

Studia i Badania Naukowe
Scientific Studies and Research

Rok XI, Nr 1/2017

PEDAGOGIKA

pod redakcją
Zdzisława Aleksandra



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2018

Komitet Wydawniczy:

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący),
prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. nadzw. dr Hanna Dubrzyńska,
dr Małgorzata Godlewska, prof. nadzw. dr hab. Marcin Krawczyński,
prof. nadzw. dr hab. Henryk Olszewski, prof. zw. dr hab. Waldemar Tłokiński,
dr Bartosz Wiśniewski, dr Paweł Wojciechowski.

Rada Naukowa:

Prof. Leszek Buliński (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Tomasz Goban-Klas (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),
Prof. Paola Barbara Helzel (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Prof. Soheir Mohammed Hewala (Cairo University, Egipt),
Prof. Håkan Hult (Linköpings Universitet, Szwecja),
Prof. PhDr. Bronislava Kasacova (MatejBelUniversity, Banska Bystrica, Słowacja),
Ks. prof. Artur Katolo (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Sami Nassar (Cairo University, Egyptian E-Learning University (EELU) (Egipt),
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

Recenzycja tomu: prof. zw. dr hab. Lucyna Kopciewicz,
prof. nadzw. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec
Redaktor Naukowy: prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander
Redaktor języka polskiego: dr Paweł Wojciechowski
Redaktor języka angielskiego: mgr Zbigniew Kolendo

ISSN 1897-2829

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2018

Adres Redakcji:

„Ateneum – Szkoła Wyższa”
ul. 3 Maja 25A
80-802 Gdańsk
e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Wydawnictwo

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa

Projekt okładki: Katarzyna Krawczyńska

Druk i oprawa:

Nakład 100 egz.

SPIS TREŚCI

I. REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

ZDZISŁAW ALEKSANDER	Pedagogia freinetowska w edukacji akademickiej7
AGNIESZKA BZYMEK	Oswajanie ukrytego..... 15
PAWEŁ WOJCIECHOWSKI	Muzeum jako „tekst pedagogiczny”. Jedna z możliwych perspektyw 23

II. PRAKTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

JOLANTA WOJCIECHOWSKA	Edukacja o AIDS w przeciwdziałaniu dyskryminacji osób żyjących z HIV w krajach powszechnej epidemii.....35
MAŁGORZATA PILECKA	Potoczne koncepcje wychowawcze rodziców: Ocenianie jako praktyka społeczna..... 55
PIOTR PRÓŚINOWSKI, PIOTR KRZYWDZIŃSKI	Apokaliptyczna wizja porażki – o rodzicielskich wyobrażeniach niepowodzenia w wychowaniu. Fragment analizy wywiadów skoncentrowanej na opisie zjawiska 65
PRZEMYSŁAW SZCZYGIEL	O uczeniu się buntowników. Fragment badania empirycznego..... 75
ALICJA JURGIEL-ALEKSANDER	Fenomenografia w wybranych badaniach nad edukacją. Od praktyki badawczej do identyfikacji założeń metody ..89

III. KRONIKA

ANGELIKA FELSKA	70-lecie działalności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy 101
-----------------	---

IV. OMÓWIENIA I RECENZJE

KATARZYNA WAJSZCZYK	Zaproszenie do codzienności życia nauczycielek. Zachęta do przeczytania książki Joanny Małgorzaty Łukasik: Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia, Kraków 2016 111
JAROSŁAW JENDZA	Zasiedlajmy ruiny! Zaproszenie do (prze)myślenia pracy akademickiej z Billa Readingsa „Uniwersytetem w ruinie” 115

Część I.

REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

PEDAGOGIA FREINETOWSKA W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

ZDZISŁAW ALEKSANDER

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Pedagogia Celestyna Freineta i takie związane z nią pojęcia i kategorie jak: „ekspresja”, „twórcza aktywność”, „rozwój intelektualny i społeczny”, „podmiotowość i godność wychowanka”, a także „swobodne teksty”, „gazetka freinetowska”, „doświadczenia poszukujące”, „nauczyciele freinetowcy” wcale nie muszą się kojarzyć z wczesną edukacją (jak się bardzo często zdarza). Podstawowe założenia pedagogii C. Freineta mogą stać się bliskie każdemu nauczycielowi, niezależnie od wieku jego uczniów, a więc także nauczycielowi akademickiemu.

