca była w pełni świadoma tego, co robi oraz aby czyniła to wyłącznie w swoim interesie. Chodzi tu o wykluczenie działania w interesie osoby na którą wpływ jest wywierany. Jeśli więc ktoś nakłania jakąś osobę do rzucenia palenia, to bez względu na stosowane techniki nie powinna być uważana za manipulatora.⁹ Podobnie, trudno za manipulatora uznać lekarza okłamującego pacjenta po to, aby uruchomić w nim siły niezbędne do wyzdrowienia, czy też wspomnianego wyżej rodzica. Jednak to, wydawać by się mogło oczywiste uzależnienie manipulacji od posiadania trzech wyżej przytoczonych cech wiąże się z pewnym istotnym problemem. Okazuje się bowiem, że bez większego trudu można podać przypadki oddziaływań, które bylibyśmy skłonni nazwać manipulacją, a które nie posiadają przynajmniej jednej

⁶ K. Cantarero, *Kłamstwo a manipulacja*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, s. 64-65.

⁷ E. Aronson i A. Pratkanis, *Wiek propagandy [Age of propaganda]*, tł. J. Radzicki, M. Szuster. PWN Warszawa 2003, s. 72-78.

⁸ W. Łukaszewski, D. Doliński, T. Maruszewski, R. Ohme, *Manipulacja*, Sopot, 2009, s. 20.

⁹ Tamże, s. 21.

z wymienionych cech. Zdaniem Maruszewskiego, intencjonalność podważają działania ludzi, którzy przez to że sami stali się ofiarami manipulacji również zaczynają być manipulatorami – np. członkowie sekt. W ogólności, zjawisko automanipulacji stawia cechę intencjonalności działania pod znakiem zapytania.¹⁰ Z drugiej strony, powołując się na badania Benjamina Zablockiego, Doliński poddaje w wątpliwość stwierdzenie, iż funkcjonowanie sekt zawsze wiąże się z oddziaływaniem manipulacyjnym.¹¹ Ta wyjątkowo złożona kwestia komplikuje się jeszcze bardziej, gdy wkraczamy na grunt reklam i zachowań konsumenckich.¹² Wydaje się, że cały problem ze znalezieniem konsensusu w tej i w innych kwestiach wynika z faktu wciąż intuicyjnego, a więc z konieczności, nieprecyzyjnego stosowania terminu „manipulacja”. Istnienie powszechnie akceptowalnej definicji rozstrzygnęłoby te trudności, jednak uświadamianie sobie tych problemów skutecznie utrudnia sformułowanie takiej definicji, która uniknęłaby ich w sposób nie budzący wątpliwości. Doliński twierdzi wprost:¹³ „Problemy, które wiążą się ze zdefiniowaniem manipulacji i z samym rozumieniem manipulacji, bardzo dobrze widać właściwie na przykładzie niemal każdej naszej wypowiedzi”.

Poza samoświadomością osoby działającej pewnym problemem jest to, czy faktycznie w definicji manipulacji należy założyć działanie podstępne rozumiane właśnie jako ukrywanie intencji. Jeśli bowiem osoba na którą oddziałuje manipulator, zupełnie nie zdaje sobie z tego sprawy, to wypadłoby uznać, iż jest ona raczej okłamywana. A przecież różnica między kłamstwem a manipulacją jest niebagatelna. Widać ją w pełni w momencie ujawnienia kłamstwa. Osoba „jedynie” okłamana odczuwa niechęć do kłamcy. Tymczasem, ofiara manipulacji na ujawnienie tejże reaguje agresją skierowaną wobec demaskatora, jednocześnie jawnie biorąc manipulatora w obronę.¹⁴ Ponadto, przytoczone na początku pracy zjawisko kłamstw minutowych pokazuje, iż ofiara manipulacji nie może być utożsamiana z osobą jedynie okłamaną, choćby była okłamaną skutecznie. Ponadto, zarówno świadomość osoby na którą się oddziałuje, jak i intencjonalność osoby działającej są fenomenami stopniowalnymi, co staje się poważną trudnością w odróżnieniu

¹⁰ Tamże, s. 21-22.

¹¹ Tamże, s. 23.

¹² Tamże, s. 23-32, 55-57, 58-61, 66-69.

¹³ Tamże, s. 23.

¹⁴ P. Łukowski, *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 278-279.

manipulacji od niemanipulacji:¹⁵ „Niestety, nie jest tak, że coś jest świadome, a coś nie jest świadome, mamy raczej bardzo różne stopnie świadomości i tym bardziej znalezienie cezurę między manipulacją a niemanipulacją jest kłopotliwe. Po drugie, bardzo trudno orzec, czy człowiek, który coś robi, robi to intencjonalnie, czy nie”. Wydaje się więc, że zarówno intencjonalność jak i świadomość dostarczają kryterium, którego operatywność w odróżnieniu manipulacji od działania, które nią nie jest, jest wątpliwa. Tak więc, poza trudnością w jednoznacznym ustaleniu, czy manipulacja wiąże się w sposób nierozzerwalny z intencjonalnością osoby działającej i brakiem świadomości osoby na którą się oddziałuje, dochodzi jeszcze nieostrość obu pojęć.

Chociaż nie jest to niemożliwe, to chyba najtrudniej byłoby podważyć niezależność manipulacji od interesowności. Wszystko zależy od tego, jak szeroko rozumiemy interes osoby oddziałującej. W końcu, nie zawsze musi się on mierzyć pieniędzmi. Niekiedy interes należy postrzegać jako zdobycie określonej władzy i to też niekoniecznie politycznej, np. autorytetu, znaczenia, przewagi, przywództwa duchowego, skutecznej realizacji ambicji, odczucia wyższości itp. Wreszcie poza pieniędzmi i władzą trzecim istotnym celem manipulacji jest seks. Zwłaszcza w przypadku tego celu rozumienie interesu/korzyści może być zaskakująco niestandardowe. Ciekawym przykładem, którego rozważenie narzuca się w kontekście interesu manipulatora jest przykład kobiety bitej przez partnera. Przeprowadza ona na sobie automanipulację po to tylko, aby nie być zmuszoną do zerwania związku. Mimo, iż wszyscy najbliżsi doradzają jej porzucenie prześladowcy, ona tkwi w patologicznej relacji, wydawać by się mogło, że wbrew swojemu interesowi. I obiektywnie, być może tak właśnie jest. Jednak, trafna ocena czy manipulator, w tym przypadku automanipulatorka działa we własnym interesie, czy wbrew niemu, zależy od jej, a nie naszego rozumienia tegoż interesu. Skoro więc sama widzi jakąś szczególną dla niej wartość w podtrzymywaniu tego związku, to poniżenie, cierpienie, ból będące skutkiem trwania w patologii są ceną którą ona jest gotowa zapłacić. Może więc być osobą rzeczywiście działającą zgodnie z własnym interesem, fakt że pojmowanym po swojemu, ale jednak własnym. Jak widać, nawet tego typu przykłady obiektywnych strat ponoszonych przez oddziałującą osobę nie mogą wykluczać manipulacji. Zawsze bowiem interes manipulatora musi być oceniany wyłącznie z jego perspektywy, która dla nas może być niedostępna poznawczo.

¹⁵ W. Łukaszewski, D. Doliński, T. Maruszewski, R. Ohme, *Manipulacja*, Sopot, 2009, s. 40.

Zdaniem Łukaszewskiego, mimo dostrzeżonych wątpliwości, ustalenia pierwszej debaty są następujące. Manipuluje ten, kto zmienia cudze zachowanie w pewien szczególny sposób. Po pierwsze, robi to tak, że osoba której zachowaniem się steruje jest przekonana, że to co robi, robi z własnej woli. Po drugie, manipulator realizuje własny interes a nie interes ofiary manipulacji. Relację manipulator-ofiara manipulacji cechuje asymetria zaufania. Ofiara ma bezgraniczne zaufanie do manipulatora, który do swej ofiary zaufania nie ma albo wcale, albo jest ono bardzo ograniczone. Co ważne, manipulator odczuwa lekką pogardę do swej ofiary.¹⁶ Tę ostatnią cechę Łukaszewski uważa za tak typową dla procesu manipulacji, że przypomina o niej w innych miejscach dyskusji a także w podsumowaniu książki, gdzie nie ma już mowy o lekkiej pogardzie, ale wprost o pogardzie.¹⁷

Mimo tych wciąż wstępnych ustaleń, uchwycenie istoty manipulacji jest nadal trudne. Na fakt ten zwraca uwagę wspomniany już gość drugiego panelu, który stwierdza: „Myślę, że z manipulacją kontra techniki wpływu społecznego to jest tak: jak coś mi się podoba, to jest to technika wpływu społecznego, jak coś mi się nie podoba, to jest to manipulacja.”¹⁸ Powołując się na konkretny przykład zachowania człowieka niezwykle uprzejmego, Doliński zwraca uwagę na niemożność oceny „z zewnątrz”, czy ktoś jest manipulatorem, czy np. kimś grzecznym: „ta cezura między manipulacją a niemanipulacją jest tu niezwykle trudna do ustalenia. Gdy zadajesz mi pytanie, kiedy coś jest manipulacją, to powiem, że tak naprawdę często nie wiem. W tym wypadku na przykład bym nie wiedział.”¹⁹ Uwaga ta przypomina nam, iż o manipulacji rozstrzyga, przywołana już wcześniej, intencja osoby oddziałującej. Ta kluczowa dla uznania za manipulację cecha wpływu społecznego została zakwestionowana w procesie redakcyjnym (Łukaszewski, Doliński, Maruszewski, Ohme, 2009, 70-71). Wydaje się to dość istotnym błędem, gdyż podobnie jak np. akt miłosierdzia, czy altruizmu, a także kłamstwo, manipulacja faktycznie zależy od intencji osoby oddziałującej. Tak więc, niemożność jednoznacznego rozstrzygnięcia „z zewnątrz”, czy czyjeś działanie jest manipulacją, a sam działający manipulatorem, jest czymś zgoła oczywistym. Nie znaczy to, że nigdy nie jesteśmy w stanie stwierdzić czy ktoś kłamie, manipuluje, zachowuje się altruistycznie, czy może wspaniałomyślnie lub bezinteresownie. Są sytuacje, w których osoba działająca, chcąc nie chcąc,

¹⁶ Tamże, s. 46.

¹⁷ Tamże, s. 115.

¹⁸ Tamże, s. 53.

¹⁹ Tamże, s. 55.

zdradza swoje intencje. Te prawdziwe intencje może też ujawniać kontekst. W ogólności jednak nie możemy założyć, że trafne rozpoznanie motywów czyjegoś działania zawsze jest możliwe.

Wciąż w trakcie drugiej debaty, Łukaszewski dopuszcza możliwość, iż manipulacja polega na rozmiękczeniu partnera w celu nakłonienia go do uległości.²⁰ Na ciekawy aspekt manipulacji wskazał Maruszewski twierdząc, że może ona mieć postać automanipulacji będącej źródłem zadowolenia mimo, iż w jakiś sposób sam siebie oszukałem – „Niestety, nie mam możliwości przekonania się o tym, że wprowadziłem siebie w błąd.”²¹ Stwierdzenie to podsumował Łukaszewski, twierdząc: „Jak widać, dość trudno rozstrzygnąć, czy coś jest manipulacją, czy nią nie jest. Słuszniej będzie zatem powstrzymać się od pochopnych decyzji w tym względzie”.²² Przytoczona wyżej uwaga łączącą wprowadzenie siebie samego w błąd z automanipulacją jest niezwykle ważna z punktu widzenia definicji jaką dalej proponujemy.

Na kolejny istotny, także ze względu na naszą definicję, aspekt manipulacji wskazał Łukaszewski twierdząc, iż błędem byłoby kojarzenie manipulacji z jedynie jedną ze stron aktu komunikacyjnego:²³ „... manipulacji, czy też wpływu społecznego nie da się zapewne objaśnić przez cechy tylko jednej osoby. Z natury rzeczy jest to interakcja, pewien związek społeczny, w który wchodzi ludzie. Nie można wyjaśnić skutku tego, co się dzieje w związku, tylko przez właściwości jednej osoby lub drugiej osoby, słuszniejsze wydaje się pokazywanie, jak właściwości świata społecznego decydują o tym, co się dzieje w interakcji społecznej”. Jednak, z naszego punktu widzenia, bodaj najtrafniejszym punktem wyjścia do sformułowania definicji manipulacji jest przypomniane przez Maruszewskiego podczas trzeciej debaty pewne zdarzenie z życia profesora psychologii społecznej Stanisława Miki.²⁴ Przytoczona została relacja Miki z procesu autoperswazji jakiemu sam się poddał. Dokładniejsze przypomnienie tej historii poprzedzi naszą propozycję zdefiniowania manipulacji.

Przywoływane podczas trzech debat przykłady zarówno manipulowania drugim człowiekiem, jak i tych oddziaływań, które nie powinny zostać uznane za manipulację, wraz z proponowanymi częściowymi²⁵

²⁰ Tamże, s. 55.

²¹ Tamże, s. 57.

²² Tamże, s. 57.

²³ Tamże, s. 64.

²⁴ Tamże, s. 75.

²⁵ Czyli mającymi postać definicji cząstkowych (także warunkowych), rozumianych jako zaprzeczenie definicji zupełnych, czyli zdań postaci „dla każdego x , x jest (definiowanym)

charakterystykami procesu manipulacji wskazują na wyraźnie odczuwaną nieuchwytność dyskutowanego zjawiska i wynikającą z niej trudność w prostym i jednoznacznym jego określeniu. Propozycję zdefiniowania tego fenomenu poprzedźmy jednak przypomnieniem ważniejszych sposobów rozumienia manipulacji.

2. Wybór istniejących w literaturze definicji manipulacji

Ważna z punktu widzenia wiedzy o manipulacji monografia Witkowskiego „Psycho-manipulacje” (Taszów, 2006) zawiera przegląd istniejących w literaturze sposobów jej rozumienia. Maruszewski i Ścigała za manipulację uznają wszelkie działania, które są zamierzone i które uruchamiają procesy kontrolowania cudzych myśli, sterowania cudzymi emocjami, nakłaniają innych do podejmowania działań zaspokajających potrzeby manipulatora, przy czym, osoba działająca nie zdaje sobie sprawy z tego, że jej myśli, emocje i czyny są w ten właśnie sposób kreowane i kontrolowane.²⁶ Podobnie uważa Doliński. Jego zdaniem manipulacja społeczna to celowe i planowe działanie, którego autor wywiera wpływ na osobę w taki sposób, aby nie zdawała sobie sprawy z tego, że podlega jakimkolwiek oddziaływaniom, bądź by nie była świadoma siły lub konsekwencji tych działań. Podstawowym motywem działań osoby uciekającej się do manipulacji społecznej jest maksymalizacja własnego interesu, albo interesu grupy osób czy też instytucji, z którą się identyfikuje.²⁷ Podgórecki zwraca uwagę na to, iż osoba manipulowana musi być przez manipulatora w jakiś sposób ograniczona w swoich decyzjach, gdyż manipulator wymaga od niej zachowań niezgodnych z akceptowanymi przez nią wzorcami zachowań. W konsekwencji, ofierze manipulacji wydaje się, że jest ona sprawcą (decydentem) jakiegoś zachowania, podczas gdy jest ona narzędziem w rękach rzeczywistego sprawcy.²⁸ Wspomniane wyżej charakterystyki są do siebie podobne i na ogół dość powszechnie uznawane – różnią się raczej sposobem wyrażenia myśli, niż samą myślą. Zdecydowanie odmiennie, bo znacznie szerzej manipulację rozumie Cialdini, dla którego, jak już wspomnieliśmy, manipulatorem jest każdy stosujący techniki wpływu

A wtedy i tylko wtedy, gdy x spełnia warunek K ”.