Słowa kluczowe: pedagogia Celestyna Freineta, edukacja akademicka, środowisko uczenia się

Inspiracje Pedagogią Celestyna Freineta

W kulturze dydaktycznej techniki freinetowskie często redukowane są do zbioru metodycznych wskazówek stosowanych w edukacji wczesnoszkolnej. Tymczasem ich rzeczywiste znaczenie wykracza poza techniczny sposób rozmięcia procesu kształcenia¹. Dlatego od razu zaznaczmy, że ideę freinetowską rozumiem przede wszystkim jako określony sposób nauczycielskiego bycia, jako postawę wyrażającą się szacunkiem dla osoby, myśli i pracy studenta, a przede wszystkim troską o jego rozwój. Należy też przyjąć freinetowskie wskazanie, że najważniejsze są tu relacje między nauczycielem i studentami, wzajemne poszanowanie godności osobistej. Dlatego, jak sądzę, niektórzy znajdują potwierdzenie freinetowskiej myśli pedagogicznej w personalizmie. Tu przytoczę odpowiadający mi pogląd B. Śliwerskiego², że personalizm jest nie tylko jednym z kierunków we współczesnej filozofii, ale również radykalnym nurtem w naukach o wychowaniu, który traktuje każdy podmiot uczestniczący w procesie edukacji jako osobę. Dotyczy więc tych prądów, nurtów i teorii edukacyjnych, które zdecydowanie opowiadają się (i tu spotykamy freinetowskie idee pedagogiczne) za autonomią osób, ich godnością i racjonalnością. Personalizm rozumie się w tych nurtach jako postawę interpersonalną, wyrażającą się uznaniem praw i godności, szacunkiem do drugiej osoby, troską o jej rozwój.

¹ Zob. W. Frankiewicz, *Naśladowanie – stosowanie – inspiracja jako możliwe odmiany dialogu z pedagogiką Celestyna Freineta*, (w:) J.Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa 1992.

² B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 2008.

Refleksja akademickiego praktyka

W edukacji akademickiej nie można pominąć znaczenia freinetowskich technik sprzyjających twórczej, intelektualnej aktywności studentów, najsukuteczniejszej przecież drogi do wspomagania ich rozwoju.

Zacznę od techniki swobodnych tekstów, której dydaktyczną wartość widzi się głównie w szansie na twórczą ekspresję, na stymulację myślenia twórczego, na możliwości swobodnego wyrażania myśli i uczuć, na kształtowanie twórczego języka. Stosując tę technikę w edukacji szkolnej kierujemy się myślą C. Freineta, że w naturalnym, werbalnym zachowaniu dziecka tkwi ogromne bogactwo jego myśli, uczuć i spostrzeżeń. Trzeba więc włączyć je w szkolny proces kształcenia i stworzyć w nauczaniu takie warunki, które nie hamują, lecz pobudzają swobodne wypowiedzi, samodzielne wyrażanie myśli, także przez dzieci, które przychodzą do szkoły z językiem macierzystym w postaci kodu ograniczonego [w rozumieniu B. Bernsteina] lub etnolektu.