²⁶ T. Maruszewski, E. Ścigała, *Nasze wyprane mózgi łowców*, Charaktery 7, 1999, s. 12-18, za T. Witkowski, *Psycho-manipulacje*, Biblioteka Moderadora, Taszów 2006, s. 25.

²⁷ D. Doliński, *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2, GWP, Gdańsk 2000, za T. Witkowski, *Psycho-manipulacje*, Biblioteka Moderadora, Taszów 2006, s. 25.

²⁸ A. Podgórecki, *Zasady socjotechniki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, za T. Witkowski, *Psycho-manipulacje*, Biblioteka Moderadora, Taszów 2006, s. 25.

społecznego wiążącego się z wywieraniem nacisku. Również szerokie, choć nie aż tak jak u Cialdiniego, rozumienie manipulacji proponuje Mandal, zdaniem której jest nią podejmowanie intencjonalnych zachowań mających skłonić inne osoby do działań, których te prawdopodobnie nie podjęłyby spontanicznie.²⁹ Co więcej, to rozumienie manipulacji jest szczególnie ciekawe, gdyż podstawowym mechanizmem manipulacji w bliskich związkach ma być miłość, która jest swoistą „nitką do pociągania partnerem niczym marionetką”.³⁰ Z drugiej strony, prawdopodobnie obejmuje także tak zwykłe działania, jak np. nakłanianie męża przez żonę do posprzątania mieszkania. Inne szerokie pojmowanie manipulacji reprezentuje Witkowski, uzależniając jej zaistnienie od wartości „tak” lub „nie” dwóch wskaźników: świadomości sprawcy, że wpływa na kogoś oraz świadomości ofiary, że jest na nią wywierany wpływ. I tak, z brakiem manipulacji mamy do czynienia wówczas, gdy bez względu na świadomość sprawcy, ofiara posiada świadomość tego, co sprawca faktycznie z nią robi. Z manipulacją mamy z pewnością do czynienia wówczas, gdy sprawca posiada świadomość, a ofiara nie. Ostatni przypadek, gdy ani sprawca, ani ofiara nie mają świadomości tego co się rozgrywa, Witkowski pozostawia jako nierozstrzygnięty. Podobne rozumienie manipulacji prezentuje Tokarz, który uważa, że manipulacją jest celowy i niejawni dla odbiorcy wpływ społeczny, dodając, że każda perswazja ma w jakimś stopniu charakter manipulacyjny.³¹ Wydaje się, iż tak szerokie rozumienie manipulacji sprawia, że kłamstwo staje się jej szczególnym przypadkiem. Dość wyraźnie widać to w przypadku definicji przyjętej przez Lepę, który za manipulację uznaje celowe i skryte działanie, przez które narzuca się jednostce lub grupie ludzi fałszywy obraz świata.³² Jeszcze niedawno Łukowski przyjmował definicję podobną do Tokarza i Lepy, ale sformułowaną w kategoriach teorii komunikacji: manipulacja jest niejawną perswazją.³³ Podobnie, brak odróżnienia manipulacji od kłamstwa widać w definicji Chudego: „manipulacja jest oddziaływaniem na postawę lub działanie ludzkie za pomocą kłamstwa”.³⁴

²⁹ E. Mandal, *Na smyczy miłości, czyli o manipulacji w bliskich związkach*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, s. 184.

³⁰ Tamże, s. 183.

³¹ M. Tokarz, *Argumentacja Perswazja Manipulacja*, GWP, Gdańsk 2006, s. 294.

³² A. Lepa, *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995, s. 23.

³³ P. Łukowski, *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 275.

³⁴ W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, Volumen, Warszawa 2003, s. 84-84.

Uogólniając, można dostrzec dwa podejścia do definiowania manipulacji. Szersze, albo obejmuje swym zakresem kłamstwo, albo utożsamia manipulację z kłamstwem lub oszustwem. Węższe, próbuje wymienić istotne dla manipulacji jej wyróżniki, jednak ze świadomością, że mogą one towarzyszyć manipulacji, ale nie muszą. Listę stereotypowych wyróżników manipulacji podaje Karwat:³⁵

Cechy dotyczące świadomości adresata/obiektu oddziaływania

- świadomość i rozmyślność działania sprawcy
- ukrywanie celów działania, także ukrywanie zamiarów
- maskowanie lub pozorowanie intencji
- ukrywanie możliwych skutków oddziaływania, także ukrywanie samego oddziaływania
- nieświadomość oddziaływania po stronie adresata
- celowe i skuteczne wprowadzanie w błąd
- naiwność ofiary

Cechy dotyczące stosunku manipulatora do ofiary/ofiar

- utożsamienie manipulacji z oddziaływaniem tylko na innych
- instrumentalne traktowanie ludzi, na których się oddziałuje
- zakamuflowane uprzedmiotowienie ofiary/ofiar manipulacji
- lekceważenie interesu ofiary/ofiar
- pasożytowanie manipulatora na ofiarach, nakłanianie ich do tego, co przynosi korzyść manipulatorowi, a nie im
- instrumentalne wykorzystywanie potrzeb społecznych
- instrumentalne wykorzystywanie wartości
- eksploatorskie lub destrukcyjne intencje manipulatora
- działanie na niekorzyść ofiary
- szkodzenie lub przynajmniej zamiar manipulatora szkodzenia ofiarom
- nierzetelność manipulatora, także jego nieuczciwość, podstępność, skrytość, intencja przechytrzenia ofiary, działanie w złej wierze, a także złośliwość.

Jak słusznie Karwat zauważa, wymienione własności charakteryzują pewne przypadki manipulacji, jednak nie wszystkie i dlatego nazywa je stereotypowymi. Podobnie do uczestników debat sopockich, wymienia przykłady, podważające nieuchronność wystąpienia kolejno analizowanych przez

³⁵ M. Karwat, *Rewizja obiegowych pojęć manipulacji*, [w:] D. Doliński, M. Gamiian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, s. 33-34.

siebie, wymienionych wyżej cech. Na szczególną uwagę zasługuje odrzucenie założenia, iż manipulacja zawsze jest działaniem przeciwko komuś innemu. Podnoszone już wcześniej, istnienie *automanipulacji* jest tu najlepszym argumentem.³⁶ Karwat nie ogranicza się, rzecz jasna, do uzasadnienia wadliwości wspomnianych wyróżników. Chcąc podać własną definicję, wymienia przypadki które uważa iż powinno być nią objęte. Są to:³⁷

1. oddziaływanie uświadamiane, lecz prowokujące do reakcji mimowolnych, spontanicznych
2. oddziaływanie uświadamiane, lecz w pewien sposób i w pewnym stopniu krępujące ofiarę
3. oddziaływanie uświadamiane, lecz nieuchronnie w pewien sposób ustawiające tych, których dotyczy
4. oddziaływanie uświadamiane, lecz rozbijające, tzn. powodujące poczucie oszołomienia, bezradności lub demobilizacji
5. oddziaływanie uświadamiane, lecz otwarcie uzależniające ofiarę

Przy tych założeniach Karwat przedstawia własną propozycję nazwaną przez siebie *adekwatną definicją manipulacji*:

„Oddziaływanie ograniczające lub pozbawiające innych ludzi kontroli nad sytuacją i samokontroli zarazem; arbitralne sterowanie ich sytuacją, przeżyciami, sposobem myślenia i zachowaniami – oparte jednak nie na użyciu siły (co jest wyróżnikiem przymusu bezpośredniego lub przemocy) lub możliwości i groźby zastosowania siły (co jest cechą przymusu pośredniego), lecz na przebiegłości, na przewadze taktycznej zapewnionej przez uprzedzenie i zaskoczenie innych lub dzięki nadużyciu reguł społecznych, zasad współżycia, zwłaszcza zasady wzajemności.”³⁸

3. Nasza propozycja zdefiniowania manipulacji

Wspomniane wcześniej, wyznaczenie profesora Miki zwraca uwagę na ten wyróżnik manipulacji, który jest najbardziej odpowiedzialny za trudną do wytlumaczenia jej trwałość. To właśnie ta cecha odróżnia manipulację od kłamstwa. Ujawnienie faktu, iż ktoś nas okłamał rozstrzyga o odrzuceniu przez nas kłamstwa i związanemu z nim naszemu negatywnemu nastawieniu do kłamcy – to jest standardowa reakcja na ujawnione kłamstwo.

³⁶ M. Karwat, *Rewizja obiegowych pojęć manipulacji*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, s. 42. Także P. Łukowski, *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s. 280-284.

³⁷ Tamże, s. 49-50.

³⁸ Tamże, s. 52.

Takiej reakcji nie widzimy w przypadku ofiary manipulacji, która z niekiedy naprawdę wielkim zaangażowaniem broni kłamstwa i jak tylko może wybiela kłamcą – najwyraźniej manipulator nie jest jedynie kłamcą. Co więcej, manipulator w ogóle może nie być kłamcą. Może być osobą szczerą „do bólu”. Rozważmy więc zdarzenie z życia profesora Miki, aby uchwycić to, co wydaje się być tak bardzo istotne dla manipulacji i w związku z tym, na czym faktycznie może polegać działanie manipulatora.

Jako uczeń liceum i członek młodzieżowej organizacji Służba Polsce, Mika miał przeprowadzić pogadanki ideologiczne dla uczennic liceum żeńskiego. Celem tych szkoleń miało być wykazanie wyższości socjalizmu nad kapitalizmem. Został wyposażony w poradnik agitatora, który szybko ocenił jako zupełnie nieprzydatny do poprowadzenia przekonującej akcji propagandowej głównie przez „tępotę i głupotę” prezentowanych w książce argumentacji. Chociaż na początku nie popierał ani socjalizmu, ani tym bardziej komunizmu doszedł do prostych wniosków: 1. z łatwością sam dużo lepiej uzasadni lansowane w książce tezy; 2. może zdobyć sympatię dziewcząt; 3. socjalizm wcale nie był taki zły, jak mu się to wcześniej wydawało. Łukaszewski stwierdza wprost: ³⁹ „[...] zastosował klasyczną autoperswazję i sam przekonał siebie do czegoś, do czego pierwotnie nie był przekonany. Co więcej, po latach potrafił to dostrzec i uzasadnić swoje postępowanie. Wpadł w psychologiczną pułapkę, z której bardzo trudno się wydostać.” Dalej Łukaszewski dodaje, że angażując się w coś nawet bez większego przekonania, po pewnym czasie możemy dojść do spostrzeżenia, iż to co robimy ma dla nas pewną wartość i konkluduje: „To dlatego najbardziej odporni na manipulację są ci, którym nic się nie chce. Techniki autoperswazji są w ich wypadku całkowicie nieskuteczne.”

Wydaje się, że przytoczona wyżej historia trafia w sedno tego procesu, który kojarzymy ze słowem „manipulacja”. Kładzie bowiem nacisk na chcenie osoby na którą się oddziałuje i uruchomienie w niej autoperswazji. Powinna więc być wystarczającym tropem dla zdefiniowania interesującego nas zjawiska. Sformułujmy zatem bazujące na tej historii jak i zapewne wielu innych podobnych zdarzeniach definicje manipulacji, manipulatora oraz ofiary manipulacji:

- *Manipuluje ten, kto próbuje osiągnąć własne cele poprzez świadome nakłonienie potencjalnej ofiary do samookłamywania się.*
- *Manipulatorem jest więc ktoś, kto kimś manipuluje.*

³⁹ W. Łukaszewski, D. Doliński, T. Maruszewski, R. Ohme, *Manipulacja*, Sopot, 2009, s. 75.

- *Ofiarą manipulacji jest osoba skutecznie nakłoniona do okłamywania siebie samej w wyniku udanego procesu manipulacji.*

Sensowność tej definicji zależy od tego, jak rozumiemy kłamstwo. Jeśli bowiem przyjmiemy, że kłamanie polega na wprowadzaniu w błąd, to w przypadku okłamywania siebie samego może zaistnieć problem nieskuteczności takiego działania. Nie znaczy to jednak, że nie jest możliwe okłamywanie siebie. Jednak, aby takie działanie można było nazwać kłamaniem należy je rozumieć nie jako wprowadzanie w błąd, lecz jako:

*świadomą i celową prezentację fałszywego obrazu świata, który w świadomości odbiorcy ma pełnić rolę obrazu prawdziwego.*⁴⁰

Takie określenie kłamania jest zgodne z opinią Ekamana, który kwestionując możliwość wprowadzania samego siebie na serio w błąd, uznając jednocześnie oczywisty fakt, iż ludzie rzeczywiście okłamują siebie sami. Wystarczy uporczywie prezentować samemu sobie fałszywy obraz zdarzeń, aby po dłuższym czasie takiego działania powstała tzw. *fałszywa pamięć*. W konsekwencji, osoba okłamująca siebie zaczyna wierzyć w ten fałszywy obraz zdarzeń.⁴¹ Narzuca się tutaj pewna konieczna uwaga. Otóż, w początkowym okresie, osoba okłamująca siebie nie wprowadza siebie w błąd, gdyż zna prawdę – jest kłamcą i osobą okłamywaną zarazem. Uwolnienie kłamstwa od spełnienia warunku wprowadzania kogoś w błąd czyni niesprzecznym takie jego rozumienie, które obejmuje także samookłamywanie.⁴²

Jak widać, istotą tak pojętej manipulacji jest nakłanianie kogoś do podjęcia się trudu takiego samookłamywania, które wpływa destrukcyjnie na osobowość ofiary. Wiadomo bowiem, że człowiek bardzo często podejmuje się samo-okłamywania. Trivers uzasadnia to faktem, iż poważny wpływ na ogląd sytuacji ma u człowieka jego emocjonalność.⁴³ Niekiedy, potrzebujemy okłamywania się, aby poczuć się lepiej. Naturalnie, w wypadku

⁴⁰ P. Łukowski, *Kłamstwo. Analiza terminologiczna*, Studia z Teorii Wychowania, 2017.

⁴¹ P. Ekman, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie* [*Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage*], tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa 2003, s. 263-264.

⁴² Filozoficzno-etyczną analizę procesu samookłamywania bez odniesień do manipulacji można znaleźć w W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, Volumen, Warszawa 2003, s. 405-434.

⁴³ R. Trivers, *Deceit and self-deception: The relationship between communication and consciousness*, [in:] M. Robinson and L. Tiger (eds.) *Man and Beast Revisited*, Smithsonian, Washington 1991, s. 175-191.

manipulacji, nie chodzi tu o tego typu „niewinne” okłamywanie się, lecz o takie, którego skutki są dla kłamcy fatycznie destrukcyjne. Jedną z cech tego nie „niewinnego” okłamywania się jest to, iż trwa ono dłuższy czas. Nie są to więc spontaniczne kłamstwa podejmowane z powodów „higienicznych”, które nikomu nie szkodzą, mają natomiast przywrócić nam dobry nastrój.⁴⁴ Realnym zagrożeniem dla skuteczności takiego długotrwałego procesu okłamywania się jest nieustająco docierający do samo-kłamcy prawdziwy obraz rzeczywistości, czyli obraz z nią zgodny. Nic więc dziwnego, że odczuciem stale towarzyszącym ofierze manipulacji jest dysonans poznawczy, z którym ofiara ta musi sobie radzić każdego dnia przy pomocy któregoś z dobrze znanych psychologii sposobów. Na dwie cechy procesu samookłamywania wskazuje Chudy. Uważa, że po pierwsze potrzebuje ono czasu, a po drugie, obejmuje wszystkie dziedziny życia człowieka: pracę, światopogląd, życie rodzinne, a nawet praktykę religijną.⁴⁵ Ten totalitarny charakter okłamywania siebie skutkuje wzmożoną czujnością samokłamcy. Prawda może się bowiem wedrzeć w zafałszowany obraz świata z najbardziej nieoczekiwanej strony. Ponadto, skutecznie na sobie przeprowadzona, a chroniąca przed prawdą autoperswazja musi być dla ofiary źródłem zadowolenia. Jak pamiętamy, na ten wątek zwrócił uwagę, cytowany wyżej, Maruszewski.

3.1. Manipulacja a kłamstwo

Konsekwencją przyjętego tu rozumienia manipulacji jest też ujawnienie właściwej roli manipulatora, a zwłaszcza odpowiedź na pytanie, czy manipulator jest kłamcą. Trudność jaka wiąże się z odpowiedzią na to pytanie polega na tym, że problem polega na czymś innym. Jak się bowiem okazuje, istotą działania manipulatora jest nie tyle kłamanie, co motywowanie ofiary najpierw do rozpoczęcia, później do podtrzymywania procesu okłamywania siebie. Czy manipulator posłuży się kłamstwem, czy nie, zależy od okoliczności oraz od wyobraźni, zdolności i doświadczenia samego manipulatora. Nie jest jednak prawdą, że jest on skazany na okłamywanie swojej ofiary. Co więcej, relacja ofiara-manipulator nie może zależeć wyłącznie od kłamstwa, gdyż standardowo ujawnienie kłamstwa wyzwała w ofierze niechęć do kłamcy. Relacja ta zawsze wymaga pewnej świadomości ofiary manipulacji faktycznie zachodzących zdarzeń oraz towarzyszącemu tejże świadomości silnemu pragnieniu odpowiedniego zafałszowania ich obrazu, pasującego do

⁴⁴ Kłamstwem higienicznym jest powiedzenie sobie, że jakiś „idiota zajechał nam drogę” podczas, gdy naprawdę, to my np. przez nieuwagę stworzyliśmy zagrożenie na drodze.

⁴⁵ W. Chudy, *Filozofia kłamstwa*, Volumen, Warszawa 2003, s. 414-415.

podanego przez manipulatora fałszywego obrazu świata. To nie samo kłamstwo, lecz wzbudzone w ofierze jego pragnienie jest podstawą i gwarantem sukcesu manipulacji. Z tej perspektywy jasno widać, że kłamstwo jest wplecione w manipulację w sposób inny, niż ma to miejsce w sytuacji zwykłego oszukiwania. Ofiara manipulacji, tak silnie internalizuje samo kłamstwo, że zaczyna odczuwać stałe jego pragnienie. Karmienie się kłamstwem jest nieustającą potrzebą ofiary manipulacji, co skutkuje między innymi tym, że prawdziwość komunikatu przestaje mieć dla niej jakiegokolwiek znaczenie. Liczy się jedynie taki komunikat, który wspomaga ją w okłamywaniu siebie i, w konsekwencji, zagłuszaniu dysonansu poznawczego. To właśnie potrzeba takich komunikatów sprawia, iż ofiara manipulacji akceptuje nawet kłamstwa minutowe, czyli te które są demaskowane tuż po wygłoszeniu. Ich ujawnienie nie ma najmniejszego znaczenia dla ofiary manipulacji, w końcu są one elementem większego procesu samookłamywania się. Z punktu widzenia walki ofiary manipulacji z odczuwanym dysonansem poznawczym pożądanym jest, aby nie była ona osamotniona w swoim działaniu.

Jak widać, nie jest więc konieczne, aby manipulator stale posługiwał się kłamstwem. Musi on jednak stale rozniecać w ofierze potrzebę samookłamywania się, musi więc podgrzewać emocje, gdyż ich zanik skutkowałby wygaśnięciem pragnienia samookłamywania się. A czy będzie się przy tym posługiwał kłamstwem, czy nie, jest kwestią nie konieczności, lecz okoliczności. Co ciekawe, w skrajnych wypadkach raz rozgrzawszy emocje swych ofiar, manipulator może trwale zaprzestać swojego oddziaływania a proces samookłamywania się i tak będzie trwał latami. Przykładu tego rodzaju patologii dostarczają prezentowane we współczesnych filmach dokumentalnych wypowiedzi głównie Niemek, choć także Niemców, będących już w podeszłym wieku, wspominających czasy Trzeciej Rzeszy. Trwałość tamtej ponurej manipulacji okazała się tak wielka, że obecnie doskonale powszechnie znane fakty dotyczące zbrodni niemieckich nie są w stanie zmienić nastawienia emocjonalnego wypowiadających się osób. Naturalnie, dzisiaj nie ma już prawie śladu po ówczesnym entuzjazmie, jednak rozrzewnienie i wciąż tłąca się sympatia do tamtych czasów wciąż przebijają w ich wypowiedziach. Prawdopodobnie, jedną z kluczowych technik radzenia sobie tych starszych ludzi z odczuwanym przez nich dysonansem poznawczym jest „przecież, nie wszystko w tamtych czasach było złe”. Przypadek Trzeciej Rzeszy pokazuje dobitnie jaką naprawdę moc eksplikacyjną ma ten dość powszechnie stosowany argument. Jak widać, w wielu przypadkach nie ma on najmniejszej nawet wartości.

Przyjęta definicja manipulacji nie tylko dostarcza odpowiedzi na pytanie o związek kłamania z manipulacją ale tłumaczy także źródło zaskakującej trwałości skutecznie przeprowadzonej manipulacji. Zgodnie z tą definicją, manipulator sprawia, iż ofiara angażuje się w proces manipulacji, co czyni ją osobą współodpowiedzialną za skuteczność tego procesu. Nic więc dziwnego, że ofiara manipulacji będzie broniła manipulatora w sytuacjach ujawniających jego nieuczciwość a w skrajnych przypadkach nawet zbrodniczość, gdyż czuje się współwinna tego, co stało się dziełem manipulatora i jego ludzi, a czego sama faktycznie pragnęła. Nic więc dziwnego, że jak twierdzi Aronson, często łatwiej jest wyjść z uzależnienia alkoholowego, niż podnieść się ze stanu zmanipulowania.

Zaproponowana tu definicja wyjaśnia też, raczej trudne do zrozumienia, wspomniane na początku pracy, masowe zapotrzebowanie na kłamstwa minutowe w przestrzeni publicznej. Wystarczy, aby manipulator posługiwał się oddanymi mu mediami. Może też być i tak – co wydaje się i bardziej prawdopodobne i częstsze – że to właściciele mediów są faktycznymi manipulatorami, skutecznie sięgającymi po władzę polityczną z pominięciem legitymizacji jaką dają wolne wybory. W tej sytuacji, osoba powszechnie podejrzewana o manipulowanie masami jest jedynie kimś pracującym dla właścicieli mediów tak, jak zatrudnieni w nich pseudo-dziennikarze.

3.2. Ofiara manipulatora⁴⁶

W badaniach nad manipulacją dominuje postrzeganie analizowanego procesu jako zachodzącego między dwiema stronami: manipulatorem i ofiarą manipulacji. Bez wątplenia takie podejście wydaje się być naturalne i raczej wyczerpujące dla zgłębienia psychologii tego zjawiska. Istnieje jednak pewna dodatkowa perspektywa spojrzenia na manipulację, w której jej proces postrzegany jest jako angażujący trzy strony: manipulatora, ofiarę manipulacji oraz osobę krzywdzoną przez manipulatora rękami ofiary manipulacji. Bardzo często, osiągnięcie przez manipulatora celu nie może ograniczyć się do eksploatacji ofiar manipulacji. Jest tak zwłaszcza wówczas, gdy istnieje osoba, która rozumie zamiary manipulatora i może utrudnić jego wpływ na potencjalne ofiary, która stoi manipulatorowi na drodze do sukcesu. Taki człowiek jest przez manipulatora postrzegany jako realne zagrożenie, bo też jest nim faktycznie. Z punktu widzenia manipulatora osoba taka stwarza duże i rzeczywiste, zupełnie nieurojone, zagrożenie dla skuteczności podejmowanych

⁴⁶ Szerzej problem ten jest omówiony w P. Łukowski, *Wina bez kary – o bezkarności manipulatora*, *Folia Iuridica* 75, 2015, s. 159-174.

przez niego działań. W takiej sytuacji, oczywistym celem manipulatora musi być nie tylko eksploatacja swoich ofiar, ale przede wszystkim likwidacja tego zagrożenia. Najczęściej, manipulator niszczy swojego wroga rękami ofiar swojej manipulacji – między innymi, po to one są. To one wykonują „brudną robotę” zwalczając kogoś, kto z obiektywnego punktu widzenia działa przeciw na ich korzyść. Co więcej, ofiary manipulacji doskonale sprawdzają się w roli ludzi spontanicznie i zaciekle szaszczuwających każdego, kto ma krytyczny stosunek do manipulatora. Dlatego, uzasadnionym jest poszerzyć trzyczęściową definicję manipulacji-manipulatora-ofiary_manipulacji o określenie ofiary manipulatora. Jest to tym ważniejsze, że często destrukcyjne działanie manipulatora jest postrzegane jedynie w kontekście ofiar manipulacji. Tymczasem, daleko poważniejsze straty ponoszą ofiary manipulatora krzywdzone rękami ofiar manipulacji i świadome tego co się wobec nich przeprowadza:

– *Ofiarą manipulatora jest osoba, którą manipulator wskaże jako swojego wroga.*

Problem ten porusza np. Aronson, omawiając *granfalon*, czyli silnie emocjonalne stowarzyszenie ludzi nieoparte na żadnej sensownej podstawie, poza tym, że zostało ono powołane do istnienia. Otóż, granfalon jako *grupa wewnętrzna* dla swoich członków ma zazwyczaj właściwą sobie *grupę zewnętrzną*, składającą się z tych ludzi, których manipulator wskazał swoim zwolennikom, czyli członkom granfalonu, jako tych, do których mają odczuwać nienawiść.⁴⁷ To co naprawdę przygnębia to fakt, że ofiary manipulacji rzeczywiście zaczynają odczuwać absurdalną, bo niczym przecież nie uzasadnioną, silną nienawiść do wskazanego przez manipulatora wroga. Na rozkaz manipulatora, a nawet spontanicznie, potrafią go skrzywdzić, odczuwając przy tym nie wyrzuty sumienia, lecz radość i satysfakcję. O ofiarach manipulatora nie wolno zapominać, bo uświadamiają nam jak groźny i silnie oddziałujący wpływ na swoje ofiary może uzyskać manipulator. Historia Trzeciej Rzeszy dostarcza przykładu jednego z najbardziej ponurych granfalonów, jakie kiedykolwiek stworzono. Ludzie, uchodzący za zwykłych, przeciętnych obywateli byli zdolni do akceptacji, popierania, obrony a nawet uczestnictwa w jednej z największych w historii ludzkości zbrodni. Problem

⁴⁷ E. Aronson i A. Pratkanis, *Wiek propagandy [Age of propaganda]*, tł. J. Radzicki, M. Szuster. PWN Warszawa 2003, s. 269.

trudnej do zrozumienia przemiany tzw. przyzwoitego człowieka w bestię jest rozważany od lat i chyba coraz trafniej diagnozowany.⁴⁸

3.3. Czym jest manipulacja w świetle naszej definicji

Pozostawiając otwartym na dalsze analizy ten niezwykle ważny wątek postaw i działań ofiar manipulacji, jak również temat złożonego związku kłamania z manipulowaniem, rozpoznajmy teraz w jaki sposób przyjęte tu rozumienie manipulacji wpływa na ocenę posiadania przez nią rozważanych wcześniej cech, które tradycyjnie bywają rozpatrywane jako wyróżniki manipulacji.

1. *Związywanie manipulacji z autoperswazją.* Istotą zaproponowanej definicji jest to, że utożsamiając manipulację z oddziaływaniem, którego celem jest skłonienie kogoś do okłamywania się, wiąże ją z wprost z autoperswazją. Czyni w ten sposób zadość zacytowanej wyżej opinii Łukaszewskiego, iż najbardziej odporni na manipulację są ci, którym nic się nie chce, ponieważ tacy ludzie nie mają motywacji do stosowania technik autoperswazji. Ponadto, definicja taka chroni manipulację przed tym, przed czym przestrzegaliśmy w przytoczonym wyżej fragmencie Maruszewski, a mianowicie przed utożsamieniem jej z procesem angażującym jedynie jedną stronę w relacjach społecznych – z natury rzeczy, jest to interakcja, pewien związek społeczny, w który wchodzi ludzie.

2. *Świadomość manipulatora.* Cecha ta jest w definicji manipulacji wyraźnie wymieniona. Zarówno kłamstwo jak i manipulacja są tak silnie napiętnowane negatywną oceną moralną, że stwierdzenie tej cechy jest nieodzowne dla orzeczenia, czy mamy do czynienia z którymś z tych oddziaływań. Co więcej, wydaje się, że wszystkie niżej analizowane kwestie mocniej lub słabiej ale zawsze wiążą się ze świadomością działania. Warto jednak pamiętać, że – jak to zostało już podkreślone w debatach sopockich – zamiast jednoznacznie stwierdzać, że coś jest świadome lub jest nieświadome, należy pamiętać, że istnieją bardzo różne stopnie świadomości, a więc, że jest to opisywalny nieostro fenomen stopniowalny. Zupełnie odrębną kwestią jest możliwość trafnego rozpoznania u kogoś określonego stopnia świadomości.