A jak ta technika może wspomagać nauczyciela akademickiego? Szczególnie na kierunkach humanistycznych i społecznych? Jest już powszechną wiedzą, że w ostatnim czasie na studia wyższe trafiają absolwenci szkół średnich o małych możliwościach tworzenia tekstów pisanych, a masowość studiów sprawia, że na kierunki o profilu humanistycznym trafiają także osoby funkcjonujące we wspomnianym kodzie ograniczonym. Jest to znaczący problem dla promotorów prac dyplomowych [licencjackich i magisterskich], bo w trakcie tworzenia tych dzieł problemy językowe i komunikacyjne studentów ujawniają się w szerokim wymiarze. W takich sytuacjach z pomocą przychodzi technika swobodnych tekstów. Seminarium dyplomowe staje się miejscem wspólnej pracy nad poszczególnymi elementami prac dyplomowych: nad wstępami, zakończeniami, nad tekstami będącymi prezentacją i interpretacją wyników badań, czy też nad wnioskami. Skupiamy się tu na pracy identycznej z pracą nad swobodnym tekstem. Może to sprzyjać rozwojowi komunikacyjnemu studentów i doskonaleniu ostatecznego brzmienia tekstu. Chodzi przede wszystkim o zbiorowe opracowywanie tekstu. Zakłada się przy tym równe szanse bycia twórczym niezależnie od posiadanej kompetencji komunikacyjnej. Uczestniczenie w procesie doskonalenia tekstu, gdzie celem jest doprowadzenie wybranej wypowiedzi do postaci poprawnej językowo i stylistycznie, może być w dużej mierze kształtujące. Student aktywnie uczestniczący w „wygładzaniu” tekstu uczy się wyrażać myśli w sposób przekonujący i precyzyjny oraz właściwie stosować elementy języka naukowego. Praca nad studenckim tekstem, polega nie tylko na wyszukiwaniu błędów i niejasności, ale także na wzbogacaniu wypowiedzi o inne, często nowe elementy językowe i stylistyczne. Wartością tego rozwiązania jest także dyskusja studentów nad danym tekstem i wspólna praca nad poprawianiem ich naukowych wytworów.

Podobny, do opisanego wyżej, problem istnieje na ćwiczeniach i warsztatach na studiach dziennikarskich. Tam także dobrym rozwiązaniem okazuje się

wykorzystywanie techniki swobodnych tekstów. Osobiście pracuję w ten sposób na przedmiocie *Stylistyka i kultura języka*. W przypadku takich zajęć zachowane zostają wszystkie etapy w pracy nad swobodnym tekstem – od etapu tworzenia po wspólne opracowywanie wybranego w trakcie wcześniejszej dyskusji tekstu. Z tym, że ze względu na specyfikę przedmiotu forma wypowiedzi jest celowo dobierana. Są to najczęściej formy ekspresji publicystycznej [esej, artykuł, komentarz, felieton, recenzja i in.]. Fakt, że omawianie i poprawianie tekstu odbywa się w formie zbiorowej (choć może przebiegać w zespołach) daje szanse na tworzenie wartościowych interakcji, na dobrą atmosferę w grupie studenckiej czy seminaryjnej. Zależy tu podział na tych z lepszym lub gorszym kapitałem kulturowym, czy na tych z większymi lub mniejszymi możliwościami komunikacyjnymi.

Warto w tym miejscu przytoczyć myśl J.S. Brunera³, w której podnosząc wartość współdziałania uczących się w procesie uczenia się stwierdził, iż język, w jakim przebiega ów proces interakcji staje się własnością uczącego się, a normy stylu i jasności działania używane w takiej interakcji stają się jego własnymi normami.

W codziennej praktyce przed uczelnią wyższą stoi zadanie kształtowania intelektu i wyrabiania kultury umysłowej studentów. Intelekt jest więc głównym narzędziem, którym musi się posługiwać studium zarówno na uczelni, jak i później w pracy pedagogicznej.

Będziemy bliscy myśli pedagogicznej C. Freineta⁴ zauważając, że twórczy i aktywny charakter osobowości człowieka objawia się i kształtuje w procesie eksterioryzacji, ekspresji. Rzeczywiste przyswajanie sobie wiedzy i umiejętności zachodzi wówczas, kiedy próbujemy coś wytwarzać. Wtedy nasza wiedza staje się operatywna. Tak więc, kształcenie „postawy otwartego umysłu” powinno uwzględniać przeżyciową, ekspresyjną postać działalności studenta. Ekspresja jest zawsze związana z twórczą działalnością jednostki. Nie jest ona tylko prostym odtworzeniem, odbiciem uwewnętrznionego świata obiektywnego, ale także jakąś interpretacją, przetworzeniem.