3. *Intencjonalność działania manipulatora.* Cecha ta wynika wprost z definicji manipulacji. Ten kolejny wyróżnik manipulacji a także kłamstwa

⁴⁸ Dla przykładu: P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera* [*The Lucifer Effect. How Good People Turn Evil*], tł. A. Cybulko, J. Kowalczyńska, J. Radzicki, M. Zieliński, PWN, Warszawa 2012, czy S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, [*Zero degrees of Empathy*], tł. A. Nowak, Smak Słowa, Sopot 2014.

wiąże się z podobnymi trudnościami jak poruszona wyżej świadomość działania. Podobna jest też waga tego czynnika. Wydaje się, iż brak zaistnienia celowości faktycznie rozstrzyga o tym, że oddziałująca osoba nie może być uznana za manipulatora. Z drugiej strony, tak jak w przypadku świadomości, nie mamy zero-jedynkowego rozstrzygnięcia, czy celowość zaszła, czy nie. Ten fenomen także jest stopniowalny i trudny do rozpoznania z zewnątrz.

4. *Interesowność działania manipulatora.* Jak widać, w zaproponowanej definicji warunek ten nie jest uwzględniony – intencjonalność nie musi bowiem oznaczać interesowności. Biorąc pod uwagę ustalenia w tej kwestii debat sopockich, a właściwie to ich brak, decyzja ta wydaje się być uzasadniona – czynnik który czasami towarzyszy zjawisku, a czasami nie, nie może być częścią definiensa w definicji tego zjawiska.

5. *Specyficzna nieświadomość ofiary manipulacji.* Przyjęcie, iż manipulacja polega na skłanianiu ofiary do okłamywania siebie ma swoje istotne konsekwencje w jej postawie i zachowaniu. Przytoczone wcześniej słowa Łukaszewskiego podsumowującego pierwszą debatę znajdują w naszej definicji potwierdzenie. Otóż, manipulator faktycznie zmienia zachowanie swojej ofiary w pewien szczególny sposób – rozmiękcza ją w celu nakłonienia jej do uległości. Co istotne, robi to w taki sposób, że osoba której zachowaniem steruje jest przekonana, że to co robi, robi z własnej woli. Jak widać, ta postulowana w definicjach Podgóreckiego, Dolińskiego oraz Maruszewskiego i Ścigały cecha manipulacji jest wyprowadzalna wprost z naszej. Ponadto, samookłamywanie się ofiary tłumaczy, czemu ofiara ma bezgraniczne zaufanie do manipulatora, on zaś takiego zaufania nie odczuwa, albo też jest ono znacznie ograniczone. Istotnie, skoro ktoś nieustannie okłamuje się dla kogoś, to musi być temu komuś bezgranicznie oddany. Inaczej jest z manipulatorem. Musi on być zawsze gotów na to, że jego ofiara, z jakiegoś zupełnie nieprzewidzianego powodu, przejrzy na oczy.

6. *Kryterium moralne.* Nie jest ono uwzględnione w definicji. Dlatego, wszelkie wnioski o niemoralnym obliczu manipulatora i samej manipulacji mogą być, albo wyprowadzone z przyjętej definicji, albo będą skutkiem rozważenia konkretnego przypadku. Z zasady, wszelkie stwierdzenia o charakterze ocennym mają więc charakter wtórny. Nie jest jasne, czy doprowadzenie kogoś do stanu samookłamywania się samo w sobie jest naganne moralnie. Wydaje się, że w niektórych bardzo szczególnych przypadkach, np. w agonii, skłonienie kogoś do okłamywania siebie może mieć wymiar humanitarny. Ponadto, kłamstwo kłamstwu nierówne i w związku z tym, nie każde samookłamywanie jest jednakowo destrukcyjne dla osobowości. Znacznie

mniej kontrowersyjnym wydaje się więc pogląd, iż moralna ocena działań manipulatorskich winna bazować na rzetelnej ocenie konkretnego stanu faktycznego. Przy czym, należy zawsze pamiętać o stopniowości, zarówno świadomości jak i intencjonalności. Wydaje się jednak, że w standardowych sytuacjach, a więc z wykluczeniem bardzo niezwykle przypadków, manipulacja zasługuje na jednoznaczne potępienie.

7. *Manipulacja może się dokonać bez typowego manipulatora.* Sposób niezależnego ale spójnego zdefiniowania manipulacji, manipulatora i ofiary manipulacji sprawia, iż można mówić o „manipulacji bez manipulatora”, czyli bez człowieka świadomie oddziałującego na potencjalną ofiarę. W kwestii tej, niezwykle ważne jest, aby nie tracić z pola widzenia prawdy, iż świadomość oraz intencjonalność są stopniowalne, a więc poddają się zerowo-jedynkowemu rozstrzygnięciu jedynie w przypadkach faktycznie niebudzących wątpliwości. Zjawisko metaforycznie określone jako „manipulacja bez manipulacji” zawiera w sobie przynajmniej dwie możliwości, albo człowiek skłaniający kogoś innego do samookłamywania nie działa świadomie (w pełni świadomie), albo rolę inicjującą i podtrzymującą proces manipulacji odgrywa sytuacja. W tym drugim przypadku też istnieje ktoś oddziałujący na ofiarę dokładnie tak samo, jakby był manipulatorem. Jest nim sama ofiara manipulacji, o której pełnej świadomości trudno jest orzec jednoznacznie.

7.1. *Człowiek nieświadomy swego oddziaływania na kogoś innego.* Z tego typu oddziaływaniem mamy do czynienia w wielu przypadkach przemocy domowej. Prześladowana, bita i poniżana przez partnera kobieta okłamuje siebie i otoczenie, rodzinę oraz przyjaciół, tylko po to, aby za wszelką cenę uratować związek. Mimo, braku poprawy a nawet w sytuacji eskalacji przemocy, wciąż okłamuje się twierdząc, że partner skoro bije więc z pewnością ją kocha, zwłaszcza że chwile czułego traktowania też się zdarzają. Nie należy wykluczyć sytuacji, w której wykształcony i inteligentny prześladowca doskonale wie, co robi. Może więc być typowym manipulatorem. Częściej jednak, prześladowca jest na tyle prymitywny, że nie zdaje sobie sprawy, iż nakłania kobietę do okłamywania siebie, zwłaszcza gdy funduje jej prawdziwą huśtawkę uczuć. Jego nieświadomość całego dokonującego się procesu sprawia, że zgodnie z definicją nie jest manipulatorem – jest osobą pełniącą rolę manipulatora. Naturalnie, z punktu widzenia prześladowanej kobiety nie istnieje różnica między partnerem świadomie skłaniającym ją do samookłamywania, a prześladowcą, który nie do końca lub wcale nie rozumie wpływu jaki faktycznie wywiera na swoją ofiarę. Dlatego, kobieta może nie być w stanie rozpoznać, w której z tych dwóch sytuacji się znajduje.

7.2. *Manipulator jest zarazem swoją ofiarą.* Łatwo zauważyć, że nasza definicja manipulacji dopuszcza taką ewentualność. Innymi słowy, obejmuje swym zakresem proces automanipulacji. Nie tylko przytoczeni wcześniej autorzy zwracają uwagę na fakt, iż ktoś może sam sobą manipulować. Tego typu przypadki są nam znane z życia. Przecież rolę inicjującą rozpoczęcie a później i podtrzymywanie procesu manipulacji, a dokładniej, automanipulacji może odegrać obiektywna lub źle rozpoznana sytuacja. Człowiek, któremu wydaje się że żyje lub faktycznie żyje w patologicznej rzeczywistości widzi, że przestrzeganie zasad moralnych uniemożliwia mu egzystencję na upragnionym poziomie materialnym. Postanawia więc pójść na ustępstwa, ale bez przyznania się do tego przed sobą samym – pragnie utrzymać swoją dotychczasową dobrą samoocenę. Rozpoczyna więc proces samookłamywania się. Chociaż nikt go do tego nie nakłaniał, sam postanowił „dostosować” się do rzeczywistości. Wysoką samoocenę jest w stanie obronić jedynie okłamując się – stał się manipulatorem siebie samego, przeprowadzając na sobie automanipulację. Piszący te słowa pamięta przeprowadzane wiele lat temu wielogodzinne rozmowy z pewnym głęboko religijnym człowiekiem, który przeszedł na stronę walczącej przeciw z religią i Kościołem Katolickim komunistycznej władzy. Z wielkim przekonaniem twierdził, że „tak naprawdę, to Chrystus był pierwszym komunistą(!)”, zaś Ewangelia jest tekstem pod którym prawdziwy komunista musi się podpisać obiema rękami, bo treści w niej zawarte są przeciw czystą wykładnią idei komunistycznych i nie są sprzeczne z zasadami marksizmu-leninizmu. Szokujący był emocjonalny sposób w jaki głosił swoje tezy. Robił wrażenie głęboko przekonanego do prawdziwości wyznawanej przez siebie oczywistej nieprawdy. Tymczasem, w rzeczywistości pragnął awansować w pracy, co też mu się udało. Dodać należy, iż człowiek ten nie tylko deklarował swoją religijność, ale był gorliwie praktykującym chrześcijaninem. Jego reakcja na przytaczane niewygodne i dobrze znane fakty, jak i cytowanie tekstów ojców komunizmu ⁴⁹ była typowa dla kogoś stale walczącego z dysonansem poznawczym. Reasumując, obiektywna, w tym przypadku patologiczna rzeczywistość zainicjowała w nim chęć jednoczesnego pozostania sobą i przyłączenia się do wroga. Aby móc nadal szanować samego siebie, przeprowadził na sobie skuteczną automanipulację.

8. *Pogarda jaką ma odczuwać manipulator wobec swojej ofiary.* Ten podnoszony już wcześniej problem, jest ściśle związany ze wspomnianym wyżej moralnym aspektem manipulacji. Ponadto, wiąże się raczej z przypadkiem, w którym manipulator i ofiara nie są jedną i tą samą osobą. Jest

⁴⁹ Np. „religia to opium dla ludu”, K. Marks i F. Engels, *Manifest Komunistyczny*.

prawdopodobne, że w standardowych przypadkach, czyli wówczas, gdy sama manipulacja zasługuje na negatywną ocenę moralną, bo prowadzi do destrukcji osobowości ofiary, rzeczywiście, odczucie pogardy jest raczej nieuniknione. Trudno jest bowiem manipulatorowi szanować osobę, która będąc pod jego wpływem czyni sobie realną krzywdę, nie zyskując nic poza zaspokojeniem podstępnie rozbudzonych patologicznych emocji. Sprawa ta staje się jeszcze bardziej oczywista, gdy uświadomimy sobie, jak wielką radość daje ofierze manipulacji skuteczność działań manipulatora i np. prześladowanie jego wrogów. Ofiara manipulacji bywa porównywana do kogoś, kto bez żadnego racjonalnego uzasadnienia własnymi rękami okrada siebie oddając manipulatorowi swoje pieniądze, dodatkowo czerpiąc z tego faktu prawdziwą radość i satysfakcję. Jeszcze niedawno, tego typu postawy i zachowania można było zaobserwować na polskich uczelniach publicznych, kiedy to silnie rozemocjonowani studenci z zaangażowaniem opowiadali się za odpłatnością za swoje studia. Czy studentów tych można było szanować, zwłaszcza komuś, kto zręcznie rozniecił w nich te, zapewne przerażające dla ich rodziców, pragnienia?

9. *Ukrywanie przez manipulatora celów swojego działania i swoich zamiarów.* Fakt, iż manipulator komunikuje się ze swoimi ofiarami sloganowo, a więc niemerytorycznie wzbudzając w nich emocje, wskazuje na to, że zaciemnienie celów działania i zamiarów jest dla manipulatora dość łatwym do wykonania zadaniem. Istnieją jednak trudne do zignorowania przypadki, w których ofiara manipulacji dobrze wie, na co się decyduje ulegając wpływowi manipulatora. Oznacza to, że rozważana tu cecha nie powinna definiować ani manipulacji, ani manipulatora. Podobne wnioski należy wyciągnąć w przypadku *ukrywania przez manipulatora możliwych skutków oddziaływania*, jak również ewentualnej *naiwności ofiary, pasożytowania na swojej ofierze, czy wreszcie działania na szkodę ofiary*. Naturalnie, w typowych przypadkach zarówno pasożytowanie jak i skłanianie ofiary do dobrowolnego ponoszenia osobistych szkód jest dość charakterystyczne dla manipulatora – w końcu manipulator działa w swoim egoistycznie pojmowanym interesie. Jednak w ogólności, trudno byłoby założyć konieczność spełnienia wszystkich tych warunków.

10. *Brzydkie cechy manipulatora.* Chodzi tu o nierzetelność, nieuczciwość, podstępność, skrytość, działanie w złej wierze, czy złośliwość. Prawdę mówiąc, trudno sobie wyobrazić typowego manipulatora bez którejś z tych cech, co jednak nie jest niemożliwe. Zapewne, cechy te posiadają ci manipulatorzy, których ocena moralna winna być jak najgorsza. Jednak, niemożność wyprowadzenia tych cech z definicji manipulatora czyni zadość opinii Karwata, iż nie są to cechy niezawodnie charakteryzujące każdego manipulatora.

11. *Manipulacja jako szczególny rodzaj oddziaływania uświadamianego przez ofiarę.* Zgodnie z przypomnianymi wcześniej intencjami Karwata, manipulacja powinna swym zakresem objąć pięć typów oddziaływania uświadamianego: 1. prowokujące do reakcji mimowolnych, spontanicznych; 2. w pewien sposób i w pewnym stopniu krępujące ofiarę; 3. nieuchronnie w pewien sposób ustawiające swoją ofiarę; 4. rozbijające ofiarę, poprzez wywołanie poczucia oszołomienia, bezradności lub demobilizacji; 5. otwarcie uzależniające ofiarę. Wydaje się, że przyjęta przez nas definicja faktycznie obejmuje wszystkie wymienione tu przypadki.

Na koniec rozważań przybliżających zaproponowane tu rozumienie manipulacji, powróćmy do czterech mitów wymienionych w monografii upamiętniającej wielokrotnie tu cytowane trzy sopockie debaty. Czy ich fałszywość wynika z naszej definicji?

Mit 1. Manipulacja jest wszędzie i występuje częściej, niż myślimy. Gdyby manipulację rozumieć jako niejawną perswazję, czyli *de facto*, kłamstwo lub jako działanie celowe nakierowane na osiągnięcie własnej korzyści, można byłoby pokusić się o uznanie tej tezy za prawdę o manipulacji. Jednak nasza definicja jawnie pokazuje jej niesłuszność. Nakłanianie kogoś do przeprowadzenia na sobie procesu samookłamywania nie jest przecież działaniem tak powszechnym, aby doszukiwać się go we wszystkich międzyludzkich relacjach.

Mit 2. Albo ktoś manipuluje tobą, albo ty manipulujesz kimś – innego wyjścia nie ma. Podobnie jest w przypadku tego mitu. Manipulacja pojęta w sposób tu zaproponowany jest dość specyficznym działaniem i nie sposób założyć, że każdy człowiek, albo kogoś nakłania do samookłamywania się, albo jest do tego nakłaniany. Wydaje się, że świat aż tak zepsuty nie jest.

Mit 3. Są takie dziedziny życia społecznego, w których manipulacji nie można uniknąć – to polityka, socjalizacja, bezpieczeństwo. Mit ten przypomina propagandę komunistyczną PRL-u w jego schyłkowej fazie rozkładu. „Wszyscy kłamią, i my i oni. Tak było, jest, i zawsze na tym świecie będzie.” twierdzili pozbawieni wszelkich argumentów zwolennicy sprawującej władzę partii komunistycznej. Naturalnie, generalizacja jest błędem logicznym, a kłamanie poprzez jego popełnianie zostało omówione w artykule „Kłamstwo. Analiza terminologiczna”. Warto pamiętać, że tak jak głoszenie hasła „Wszyscy kłamią” jest w interesie kłamcy, tak samo propagowanie mitu trzeciego służy manipulatorowi. Nie sposób tutaj nie przypomnieć, że Arystoteles uważał, iż polityka to sprawowanie władzy dla dobra wspólnego. Zatem, twierdzenie, że polityka nie może obyć się bez manipulacji jest szczególnym przypadkiem absurdalnej tezy: „dla osiągnięcia dobra konieczne jest popełnienie zła”.

Mit 4. Przed manipulacją nie można się obronić. I tej tezy nie da się wprowadzić z naszej definicji manipulacji. Wystarczy bowiem nie okłamywać siebie, czyli nie pozwalać sobie na obłudę i zakłamanie, a manipulator nie będzie miał do nas dostępu. Postrzeganie świata takim jakim jest zabezpiecza przed manipulacją. W dłuższej perspektywie czasu, kłamstwo nie będzie miało do nas dostępu, jeśli się na to, z jakichś powodów, sami nie zgodzimy. Rzecz w tym, aby właśnie nie dopuszczać do siebie „tych powodów”. Zgodnie z naszą definicją, manipulator nie musi być kłamcą, musi natomiast umieć dostarczać nam pokus do rezygnacji z przestrzegania uznanych społecznie zasad.

4. Podsumowanie

Zaproponowana tu definicja manipulacji wymaga takiej definicji kłamstwa, która swym zakresem obejmowałaby samookłamywanie się oraz wszelkie działania świadomie przenoszące fałszywe znaczenie bez względu na to, czy są zwerbalizowane, czy nie. Taka definicja została zaproponowana w artykule „Kłamstwo. Analiza terminologiczna”. To dzięki tak pojętemu kłamstwu można nie tylko zdefiniować manipulację, ale rozumieć ją tak, aby obejmowała dobrze znane przypadki automanipulacji, jak i te procesy, w których osoba oddziałująca nie jest świadoma swojego manipulatorskiego wpływu.

Prace „Manipulacja. Analiza terminologiczna” oraz „Kłamstwo. Analiza terminologiczna” mają bliźniacze tytuły, gdyż są pomyślane jako spójna całość, której celem jest propozycja takiego zdefiniowania kłamstwa oraz manipulacji, które w możliwie jasny sposób wyjaśniłoby niezbyt oczywisty związek w jakim pozostają te oba, od zawsze intrygujące nas typy oddziaływania ludzi na siebie.

Bibliografia

- Aronson E. (2012), *Człowiek istota społeczna [The Social Animal]*, tł. J. Radzicki. PWN, Warszawa.
- Aronson E., Pratkanis A. (2003), *Wiek propagandy [Age of propaganda]*, tł. J. Radzicki, M. Szuster. PWN Warszawa.
- Baron-Cohen S. (2014), *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa, [Zero degrees of Empathy]*, tł. A. Nowak, Smak Słowa, Sopot.
- Cantarero K. (2014), *Kłamstwo a manipulacja*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, 60-82.
- Chudy W. (2003), *Filozofia kłamstwa*, Volumen, Warszawa.
- Doliński D. (2000), *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2, GWP, Gdańsk.

- Doliński D. (2008), *Techniki wpływu społecznego*, Scholar, Warszawa.
- Doliński D., Gamian-Wilk M. (red.) (2014), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa.
- Ekman P. (2003), *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie (Telling Lies. Clues to deceit in the market place, politics, and marriage)*, tł. Sz. E. Draheim i M. Kowalczyk, PWN, Warszawa.
- Karwat M. (2014), *Rewizja obiegowych pojęć manipulacji*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, 32-59.
- Lepa A. (1995), *Świat manipulacji*, Częstochowa.
- Łukaszewski W., Doliński D., Maruszewski T., R. Ohme R. (2009), *Manipulacja*, Smak Słowa, Sopot.
- Łukowski P. (2012), *Logika praktyczna z elementami wiedzy o manipulacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Łukowski P. (2015), *Wina bez kary – o bezkarności manipulatora*, *Folia Iuridica* 75, 159-174.
- Łukowski P. (2017), *Kłamstwo. Analiza terminologiczna*, *Studia z Teorii Wychowania*.
- Mandal E. (2014), *Na smyczy miłości, czyli o manipulacji w bliskich związkach*, [w:] D. Doliński, M. Gamian-Wilk (red.), *Przestrzenie manipulacji społecznej*, PWN, Warszawa 2014, 184-210.
- Maruszewski T., Ściagała E. (1999), *Nasze wyprane mózgi łowców*, *Charaktery* 7, 12-18.
- Podgórecki A. (1976), *Zasady socjotechniki*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Tokarz M. (2006), *Argumentacja Perswazja Manipulacja*, GWP, Gdańsk.
- Trivers R. (1991), *Deceit and self-deception: The relationship between communication and consciousness*, [in:] M. Robinson and L. Tiger (eds.) *Man and Beast Revisited*, Smithsonian, Washington, 175-191.
- Witkowski T. (2006), *Psycho-manipulacje*, Biblioteka Moderatora, Taszów.
- Zimbardo Ph., (2012), *Efekt Lucyfera (The Lucifer Effect. How Good People Turn Evil)*, tł. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, PWN, Warszawa.

A manipulation. An analysis of its meaning

Willingly and notoriously used term “psycho-manipulation” has neither precise nor commonly accepted meaning. There are many alternative ways of its understanding. The paper offers a new definition of

psycho-manipulation being a result of an analysis of the most popular and influential meanings of this term appearing in the psychological literature. Our approach bases on the notion of self-deception.

Iwona Paszenda

Rutyna jako nie-codziennie doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu

Wprowadzenie

Rozpatrując problem rutyny jako nie-codziennego doświadczenia edukacyjnego, w oparciu o koncepcję filozofii pragmatyzmu, na wstępie warto wyjaśnić, czym w istocie jest „codziennosc”. Analiza literatury wskazuje¹, że termin ten jest różnorodny i różnie określany. Szeroki zakres jego zastosowań powoduje, że ustalenie spójnej definicji jest problematyczne. Rozumienie pojęcia „codziennosc” zmieniało się wraz z rozwojem kultury. Dawniej kojarzono go z rutyną, monotonią, nudą. Każdy dzień wynikał z poprzedniego i nadawał zarys następnemu. Dawało to podstawę bezpieczeństwa, pewności w kwestii tego, co nastąpi, a co nastąpić nie może: co czynić, a czego się wystrzegać. Można zatem zgodzić się z tezą Zygmunta Baumana, że w przeszłości „codziennosc była wrogiem wszystkiego, co niecodzienne”².

¹ Zob. Z. Bauman, *Niecodziennosc nasza codzienna*, [w:] M. Bogunia-Borowska, red. nauk. *Barwy codziennosci. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009; T. Maślanka, K. Strzyczkowski, (red. nauk), *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012; M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Socjologia codziennosci*, Znak, Kraków 2008; M. Sulima, *Antropologia codziennosci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000; M. Sulima, *Moda na codziennosc. Kategoria «codziennosci» w kulturze ponowoczesnej*, „Kultura Współczesna” 2011, nr 4; A. Zadrożyńska-Baraż, *Codziennosc – Niecodziennosc – Święto*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.

² Z. Bauman, *Niecodziennosc nasza codzienna*, [w:] M. Bogunia-Borowska, red. nauk. *Barwy codziennosci. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 77.

W kulturze ponowoczesnej termin „codziennosc” łączy się z niespodziankami, zaskoczeniem, przygodnością³. W konsekwencji prowadzi to do łączenia codzienności z niepowszednością. Niecodziennosc, przenikając każdy dzień życia człowieka, sprawia, że dominującym doznaniem, jakiego może on być pewien i jakie rutynowo z dnia na dzień się powtarza, jest przekonanie, iż „wysokie prawdopodobieństwo zajść niecodziennych jest dziś doświadczeniem codziennym”⁴.

Niemniej jednak czas niecodzienny, czas świętowania, jako ten zdecydowanie bardziej refleksyjny, wymaga wcześniejszego przygotowania i zdarza się rzadziej. Natomiast codzienność, która jest pozbawiona głębszej interpretacji, zawsze automatycznie powraca bez większego zaangażowania ze strony człowieka⁵. Dla większości osób rozumienie codzienności nie wymaga szczególnych starań. To, co jest powszednie i rutynowe, wydaje się czymś naturalnym, znanym, a przez to zrozumiałym, nie wymagającym intensywniejszego zastanowienia. W tych okolicznościach normalność codzienności jest kojarzona z czymś nudnym, nieciekawym lub, z powodu przewidywalności codziennych praktyk, z czymś ograniczającym niż zasługującym na szersze analizy⁶.

W konkluzji można przyjąć, że „codziennosc”, to czas zautomatyzowany, obfitujący w zrutynizowane działania, które nie wymagają szczególnej uwagi i przemyślenia. Natomiast „niecodziennosc”, to czas odświętny, niezdarzający się często, dający możliwość nieschematycznego, refleksyjnego działania.

Te odmienne perspektywy rozumienia nie-codziennosci dowodzą, że nie da się ich ująć w jedną całość. W artykule chciałabym wykazać, że – metaforycznie rzecz ujmując – „rutyna” jest także takim nie-codziennym, trudnym do jednoznacznie zdefiniowania pojęciem. Świadczą o tym dwa odmienne sposoby jej pojmowania zaproponowane przez Johna Deweya i Richarda Sennetta⁷ – reprezentantów jednej tradycji intelektualnej, jaką jest pragmatyzm.

³ Zob. tamże, s. 78.

⁴ Tamże.

⁵ Zob. tamże, s. 171.

⁶ Zob. T. Maślanka, K. Strzyczkowski, *Wstęp*, [w:] T. Maślanka, K. Strzyczkowski, red. nauk., *Między rutyną ...*, dz. cyt., s. 10.

⁷ W jednej ze swoich prac Sennett wskazuje siebie jako współczesnego przedstawiciela pragmatyzmu, zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierżowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010, s. 351.

Celem niniejszego artykułu jest analiza oraz odczytanie pragmatycznej myśli obu badaczy, które mogą być źródłem inspiracji i pouczeń dla współczesnej pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Kluczowe rozważania poprzedzę przywołaniem istoty pragmatyzmu. Charakterystyczną cechą tego nurtu jest bowiem powiązanie kategorii doświadczenia z życiem i działaniem. Związek ten nie tylko stał się powodem dokonania przez pragmatyzm kluczowego przełomu w tradycji empiryzmu, lecz stworzył również więź między pragmatyzmem a modną na przełomie XIX i XX wieku problematyką filozofii życia.

Istota pragmatyzmu

Najistotniejsze elementy filozofii pragmatyzmu przedstawił jego współtwórca William James. W jego rozumieniu pragmatyzm miał być tym kierunkiem filozoficznym, który przeciwstawi się determinizmowi i racjonalizmowi, pozwalając ludziom na myślenie i działanie zgodnie z ich potrzebami i potwierdzane w ich realnym życiu. W rozprawie *Znaczenie prawdy* James dowodzi, że prawdą jest to, do czego człowiek w danej chwili jest przekonany. W ten sposób chce dowiedzieć, że kryterium prawdy znajduje się w aktywnej postawie człowieka wobec rzeczywistości i polega na subiektywnym przekonaniu, iż potwierdzają się jego przewidywania. Według pragmatystów prawdziwe są bowiem te idee, które jednostka potrafi przyswoić, uzasadnić, potwierdzić i zweryfikować, i „każda prawda, która pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością, jest czymś jej przynależnym”⁸. Problem w tym, że „przynależność” ta nie jest zjawiskiem stałym, lecz zmiennym, to znaczy: raz przydarza się naszym ideom, innym zaś razem już nie, a o tym, czy mamy do czynienia z pierwszym czy też drugim przypadkiem rozstrzyga „pożytek naszego myślenia”. Natomiast o tym, czy idea jest czy też nie jest pożyteczna, decyduje to, czy pomaga nam czy też „nie pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością lub czymś jej przynależnym”.

Konstatacja ta wskazuje, że musi pojawić się nie tylko idea, ale także działanie, które określi „znaczenie prawdy”. Można zatem uznać, że światopogląd pragmatyzmu (z gr. *prágma* – działanie, czynność) wyraża się w postawieniu na działanie (praktyczne lub intelektualne)⁹. Dla filozofii

⁸ W. James, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 5 i nast.

⁹ Zob. Z. Drozdowicz, *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 1 (235), s. 32.

pragmatyzmu ważne są bowiem praktyczne konsekwencje wynikłe z doświadczenia i tylko one stają się miernikiem prawdziwości¹⁰. Prawdziwość zaś jest związana wyłącznie z tym, co najkorzystniejsze dla doświadczenia, co jest użyteczne, a tym samym przydatne. Nic, co nie jest sprawdzone, nie może być prawdziwe. Prawdziwość jest zatem czymś, co zachodzi wewnątrz doświadczenia i poddaje się kontroli doświadczenia¹¹.

Stanowisko to wskazuje, że wszystko, co człowiek wie o świecie, jest wynikiem samoorganizującego się rozumu, który jednocześnie jest rozumem samokontrolującym się i samoregulującym. Rzeczywistość obiektywna, nawet gdyby istniała, w myśl idei pragmatyzmu – byłaby zbędna. Złożoność i różnorodność codziennych ludzkich doświadczeń, a także ich potrzeb, nigdy nie mogłaby zawrzeć się w jego istocie. Pragmatyzm postuluje bowiem subiektywne spojrzenie na rzeczywistość, pozbawioną obiektywnych faktów.

Filozofia pragmatyzmu ma także szersze konotacje, jako że zaczęto oznaczać nim także pewne *teorie prawdy*. Najdonioślejszą rolę odegrała w nich logika indukcyjna, tj. badanie warunków, w których rozwijała się wiedza. W czasie kiedy zostały wykryte pierwsze reguły matematyczne, logiczne i przyrodnicze, gdy poznano pierwsze *prawa*, ludzie byli zachwyceni jasnością, pięknem i prostotą tych wyników. Uwierzyli, że odszyfrowali autentyczne myśli Boga. Jednak w miarę tego, jak wiedza postępowała naprzód, coraz bardziej utwierdzał się pogląd, że większa część, a może nawet wszystkie prawa są jedynie przybliżeniami. Co więcej, prawa stały się tak liczne, że trudno było je zliczyć. We wszystkich gałęziach wiedzy proponowano tyle sprzecznych formuł, że badacze przywykli do poglądu, iż teorie nie są bezwzględnie kopią rzeczywistości, lecz że niektóre z nich mogą być użyteczne z pewnego stanowiska. Ich ogromne znaczenie polega na tym, że bilansują one fakty dawne i prowadzą do nowych¹². Na czele tej fali logiki naukowej stanął wybitny amerykański filozof i pedagog – John Dewey.