W opracowaniu przygotowanym razem z Wandą Frankiewicz⁵, sporo miejsca poświęciliśmy problemowi rozwoju mowy i myślenia oraz twórczej osobowości studentów neofilologii oraz sposobom pracy nad rozwojem umiejętności komunikacyjnych przyszłych neofilologów opartym na ekspresji i twórczości studium. Proponowaliśmy tam, aby spojrzeć na freinetowską pedagogię jako na bogate źródło inspiracji, mogące odegrać dużą rolę w przebudowie i wzbogacaniu form organizacji pracy nad opanowaniem języka obcego w polskich uczelniach. Za

³ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu, teorii nauczania*, Warszawa 1974.

⁴ C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

⁵ Z. Aleksander, W. Frankiewicz, *Socjolingwistyczna i psychopedagogiczna interpretacja wartości freinetowskiej pedagogii w edukacji wczesnoszkolnej i akademickiej*, (w:) A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, refleksje, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń 2014.

egzemplifikację powyższej tezy posłużyły wybrane rozwiązania realizowanej w jednym z uniwersytetów koncepcji „kształtowania twórczej osobowości, rozwijania intelektu i kultury umysłowej studentów w trakcie kształcenia językowego”. Podstawowymi kategoriami były: studencka ekspresja (literacka i publicystyczna) i „zanurzenie w kulturze”.

W tym miejscu skupię się na zaprezentowaniu doświadczeń dotyczących respektowania idei freinetowskiej w pracy ze studentami pedagogiki. W toku codziennej pracy na wyższej uczelni, trudno było nie zauważyć, że studenci, niezależnie od wieku i typu studiów, źle znoszą autorytarne postawy wykładowców, atmosferę zagrożenia (uważaną niekiedy jako skuteczny czynnik motywujący do pracy), nudę i brak okazji do aktywności spowodowane głównie tradycyjnymi formami pracy. Oczywiście nie podważam tu sensu aktywnego słuchania wykładów, uczestniczenia w seminariach, czy studiowania literatury. Smuci natomiast praktyka „studiowania” polegająca wyłącznie na biernym uczestnictwie w wykładach – czego efektem są jedynie mechanicznie sporządzone notatki służące pamięciowemu opanowaniu treści – oraz na odbywaniu ćwiczeń, w czasie których odtwarza się przeczytane wcześniej teksty. Przy czym studentom, jako osobom stojącym niżej w uczelnianej hierarchii, odmawia się niekiedy prawa do ich interpretacji. Skutki takiej edukacji (powszechnie krytykowane) nietrudno przewidzieć: brak zdolności do twórczego myślenia, encyklopedyczna – nie przekładająca się na praktyczne działania – wiedza, lęk przed sięganiem po nowe, nie mieszczące się w kanonie posiadanej wiedzy, rozwiązania.

Kierując się pedagogicznym przesłaniem C. Freineta przyjmijmy założenie, że każdy nauczyciel akademicki powinien czuć się odpowiedzialny nie tylko za poziom merytorycznej wiedzy i umiejętności zawodowych studenta, ale także za jego rozwój intelektualny. Własne próby zmiany zasygnalizowanej wyżej sytuacji rozpoczniemy od uwolnienia swojego audytorium od niepokoju i napięć związanych z postawą nauczyciela akademickiego, bądź kolegów studentów: od autokratyzmu, krytykanctwa, nieobiektywnego oceniania. To „pedagogiczne uwolnienie” (określenie C. Freineta) jest jednym z podstawowych zabiegów sprzyjających twórczości i rozwojowi. Studenci dość szybko przyzwyczajają się do faktu, że wszyscy mają prawo do wypowiedzania własnych sądów i winni wsłuchiwać się w opinie kolegów. Sami określają pole swoich zainteresowań związanych z danym przedmiotem, wybierają zagadnienie, które chcą opracować i przedstawić swoim kolegom. Często dla wykonania określonej pracy łączą się w małe zespoły. Uczą się współpracy dzieląc między siebie szczegółowe zadania według własnych możliwości (gromadzenie materiałów, sporządzanie tekstu, opracowanie graficzne i in.).