Rutyna jako „codzienne” doświadczenie edukacyjne – perspektywa Johna Deweya

Sposób rozumienia pragmatyzmu przez Deweya był od początku specyficzny. W oparciu o filozofię Darwina pojmował on myśl ludzką jako narzędzie w walce o byt. Z tego powodu, na określenie własnej pozycji

¹⁰ Zob. W. James, *Pragmatyzm*, przeł. W. M. Kozłowski, Vis a vis etiuda, Kraków 2016, s. 36–58.

¹¹ Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 85–99.

¹² Zob. tamże.

filozoficznej, chętniej używał nazwy „instrumentalizm” niż „pragmatyzm”. Dewey rozszerzył pojęcie instrumentalizmu i ukazał myślenie jako „narzędzie” wzrostu człowieka¹³. Kluczowym dla jego teorii było rozumienie doświadczenia, które zawsze miało akcent humanistyczny, gdyż można było je traktować pojmować jako doświadczenie ludzkie. Deweyowska koncepcja doświadczenia przeciwstawiała się nie tylko idealizmowi obiektywnemu, ale i tym kierunkom empirystycznym, według których jest ono subiektywnym doznaniem, co najwyżej sygnalizującym istnienie rzeczywistości, ale jej wcale nieodzwoiercedlającym. Dewey, przeciwstawiając się tym koncepcjom, pojmował doświadczenie jako proces uzyskiwania przez człowieka wiedzy o świecie i sobie samym, jako proces jego rozwoju i wzrostu, dokonujący się dzięki gromadzeniu i wymianie myśli¹⁴. Niemniej jednak – jak twierdził – nie każde doświadczenie ma charakter wychowawczy. Prorozwojowe jest bowiem tylko takie doświadczenie, które stymuluje rozwój, „które budzi zainteresowanie, radość i wyzwania w bezpośrednim odczuciu dziecka. Badacz podkreśla, że „uczyć się na podstawie doświadczenia, to świadomie wiązać łańcuchem przyczynowo-skutkowym nasze akty dokonywane na przedmiotach, z przykrymi lub przyjemnymi doznaniem, które te przedmioty w nas powodują¹⁵”.

Konstatacja ta wskazuje, że aktywność będzie sprzyjała rozwojowi ucznia pod warunkiem, że dzięki niej uzmysłowi sobie związki pomiędzy wykonywanymi czynnościami i będzie przewidywał ich konsekwencje.

Filozof był przekonany, że doświadczenie nie jest czymś sztywnym, zamkniętym w sobie, lecz że jest ono żywe, a zatem rosnące. Jeśli jednak panuje nad nim przeszłość, zwyczaj i rutyna, to przeciwstawia się je często stanowisku rozumnemu przemyśleniu. W jego świadomości doświadczenie zawiera refleksję, która uwalnia człowieka od ograniczającego wpływu zmysłów, pożądań i tradycji. Doświadczenie może przyjąć i przyswoić sobie wszystko, cokolwiek zostanie odkryte przez myśl najbardziej przenikliwą¹⁶. Myśl jest przenikliwa wyłącznie w przypadku, gdy szuka się rzetelnie i z namysłem podstaw danego twierdzenia i bada się, na ile wystarczają one do

¹³ Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław [i in.] 1972, s. XVII.

¹⁴ Zob. tamże, s. XVII-XVIII.

¹⁵ J. Dewey, *Demokracja i...*, dz. cyt. s. 193.

¹⁶ Zob. J. Dewey, *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastegen, red. nauk. Cz. Nosal, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 193–194.

jego uzasadnienia. Proces ten nazywa się myśleniem refleksyjnym i ono jedynie ma wartość kształcącą¹⁷.

Tematem stale przewijającym się przez pisma Deweya jest „fachowość”. W jego pracach zawarte są rozważania o związkach między rozwiązywaniem a odkrywaniem problemów, o relacji między techniką i ekspresją czy pracą a zabawą. Dewey najlepiej łączy wszystkie te tematy w pracy *Demokracja i wychowanie*, opatrzonej podtytułem *Wprowadzenie do filozofii wychowania*¹⁸. Autor analizuje w niej pojęcie „wychowanie”, ukazując jego znaczenie jako społecznej funkcji naturalnego wzrostu i jako świadomego kierownictwa. Zauważył bowiem, że w procesie edukacji rutyna zabija rozwój ucznia i nauczyciela¹⁹. Przedmioty szkolne wykładane są mechanicznie, ograniczając w ten sposób siły rozumowe osób uczących się. Nauczycielska rutyna przyczynia się do wykorzystywania stosunkowo łatwej techniki nauczania, która polega na treningu zapamiętywania, obserwowania, uwagi, itd. Działanie zrutynizowane nie przyczynia się do nowych spostrzeżeń, zawęża raczej niż poszerza zakres pojęć²⁰. Automatyczną powtarzalność programu i metod nauczania tworzy pewien rodzaj stałego bezruchu, co z kolei powoduje monotonność powtarzanych treści²¹. W odczuciu Deweya nabycie przez nauczyciela biegłości, jednostajność, obieranie najkrótszej drogi w dążeniu do pożądanego celu, dyktowanie każdego kroku, tresura mechaniczna, to cechy, które mogą odbić się fatalnie na sile refleksji²². Natomiast zrutynizowana sprawność, często będąca przedmiotem czyjejs dumy, jest kompletnie nieprzydatna²³. Sztywna i jednolita metoda zachowania/działania może w krytycznym momencie okazać się zgubna dla podmiotu działającego. Jak pisze: „wszystko, co hamuje wzrost jest właściwie kresem życia: także mechaniczna rutyna, niewolnicze nawyki, obojętność i zanik ciekawości²⁴”. Dewey uważa, że życie, które przestaje być procesem wzrostu, nie jest w pełni życiem ludzkim, a kierowanie się rutyną oznacza rezygnację z życia godnego człowieka²⁵. Co prawda filozof zdaje sobie sprawę, że stosowanie w procesie

¹⁷ Zob. tamże, s. 24–25.

¹⁸ Zob. J. Dewey, *Demokracja ...*, dz. cyt.

¹⁹ Zob. tamże s. 76–80.

²⁰ Zob. tamże, s. 110.

²¹ Zob. J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014, s. 54.

²² Zob. J. Dewey, *Jak myślimy...*, dz. cyt., s. 79–83.

²³ Zob. Tenże, *Demokracja...*, dz. cyt., s. 110.

²⁴ B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt., s. XXXV.

²⁵ Zob. tamże, s. LXIII.

kształcenia monottonnych, jednostajnych ćwiczeń może w efekcie dać znaczną sprawność w zakresie pojedynczej określonej czynności, ale – jak twierdzi – będzie to sprawność ograniczona²⁶. W tym kontekście zadania szkolnego kształcenia formułuje jako pobudzanie i rozwijanie potrzeby i zdolności myślenia. Uważa bowiem, że myślenie jest jedyną drogą, która pozwala uniknąć rutyny w działaniu²⁷.

Rutyna jako „niecodzienne” doświadczenie edukacyjne – perspektywa Richarda Sennetta

Odminną perspektywę rozumienia rutyny ukazuje Richard Sennett. Badacz w swojej książce *Etyka dobrej roboty*²⁸, podobnie jak Dewey, poświęca uwagę wymiarom fachowości, która, w jego przekonaniu, opiera się na starannie rozwijanych umiejętnościach. Fachowcy skupieni są bowiem na dążeniu do jakości, na wykonywaniu dobrej pracy, a to jest – jak podkreśla – podstawowa cecha człowieka umiejętnego²⁹. Dobre fachowiec to człowiek umiętny, kompetentny i zaangażowany w wykonywanie pracy; w myślach prowadzi on dialog z konkretnymi praktykami, które przybierają postać nawyków. Nawyki kształtują cykl „od rozwiązywania problemów do odkrywania problemów”, a każda znaleziona odpowiedź każe fachowcowi postawić sobie szereg nowych pytań³⁰. Człowiek umiętny wykorzystuje wypracowane przez siebie rozwiązania, by odkrywać nowe terytoria. Ciekawość każe fachowcowi stawiać pytanie „dlaczego?” i pytanie „jak?”

Sennett uważa, że w dzisiejszym świecie trudno jest być fachowcem ze względu na trzy kłopotliwe sposoby organizowania fachowości³¹.

Pierwszy problem związany jest z instytucjonalnymi próbami motywowania ludzi do dobrej pracy. Konkurencja między jednostkami, a nie wspólnota, stanowi najlepszy bodziec do dobrego wykonywania pracy. Tymczasem sukces osiągają przede wszystkim przedsiębiorstwa, które stawiają na kooperację.

Druga przeszkoda wiąże się z rozwijaniem umiejętności. Umiejętność to dobrze wycwiczona praktyka. Socjolog wyraża opinię, że źle wykorzystujemy współczesną technologię, jeśli pozbawia ona użytkowników

²⁶ Zob. J. Dewey, *Demokracja...*, s. 93.

²⁷ Zob. B. Suchodolski, *Wstęp*, dz. cyt., s. LX.

²⁸ Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, dz. cyt.

²⁹ Zob. tamże, s. 33–39.

³⁰ Zob. tamże, s. 18.

³¹ Zob. R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013, s. 18–20.

powtarzalnego, własnoręcznego treningu. W jego odczuciu, gdy głowa i ręka zostają rozdzielone, rezultatem jest mentalne niedopasowanie.

Trzecia kwestia jest związana ze sprzecznymi miarami jakości. Jedna miara zakłada konieczność dostosowania się do określonych standardów, druga zaś zakłada konieczność postępowania zgodnie z praktycznym doświadczeniem. Fachowiec próbujący wykonywać swoją pracę jest ciągnięty jednocześnie w dwa różne kierunki. Przykładem jest sytuacja, gdy politycy reformujący służbę zdrowia czy edukację wprowadzają absolutne kryteria oceniania, które okazują się nie do pogodzenia z zakorzenionymi praktykami.

Filozofia opisuje to zjawisko jako konflikt między różnymi wymaganiami stawianymi przez milczącą i jawną wiedzę³². Milcząca wiedza daje człowiekowi zakotwiczenie i pewność, że swoją pracę wykonuje dobrze. Natomiast samoświadomość, poddanie wykonywanej pracy refleksji i na jej podstawie nadanie swym dziełom nowych, odruchów, znaczeń daje możliwość krytyki i dokonywania korekt. Jakość fachu wynika wówczas z decyzji, które opierają się na nawykach oraz na przypuszczeniach, co do nowych sposobów postępowania.

Niestety, jak zauważa Sennett, w dzisiejszych czasach, ciągle zmiany pracy, spowodowane krótkoterminowymi umowami, nie sprzyjają wykształceniu się milczącej wiedzy. Ludziom brakuje dostatecznego doświadczenia niezbędnego przy podejmowaniu decyzji. Zamiast tego otrzymują od swych pracodawców zestaw abstrakcyjnych zaleceń odnoszących się do wysokiej jakości pracy.

Socjolog stoi na stanowisku że, dopiero wtedy, gdy ludzie nauczą się robić to, co robią naprawdę dobrze, mogą zacząć w pełni odczuwać swą pracę. Mogą też stać się zdolni do bardziej dogłębnego jej przemyślenia³³. Pomocny w tym jest zestaw rytuałów.

Jednym ze sposobów kształtowania rytuałów jako autonomicznych praktyk jest powtarzalność utożsamiana z rutyną, która jakoby przytępia zmysły człowieka, a jednak, zdaniem socjologa, ma moc kształcącą. Powtarzanie jakiejś czynności uczy krytycyzmu i pozwala koncentrować się na szczegółach, co zostało przez Sennetta potwierdzone na przykładzie prób muzycznych³⁴.

³² Zob. tamże, s. 71–74.

³³ Zob. tamże, s. 39.

³⁴ Sennett, który w młodości był zawodowym muzykiem (wielonczelistą i dyrygentem), na własnej skórze doświadczył, że dzięki mozolnym ćwiczeniom, polegającym na krytycznym studiowaniu i modyfikowaniu popełnianych błędów, muzyk może osiągnąć mistrzostwo zawodowe. Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, dz. cyt., s. 55.

Co prawda socjolog zdaje sobie sprawę z tego, że można, wzorem innych, uznać pracę opartą na rutynie za otepiającą i utożsamiać rutynę z nudą. Jednak – jak dowodzi – przykład ludzi, którzy rozwijają swe umiejętności manualne, pokazuje, że może być inaczej. „Powtarzanie jest stymulujące, jeśli zorganizowane jest według reguły antycypacji. Substancja rutyny może się zmieniać, przechodzić metamorfozy, może być ulepszana, emocjonalną nagrodą pozostaje jednak doświadczenie robienia tego samego raz za razem³⁵”.

Tymczasem „w nowoczesnej edukacji odchodzi się od powtarzalności, uważa się ją bowiem za ogłupiającą. Oświecony nauczyciel, lękając się, że zanutdzi swych pupili, będzie unikał rutyny, lecz pozbawi w ten sposób dzieci ważnego doświadczenia, polegającego na pełnym namyśle studiowaniu i modyfikowaniu własnych (głęboko zakorzenionych) sposobów postępowania³⁶”.

Konstatacja ta wskazuje, że gdy człowiek otworzy się na możliwość uczenia się metodą prób i błędów, gdy opanuje sztukę poprawnego powtarzania przestaje bać się pomyłek. W efekcie wzmacnia siebie, może też wprowadzać nowe pomysły i eksplorować świat podobieństw i różnic³⁷.

Podsumowanie

Przytoczone perspektywy rozumienia rutyny ukazują dwa odmienne sposoby jej postrzegania. Z jednej strony ma ona wartość kształcącą, gdyż przyczynia się do wzrostu człowieka. Z drugiej zaś, pozbawiona jest tej wartości, dlatego że „odgradza się” od myślenia refleksyjnego.

Pierwsza perspektywa – Johna Johna Deweya – to metafora codzienności, w której mechaniczna rutyna, szybkość i automatyzm działań, nie sprzyjają rozwojowi człowieka. Praca oparta na rutynie pokazuje, że dotarł on do momentu, kiedy nic go nie ciekawi, nie zastanawia. Oznacza to, że nie rozwija się, nie szuka odpowiedzi na pojawiające się zawodowe pytania: jak? dlaczego?, ani nawet nie zadaje sobie trudu stawiania takich pytań. W efekcie swoją pracę wykonuje automatycznie, wyłączając refleksyjne myślenie.

Perspektywę wyartykułowaną przez Richarda Sennetta można uznać za metaforę niecodzienności. W tym ujęciu praca oparta na rutynie pozwala na uważny namysł, refleksję i modyfikowanie własnych sposobów postępowania. Jednak – jak podkreśla socjolog – aby dobrze wykonywać swoją pracę trzeba być ciekawskim, należy badać, uczyć się przez niejednoznaczne sytuacje, otworzyć się na uczenie się metodą prób i błędów. Entuzjazm

³⁵ Tamże, s. 219.

³⁶ Tamże, s. 55–56.

³⁷ Zob. tamże, s. 203.

dla eksperymentów cechujących fachowość oraz działanie według rytmu polegającego na tym, że rozwiązawszy jeden problem natychmiast szuka się następnego, jest najlepszym bodźcem do dobrego wykonywania pracy.

Opisane przez przedstawicieli pragmatyzmu próby rozumienia rutyny mogą stanowić źródło pouczeń i inspiracji dla współczesnej pedagogiki, i szerzej, do rekonstrukcji własnej pracy przez pedagogów. Dzięki wypracowaniu dwóch definicji rutyny pedagog, w praktyce edukacyjnej, zyskuje większą swobodę wyboru „narzędzia” do pracy, którą może wykonywać na dwa sposoby.

Pierwsza metoda to ucieczka od codziennej rutyny i posłużenie się analizą rozumową, czyli refleksją nad działaniem, która sprawia, że człowiek może lepiej zapanować nad praktyczną stroną procesu. Drugie wyjście to praca oparta na powtarzalności działań, która uczy krytycyzmu i koncentracji na szczegółach; otwarcie się na prawo do popełniania błędów, które ma moc uczącą, bowiem jedynie błędząc człowiek może gruntownie zrozumieć reguły swej pracy. Wybór „narzędzia” do pracy będzie zależał od jego indywidualnych przekonań. Jest to zgodne z podstawowymi założeniami pragmatyzmu, dla którego ważne jest, by ludzie w zależności od kontekstu wybierali to, co jest dla nich najkorzystniejsze, a tym samym najbardziej przydatne.

Bibliografia:

- Bauman Z., *Niecodziennosc nasza codzienna*, [w:] M. Bogunia-Borowska, red. *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Bogunia-Borowska M., Sztompka P, red. *Socjologia codzienności*, Znak, Kraków 2008.
- Buczyńska-Garewicz H., *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1972.
- Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, przeł. E. Czujko-Moszyk, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014.
- Dewey J., *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastegen, red. nauk. Cz. Nosal, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Drozdowicz Z., *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy” 2010, nr 1 (235).
- James W., *Pragmatyzm*, przeł. W. M. Kozłowski, Vis a vis etiuda, Kraków 2016.
- James W., *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu”*, przeł. M. Szczubiałka, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

- Maślanka T., Strzyczkowski K., red. nauk., *Między rutyną a refleksyjnością. Praktyki kulturowe i strategie życia codziennego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Sennett R., *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.
- Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013.
- Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław [i in.] 1972.
- Sulima M., *Antropologia codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Sulima M., *Moda na codzienność. Kategoria «codzienności» w kulturze ponowoczesnej*, „Kultura Współczesna” 2011, nr 4.
- Zadrożyńska-Barąż A., *Codziennność – Niecodziennność – Święto*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, red., *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.

Routine as an unusual educational experience in the perspective of pragmatism

The aim of the article is to analyze and decode, for the theory and practice of pragmatistic education, the thought of the renowned philosopher and educator – John Dewey, and the American sociologist – Richard Sennett. Among many important concepts and solutions that can be drawn from the legacy of both philosophers, the author distinguishes the issue of routine, understood by each of the philosophers in a different way. J. Dewey claims that routine leads to the blockage of human development, whereas R. Sennett believes that routine has an educational power. These two distinct approaches to routine may be a source of instruction and inspiration for modern pedagogy as a scientific discipline.

Andrzej Dakowicz

Uniwersytet w Białymstoku

**„Sztuka relacji międzyludzkich. Miłość, małżeństwo,
rodzina”. Praca zbiorowa pod redakcją Józefa Augusty-
na SJ. Wydawnictwo WAM, Kraków 2014,
ss. 584**

Jakość życia człowieka w istotnym stopniu zależy od relacji jakie tworzy z innymi ludźmi. Szczególne znaczenie mają relacje rodzinne, które wpływają modyfikująco na kształtowanie sfery psychicznej w kierunku wyższego lub niższego poziomu dojrzałości osobowościowej. Dynamiczne zmiany w zakresie życia społecznego, religijnego i kulturowego nierzadko wprowadzają chaos, który czasami wręcz uniemożliwia budowanie relacji satysfakcjonujących partnerów interakcji. Taka sytuacja stwarza u wielu czytelników zapotrzebowanie na opracowania, które pozwolą podjąć osobistą refleksję na temat mechanizmów relacji interpersonalnych w kontekście obecnych uwarunkowań. Recenzowana książka, stanowiąc formę poradnika, porusza w sposób przystępny wiele interesujących zagadnień z zakresu relacji międzyludzkich. Dzięki jej lekturze można zrozumieć i wprowadzić w życie odkryte prawidłowości, które korzystnie wpłyną zarówno na kształtowanie relacji interpersonalnych, jak również będą sprzyjać osobistemu rozwojowi czytelnika.

Artykuły stanowiące zawartość książki zostały podzielone na trzy części, odnoszące się do miłości, małżeństwa i rodziny. Część pierwsza, dotycząca zagadnienia miłości, składa się z trzech rozdziałów. Rozdział pierwszy zawiera siedem artykułów w których Autorzy prezentują szczegółowe zagadnienia związane z ludzką miłością. Ks. Roman E. Rogowski podkreśla fakt, że człowiek stworzony jest do miłości. Ks. Alfons J. Skowronek zwraca uwagę na to, że brak miłości prowadzi do tego, że nie poznaje się Boga takiego, jakim jest. Antynomię miłości i nienawiści w ujęciu filozoficznym w swoim artykule

wyjaśnia ks. Kazimierz Wolsza. Procesy wpływające na rozwój miłości i nienawiści w codziennym życiu omawia Stanisław Morgalla SJ. O zazdrośnej miłości w swoim artykule pisze ks. Krzysztof Grzywocz. Trudne zagadnienie dotyczące miłości nieprzyjaciół w oparciu o przejście od starotestamentowej zasady „oko za oko” do Jezusowego wezwania: „Dobrze czyńcie tym, którzy was nienawidzą” omawia ks. Alfons J. Skowronek. Na powołaniu do istnienia, które z kolei daje podstawę do wzajemności w miłości, koncentruje się w swoim artykule Dariusz Kowalczyk SJ. Drugi rozdział składa się z czterech artykułów związanych z zagadnieniem miłości samego siebie. O miłości siebie zakorzenionej w miłości Boga pisze Józef Augustyn SJ. Tomasz Kot SJ w swoim artykule porównuje miłość własną i miłość bliźniego, wyjaśniając co znaczy „kochać siebie jak bliźniego swego”. Propozycja rachunku sumienia z miłości własnej poprzez zwrócenie uwagi na akceptację siebie, spotkanie natury z łaską oraz odwołanie się do zasady przyjemności i zasady rzeczywistości, to treść artykułu Stanisława Morgalla SJ. Powszechnie pozytywnie postrzegane prawo do wyrażania siebie poprzez zachowania asertywne, może nieść ze sobą również niebezpieczeństwa, o których pisze Maria Król-Fijewska. W rozdziale trzecim zamieszczono trzy artykuły poświęcone życiu w przyjaźni. Józef Augustyn SJ podkreśla jej znaczenie szczególnie w młodości, ukazując istotną rozłączność pomiędzy przyjaźnią a miłością erotyczną. Zwraca też uwagę na potrzebę pielęgnowania przyjaźni i stawiania się jej godnym. Politykę i sztukę przyjaźni w zetknięciu dwóch samotności opisuje w swoim artykule Tadeusz Sławek. Przyjaźń w ujęciu św. Augustyna jest treścią artykułu napisanego przez Henryka Majkrzaka SCJ.

Druga część książki odnosi się do zagadnień związanych z małżeństwem i składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy rozdział zawiera sześć artykułów podejmujących tematykę kobiety. Lucyna Słup stawia pytanie dotyczące tożsamości kobiety w kontekście przewartościowania tradycyjnych ról oraz w relacji z Chrystusem. Męski punkt widzenia kobiecości, kształtującej się w domu rodzinnym poprzez bycie żoną i matką, przedstawia w swoim artykule Andrzej K. Ładyżyński. Magdalena Zielińska prezentuje współczesne modele kobiecości w perspektywie feministycznej. Pobożność kobiet stała się tematem poddanym refleksji przez Annę Karoń-Ostrowską. Co oznaczają słowa „cała Piękna jako Oblubienica i Matka”, w odniesieniu do Maryi, próbuje wyjaśnić Monika Waluś. Na godność i posłannictwo kobiety w Kościele zwraca uwagę ks. Alfons J. Skowronek. Rozdział drugi zawiera siedem artykułów i odnosi się do tematyki mężczyzny. Marek Babik pisze o istocie męskości. Kobięcy punkt widzenia na mężczyznę w rodzinie jako ojca, męża i syna prezentuje Anna Karoń-Ostrowska. Mężczyznę, który

może być jednocześnie wrażliwy i pewny siebie, w swoim artykule opisuje Bogusław Szpakowski SAC. Męskości jako drodze do ojcostwa swoje rozważania poświęca Andrzej K. Ładażyński. Jacek Bolewski SJ omawia sens inicjacji mężczyzny ze szczególnym zwróceniem uwagi na konieczność jej chrześcijańskiego dopełnienia. Odnalezienie jedności w różnorodności poprzez męstwo i ojcostwo proponuje Dariusz Kowalczyk SJ. Cezary Gawryś, opierając się na przekazach Ewangelii, przedstawia Jezusa z Nazaretu jako dojrzałego mężczyznę o mocnym poczuciu swojej męskiej tożsamości. Trzeci rozdział, zawierający siedem artykułów, podejmuje tematykę kobiecości i męskości. Józef Augustyn SJ wyjaśnia duchowość mężczyzny i kobiety jako dwa bieguny jednej ludzkiej rzeczywistości. Na stworzenie przez Boga człowieka jako mężczyzny i niewiasty oraz związane z tym oznaki godności zwraca uwagę Marie Vidal. Refleksja nad płcią, kobiecością i męskością w czasach współczesnych, została umieszczona w artykule autorstwa Stanisława Morgalli SJ. Tomasz Kot SJ skupia się w swoich rozważaniach na ciele jako miejscu spotkania człowieka z Bogiem, natomiast ks. Krzysztof Grzywocz zwraca uwagę na nagość ciała i związane z tym poczucie wstydu. Kult i pogarda ciała to temat artykułu Joanny Petry Mroczkowskiej, która podkreśla, że nasze ciało jest podmiotem wolności albo niewoli, co może prowadzić nas do przeżyć mistycznych lub orgiastycznych. O aspektach męskości i kobiecości w odniesieniu do mistyki pisze w swoim artykule Michel Rondet SJ. Rozdział czwarty dotyczy bezpośrednio zagadnień związanych z małżeństwem i składa się z dziesięciu artykułów. Tomasz Kot SJ podkreśla znaczenie w życiu małżeńskim, będącym trudnym przymierzem, poddania w miłości z nieustannym czerpaniem ze źródła, którym jest Bóg i Jego przymierze z ludźmi. Dotrzymanie przysięgi małżeńskiej według Lucyny Słup staje się możliwe, kiedy małżonkowie mają świadomość swojego powołania, pielęgnują więzi, godzą się na trud codzienności a swoje życie opierają na wspólnej modlitwie i trwają aktywnie we wspólnocie Kościoła. Janusz Kowal SJ omawia znaczenie instrukcji „Dignitas connubii” w sprawach o orzeczenie nieważności małżeństwa, która wskazuje jak dochodzić do ustalenia prawdy, aby sędziowie osiągnęli pewność moralną, co do istnienia faktów czy zdarzeń powodujących nieważność małżeństwa w momencie jego zawarcia. Lucyna Słup w swoim artykule podkreśla fakt, że przestrzeganie praw życia przez oboje małżonków wpływa na ich rozwój jako osób, a ich związek przekształca w relację o coraz głębszej więzi. Czasami bywa tak, że z różnych powodów w małżeństwie więź słabnie, pojawia się zawód, frustracja i rozczarowanie. Może to prowadzić do obrony przed bólem zranienia lub wejściem w rolę ofiary. Różnego rodzaju, trudne historie

mażeńskie, opisuje w swoim artykule Maria Król-Fijewska. W oparciu o dane statystyczne nie najlepszą kondycję polskich małżeństw prezentuje Dariusz Piórkowski SJ, szukając jednocześnie pozytywnych rozwiązań odwołuje się do głębszego duszpasterstwa małżeństw. Andrzej K. Ładyżyński w swoim artykule koncentruje się na odkrywaniu szans i możliwości jakie daje dobre życie w małżeństwie. Jerzy Grzybowski przestrzega, aby w małżeństwie nie czekać na kryzys tylko próbować podjąć dialog miłości, zaufania i jedności oraz zobaczyć siebie w nowym świetle. Obecnie, według Jerzego Laskowskiego SJ, trwałość małżeństwa w znacznym stopniu zależy od wzajemnej miłości, będącej wynikiem działania sił wewnętrznych, wpływających ze zdrowej, dojrzałej osobowości obojga małżonków. Ostatni artykuł to prezentacja przygotowania do małżeństwa i życia w rodzinie, opracowana przez Komisję Episkopatu Włoskiego do spraw Rodziny i Życia, gdzie podkreśla się m.in. wychowawczą rolę rodziców, rozwój tożsamości, wzajemność i planowanie oraz bezpośrednie przygotowanie do przyjęcia sakramentu małżeństwa.

Część trzecia dotyczy zagadnień związanych z życiem rodzinnym i składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy rozdział zawiera pięć artykułów podejmujących tematykę macierzyństwa. Ewa Pohorecka pisze o drodze do macierzyństwa, postawie dobrej matki i dojrzeniu do rodzicielstwa. Relacji matki z córką z perspektywy obu stron, zagrożeniom jakie mogą wystąpić i temu co się dzieje, gdy córka staje się dorosła swój artykuł poświęca Barbara Smolińska. Próbę wyjaśnienia tajemnicy promieniowania macierzyństwa podejmuje Anna Karoń-Ostrowska. Na macierzyństwo jako dar z siebie oraz więź matki i ojca jako lekcję życia i miłości zwraca uwagę Lucyna Słup. Barbara Smolińska, w kolejnym swoim artykule, traktuje macierzyństwo jako drogę kobiety ku wolności, która jest tym pełniejsza, im bardziej kobieta przygotowywała się wraz z rozwojem swoich dzieci do opuszczenia przez nich domu rodzinnego. Rozdział drugi składa się z pięciu artykułów skoncentrowanych na ojcostwie. Józef Augustyn SJ przytacza dziesięć przykazań dojrzałego ojcostwa tłumacząc, jak należy je rozumieć. Współczesny obraz ojca i męskości, podkreślając wielkość stworzenia i dramat upadku, prezentuje w swoim artykule ks. Bronisław Mierzwiński. Zagadnieniu współczesnego rozumienia autorytetu, władzy i ojcostwa swoje rozważania poświęca Stanisław Morgalla SJ. Jacek Pulikowski opisuje dojrzałe ojcostwo jako szczyt karier męskich. Artykuł Wojciecha Eichelbergera zwraca uwagę na negatywne skutki ojcowskiej nieobecności. Trzeci rozdział zawiera osiem artykułów podejmujących tematykę wychowania dzieci. Anna Błasiak omawia prawidłowości związane z rozwojem i kształtowaniem emocji dzieci. Specyfice wychowania chłopców swój artykuł poświęca Ewa Smółka. Andrzej Godyń SDB przybliży postać św.