Aktywną działalność intelektualną studentów można by umieścić w trzech nieco różniących się obszarach. Pierwszy z nich to przedmiot fakultatywny: „Pedagogia C. Freineta” w ramach którego występują wszystkie freinetowskie techniki. Nie chodzi tu bowiem tylko o zdobywanie wiedzy o francuskim pedagogu z

wykładów i opracowań. Efektem twórczych działań studentów są m.in. karty pracy dla "doświadczeń poszukujących" (umożliwiające samodzielną pracę dzieciom bądź studentom), fiszki samokontrolne (także dla dzieci bądź studentów) i gazetka zawierająca rezultaty swobodnej ekspresji studentów. Od razu zaznaczmy, że materiały zamieszczone w gazecie studenci tworzą dla siebie i dla swoich kolegów, a nie dla dzieci i na poziomie dziecka, jak to jest niekiedy praktykowane. W związku z tym dyskusja w trakcie poprawiania, opracowywania wybranych tekstów jest niezwykle burzliwa i ciekawa merytorycznie. W sytuacjach wątpliwych następuje sięganie do słowników, podręczników poetyki i in.

Przejdę teraz do przedstawienia drugiego obszaru, w ramach którego możliwe jest uwzględnienie w pracy akademickiej freinetowskich "prawd pedagogicznych". Chodzi tu o przedmioty kończące się przedstawieniem pracy zaliczeniowej. Przygotowanie pracy rozpoczyna się od wyboru szczegółowego zagadnienia, które staje się przedmiotem opracowania. Tego wyboru dokonują sami studenci, oni też formułują temat i decydują o formie pracy. Jest ona swobodna. W zależności od podjętego zagadnienia podstawą opracowań są różne formy ekspresji (głównie słowna i plastyczna) lub doświadczenia poszukujące. W przypadku tych ostatnich plan pracy i szczegółowe zadania obmyślają sami studenci. Nauczyciel spełnia rolę – jak to określa C. Freinet – "wspomagającą" i "współdziałającą". Polega ona na ułatwianiu kontaktu z instytucjami, placówkami edukacyjnymi, bądź osobami znaczącymi dla podjętego tematu, na proponowaniu niezbędnych lektur, na wspomaganiu przy weryfikacji i selekcjonowaniu zebranych materiałów i in. Przed zredagowaniem ostatecznej wersji opracowania, wersja robocza prezentowana jest całej grupie. Pojawiające się wątpliwości sugerują potrzebę naniesienia poprawek i dokonanie uzupełnień.

Prace oparte na ekspresji to: eseje, opowiadania, autobiografie (z wyeksponowaną analizą pedagogiczną własnej drogi edukacyjnej), listy (na przykład do dyrektora szkoły po odbytych wizytach w kierowanej przez niego placówce), prace plastyczne – w tym modele, plakaty i plansze, prezentacje multimedialne.

Bardzo wartościowe bywają opracowania zespołowe, będące efektem "doświadczeń poszukujących". Stworzona z nich została biblioteczka pracy. Zawiera ona między innymi: prospekty z niezbędnymi informacjami o trójmiejskich szkołach niepublicznych, monografie wybranych szkół i przedszkoli realizujących alternatywne pedagogie, opracowania (bogato ilustrowane) poświęcone poszczególnym koncepcjom Nowego Wychowania i ich twórcom. Osobne miejsce zajmują prace o charakterze socjolingwistycznym, np. poświęcone językowi subkultur młodzieżowych, barierom komunikacyjnym w procesie szkolnych interakcji i in.