Jana Bosko i charakteryzuje opracowany przez niego model wychowawczy. Pedagogikę „Mądrej Miłości” Janusza Korczaka w swoim artykule omawia Wiesław Theiss. Piętnaście przeciwskazań, jak nie należy kochać dzieci, z uzasadnieniem prezentuje Józef Augustyn SJ. Mechanizmy związane z procesem wpływu dzieciństwa na obraz Boga omawia Stanisław Morgalla SJ. Barbara Smolińska zwraca uwagę na to, że w większości przypadków problem z dzieckiem jest sygnałem wskazującym na problem z rodzicami (małżonkami). W praktyce, aby pomóc dziecku, rodzice powinni pomóc sobie. Potrzebę oraz istotne elementy prawidłowego wychowania do życia w rodzinie omawia w swoim artykule Józef Augustyn SJ.

Ostatni rozdział, poza trzema omówionymi częściami dotyczącymi miłości, małżeństwa i rodziny poświęcony jest zagadnieniom szczegółowym. Stanisław Morgalla SJ analizuje współczesny lęk przed odpowiedzialnością, wskazując na jego potencjalne źródła. Na powołaniu do życia samotnego koncentruje się Dariusz Kowalczyk SJ, a Stanisław Morgalla SJ próbuje nakreślić portret psychologiczny singla. Jacek Prusak SJ rozwija wątek powołania do bycia singlem poprzez odwołanie się do fałszywych alternatyw, prezentację różnych form samotności i przedstawienie singla jako znaczącego członka szerszej wspólnoty. Pojęciu homoseksualizmu, zmianom cywilizacyjnym w spojrzeniu na to zjawisko oraz funkcjonowaniu osób homoseksualnych swój artykuł poświęca Józef Augustyn SJ. Zamieszczony w książce „List pasterski Episkopatu Polski do duszpasterskiego wykorzystania w Niedzielę Świętej Rodziny 2013 roku” zwraca uwagę na budzące najwyższy niepokój próby przededefiniowania pojęcia małżeństwa i rodziny narzucane współcześnie i nagłaśniane przez niektóre media, zwłaszcza przez zwolenników ideologii „gender”, która jak pisze Józef Augustyn SJ, ma charakter antyhumanistyczny i antyreligijny. Poprzez fakt wprowadzania jej do edukacji staje się ogromnym zagrożeniem dla osób wierzących, będąc próbą manipulacji społeczeństwem oraz wiążąc się ze stosowaniem przemocy psychicznej i religijnej wobec dzieci już na etapie przedszkolnym. Zdaniem Autora jest to zamach na rodzinę, społeczeństwo i człowieka.

Recenzowana książka może być pomocna dla doradców rodzinnych, duszpasterzy czy terapeutów pracujących z narzeczonymi, małżeństwami oraz rodzicami. Pomimo tego, że znaczna część artykułów publikowana była wcześniej na łamach kwartalnika „Życie Duchowe”, przedstawienie ich w jednym opracowaniu zbiorowym stanowi swoiste kompendium wiedzy dotyczącej miłości, małżeństwa i rodziny w ujęciu chrześcijańskim. Jest to cenne źródło informacji nawet dla tych, którzy nie podzielają chrześcijańskiego światopoglądu, jednak pracując z chrześcijanami wielu wyznań,

zobowiązani są do tego, by liczyć się z ich światem wartości moralnych. Zaletą prezentowanej publikacji jest duża liczba szczegółowych zagadnień dotyczących współczesnych uwarunkowań budowania satysfakcjonujących bliskich relacji interpersonalnych, ujętych w sposób syntetyczny, a przy tym zrozumiały dla większości czytelników. Często są to nowe, oryginalne spojrzenia pozwalające lepiej zrozumieć zachodzące na tym polu procesy psychologiczne. Każdy, kto sięgnie po tę książkę, na pewno znajdzie w niej coś interesującego dla siebie. Krótkie teksty prezentowanych artykułów mogą zachęcać do czytania nawet te osoby, które nie są na tyle zmotywowane, by przez dłuższy czas oddać się lekturze. W przypadku zaś czytelników bardziej wymagających, istnieje możliwość pogłębienia poruszanych w artykułach zagadnień poprzez odwołanie się do zamieszczonych tam bogatych przypisów.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VIII: 2017 NR 4(21)

Badania biograficzne

- Alheit P., *Wywiad narracyjny, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2002 nr 2.
- Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, red. O. Czerniawska, Łódź: Wydawnictwo AHE 2011.
- Autobiografizm w kulturze współczesnej*, red. Katarzyna Citko, Marzanna Morozewicz, Białystok: Trans Humana 2012.
- Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Zebrał i opracował W. Goriszowski, WSP TWP Warszawa 1997.
- Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje-Egzemplifikacje-Dylematy metodologiczne*, red. M. Piorunek, Poznań: Wydawnictwo UAM 2016.
- Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*, red. B. Smolińska-Theiss, UW, Warszawa 1988.
- Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, tom 1, red. D. Jemielniak, Warszawa: WN PWN 2012.
- Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, tom 2, red. D. Jemielniak, Warszawa: WN PWN 2012.
- Badania narracyjne w psychologii*, red. Maria Straś-Romanowska, Bogna Bogusz i Magdalena Żurko, Warszawa: ENETEIA 2010.
- Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. Paweł Tomanek, WN PWN, Warszawa 2009.
- Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. Marcin Kafar, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2011.
- Błachnio A., *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW 2011.
- Całek A., *O stawianiu się twórcą – od ekspresji osobowości do dzieła w: Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*, red. A. Gałdowa, Wyd. UJ. Kraków 2005.

- Całek A., *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2013.
- Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo WAM Akademia Ignatianum w Krakowie 2017.
- Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2017.
- Czermińska M., *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Universitas, Kraków 2001.
- Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. Ryszard Nycz, Wyd. Słowo/Obraz. Terytoria, Gdańsk 2000.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przekład Anna Skolimowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Demetrio D., *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, tłum. Anna Skolimowska, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Denzin N., Lincoln Y.S., *Wkraczanie na pole badań jakościowych*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania 1997, Zeszyt 317.
- Dominice, *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź: WSHE 1994.
- Dominicé P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych, ze słowem wstępnym do wydania polskiego prof. Olgi Czerniawskiej*, tłum. M. Kopytowska, Łódź: WSHE 2006.
- Dróżka W., *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, Edukacja 1997 nr 4.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium biografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, WSP, Kielce 1997.
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2004.
- Fehlhaber A., *Przykład rozszyfrowania literackich form w autobiograficznych tekstach za pomocą analizy i interpretacji obiektywnych danych*, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja 2010 nr 1.
- Fenomenologia i hermeneutyka*, red. P. Dybel i P. Kaczorowski, Wyd. UW, Warszawa 1991.
- Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*, red. Paweł B. Sztabiński, Zbigniew Sawiński, Franciszek Sztabiński, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2005.
- Filozofia portretu*, pod red. A. Nowickiego, Wyd. UMCS, Lublin 1992.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, WN PWN, Warszawa 2001.

- Golka M., *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- McGoldrick M., Gerson R., Shellenberger S., *Genogramy. Rozpoznanie i interwencja*, tłum. Monika Hartman, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 2007.
- Hehenkamp C., *Fenomen indygo. Dzieci nowych czasów*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2005.
- Hermeneutyka a psychologia*, red. A. Gałdowa, Wyd. UJ, Kraków 1997.
- Horsdal M., *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2004 nr 2.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. Danuta Urbaniak-Zajac, Jacek Piekarski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.
- Jan Strelau poza czasem. Rozmowa Agnieszka Wilczek i Jakub Balicki*, Sopot: Smak Słowa 2015.
- Jastrzębski A., *W obronie integralności człowieka. Próba adekwatnego ujęcia filozofii psychologii*, Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury 2011
- Kaczmarek J., *Podjęcie geobiograficzne w geografii społecznej. Zarys teorii i podstawy metodyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2005.
- Kaźmierska K., *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, WN PWN, Warszawa 2000.
- Koralewicz J., Malewska-Peyre, *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1998.
- Kosiada-Król M., *Doświadczenia młodego badacza w stosowaniu wywiadu narracyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2010 nr 1.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kvale S., *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekład i red. naukowa Stanisław Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004.
- Lejeune P., *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Universitas, Kraków 2001.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.

- Malewski M., *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2002 nr 1 (edukacja w biografii jednostki).
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, GWP, Gdańsk 2005.
- McRunyan W., *Historie życia a psychobiografia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Metoda biograficzna w socjologii*, pod red. J. Włodarka i M. Ziółkowskiego, Warszawa 1990.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. Dariusz Kulinowski i Marian Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006
- Męczkowska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, Kwartalnik Pedagogiczny 2003 nr 3.
- Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, red. naukowa Krzysztof Podemski, tom 1, WN PWN, Warszawa 2009.
- Metody badań jakościowych*, red. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, red. naukowa Krzysztof Podemski, tom 2, WN PWN, Warszawa 2009.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, przekład Stanisław Zabielski, Trans Humana Białystok 2000.
- Miller N., *Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2003 nr 1.
- Modi Memorandi. *Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-wolska, R. Traba, współpraca: J. Kalicka, Warszawa: WN SCHOLAR 2014.
- Modrzewski J., *Czas spotykany, przeżywany, dokonanych, zapomniany. Autobiografia sentymentalna*, Poznań: WN UAM 2016.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red. Jerzego trzebińskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Obcy/Inny wśród swoich. Wychowawczy wymiar biografii*, Lublin; Wydawnictwo Episteme 2017.
- O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego. 25 lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. Ewa Bochno, Alicja Korzeniecka-Bondar, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2011.
- Olczak-Roniker J., *Korczak. Próba biografii*, Warszawa: W.A.B. 2011.
- Olesen H.S., *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2004 nr 2.

- Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych.* Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów. Zeszyt 15, red. Anna Gajdzica, Aleksandra Minczanowska, Małgorzata Stokłosa, Cieszyn-Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚl w Katowicach, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Paluchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Pieter J., *Życie ludzi*, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Pinker S., *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*, przeł. Agnieszka Nowak – Młnikowska, Sopot: Smak słowa 2016.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. Stanisław Palka, Pedagogika GWP, Gdańsk 2010.
- Portrety psychologiczne*, red. Roman Zawadzki, Warszawa: Wydawnictwo UW 2010.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Podejście autobiograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2009 nr 2
- Przedmiot źródła i metody badań w biografii*, red. Ryszard Skrzyniarz Lucyna Dziachkowska, Danuta Opozda, Lublin: Wydawnictwo EPISTEME 2016.
- Ricoeur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. Janusz Margański, Kraków: Universitas 2006.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003.
- Rubacha K., *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2002 nr 1.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2009.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. Małgorzata Głowacka – Grajper i Joanna Ostrowska, Warszawa: WN PWN 2007.
- Silvermann D., *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. Joanna Ostrowska, Warszawa: WN PWN 2008.
- Śniarowska M., *Homo tragicus*, Gestalt 1999 nr 6.
- Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja 2002 nr 4.

- Urbaniak-Zajac D., *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2010 nr 1.
- Urbaniak-Zajac D., Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu, „Edukacja” 1999 nr 4.
- Urbaniak – Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: WN PWN 2013.
- Urbaniak-Zajac D., *Praktyczne znaczenie jakościowych badań rekonstrukcyjnych – poszukiwanie sposobów kształtowania profesjonalnej refleksyjności pedagogów*, *Ruch Pedagogiczny* 2016 nr 2.
- Walczak B., *Technika wywiadu odstrukturyzowanego w badaniach pedagogicznych*, *Ruch Pedagogiczny* 2007 nr 5-6.
- Walczak B., *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwania ponowoczesnej antropologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.
- Wokół badań biograficznych w andragogice*, red. Olga Czerniawska, Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda, Łódź: Wydawnictwo AHE 2015.
- Widera-Wysoczańska A., *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- W kręgu socjologii interpretatywnej. badania jakościowe nad tożsamością*, red. Jacek Leoński, Urszula Kozłowska, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego 2007.
- Wokół badań biograficznych w andragogice*, red. Olga Czerniawska, Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda, Łódź: Wydawnictwo AHE 2015.
- W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyniarz, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska, Lublin: Wydawnictwo Episteme 2015.
- Zbróg Z., *Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2017 nr 2.

Wybór: Bogusław Śliwerski

AUTORZY

Elżbieta Aranowska, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Anna Babicka-Wirkus, dr, Akademia Pomorska w Słupsku

Andrzej Dakowicz, dr, Uniwersytet w Białymstoku

Aleksander Gemel, dr, Uniwersytet Łódzki

Michał Kotala, magister, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Piotr Łukowski, dr hab., prof. UŁ., Uniwersytet Łódzki

Anna Mańkowska, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Paszenda, dr, Uniwersytet Wrocławski

Rafał Maliszewski, dr, Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Chojnicach

Aneta Rogalska-Marasińska, dr, Uniwersytet Łódzki

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr. h.c., Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Agnieszka Szymańska, dr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Karolina Torebko, dr, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku

Paweł Zieliński, dr hab. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja Studiów z Teorii Wychowania zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Prosimy osoby zamierzające opublikować swój tekst w Studiach z Teorii Wychowania o uwzględnienie zasad edytorskich zamieszczonych na stronie: <http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/wskazowki-edytorskie/>

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie Studia z Teorii Wychowania odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję półrocznika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji pisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Uprzejmie informujemy, iż każdy artykuł przesyłany do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” winien być opatrzone następującym zestawieniem danych:

1. Nazwisko i imię autora/autorów
2. Miejsce zatrudnienia, e-mail oraz adres do korespondencji autora/autorów
3. Tytuł artykułu w języku publikacji oraz w języku angielskim

4. Streszczenie w języku angielskim
5. Słowa kluczowe w języku angielskim oraz właściwym dla publikacji
6. Bibliografia

Jednocześnie informujemy, iż artykuły, w których nie zostaną zamieszczone powyższe dane nie będą przyjmowane do druku. Konieczność zamieszczenia wskazanych wyżej danych jest spowodowana wymaganiami baz danych, w których nasze pismo jest indeksowane, a także wymaganiami Platformy Internetowej IC, na której będzie umieszczane czasopismo.

Za publikację w Studiach z Teorii Wychowania Autor otrzymuje 8 punktów.

Studia z Teorii Wychowania są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
- BazHum
- CEEOL – Central and Eastern European Online Library.

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”