Wymienione prace stanowią nieocenione źródło wiedzy dla studentów (szczególnie zaocznych) i słuchaczy studiów podyplomowych. Głównie ze względu

na powszechnie znane trudności z dostępem do literatury. Niektóre materiały udostępniane były rodzicom szukającym rzetelnej (niereklamowej) wiedzy o szkołach niepublicznych. Ta widoczna przydatność opracowań bardzo satysfakcjonuje autorów i silnie motywuje tych, którzy przychodzą studiować dany przedmiot w następnej edycji. Kolejny więc raz potwierdza się głoszona przez C. Freineta teza, iż czynnikiem najbardziej motywującym uczących się do twórczej aktywności jest możliwość samodzielnego wyboru pracy i świadomość przydatności jej rezultatów dla innych. Zaznaczmy w tym miejscu, że przedstawione rezultaty uzyskano dzięki autentycznemu zaangażowaniu studentów i ich pracy pozaaudytoryjnej

Inaczej jest w przypadku trzeciego obszaru działań nauczyciela akademickiego chcącego wspomagać twórczość i aktywność intelektualną studentów. Mam tu na myśli zajęcia z dyscyplin pedagogicznych prowadzone na kierunkach nauczycielskich różnych wydziałów. Tam przedmioty te, choć obowiązkowe, traktowane są jak drugoplanowe. Dlatego wszelkie inicjatywy wychodzące poza wyznaczone planem studiów normy czasowe i nie mieszczące się w tradycyjnym pojmowaniu studiowania – muszą być negocjowane. Jednakże, gdy studenci poznają proponowane im rozwiązania i zaakceptują propozycje aktywnego studiowania, rezultaty ich pracy bywają zdumiewające.

Zilustruję to na przykładzie realizacji zajęć z pedagogiki ze studentami specjalności nauczycielskiej jednego z kierunków uniwersyteckich. Pracę zaczęto od uzgodnienia, że zamiast tradycyjnego odbywania, zajęć studenci sami napiszą podręcznik pedagogiki, który nazwali "Księgą pedagogii". Ustalono, że będzie ona miała trzy części: "Psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania", "Problemy współczesnej młodzieży" I "Alternatywa w edukacji". Następnie w ramach ustalonych i nazwanych części określono rozdziały, a w rzeczywistości problemy, którymi zajęły się poszczególne osoby lub dwu- trzyosobowe zespoły. Materiały potrzebne do przygotowania poszczególnych rozdziałów zbierano w miejscach (instytucjach), w których odbywa się edukacja, wychowanie, resocjalizacja, lub u osób dobrze znających dany problem (np. subkultury młodzieżowe). Studenci odwiedzali: domy dziecka, ogniska i schroniska wychowawcze, szkoły specjalne, szkoły publiczne i niepubliczne realizujące autorskie, alternatywne koncepcje edukacyjne. Byli blisko praktyki, ale poznali także refleksję pedagogiczną tych, którzy na co dzień zajmują się pracą edukacyjną. Zdobywali wiedzę o wychowaniu "zanurzając się w pedagogiczną rzeczywistość" poprzez obserwację, wywiady (rozmowy) z pedagogami, wychowankami, rodzicami, a także ze specjalistami i terapeutami. Odnosząc to do pedagogii C. Freineta powiedzmy po prostu, że były to "doświadczenia poszukujące". O emocjonalnym zaangażowaniu w podjęte problemy może świadczyć fakt, że wiele osób włączyło się w działalność badanych instytucji stając się wolontariuszami lub współpracownikami po zaliczeniu przedmiotu lub nawet po skończeniu studiów.

Zebrane materiały po wstępnym opracowaniu były prezentowane w czasie wspólnych spotkań odbywających się regularnie w czasie formalnie wyznaczonym na zajęcia. Relacje były często bardzo emocjonalne, a dyskusja ożywiona. Nie było potrzeby dodatkowego motywowania do uczestnictwa w tych spotkaniach, np. poprzez sprawdzanie obecności. W naturalny sposób wytworzyła się psychologiczna atmosfera powodująca, iż nie wypadało nie przychodzić na zajęcia (spotkania), gdzie swoje materiały i spostrzeżenia przedstawiali kolejni koledzy.

W trakcie tych spotkań okazywało się także, że część uczestników, studiująca przecież inny niż pedagogika kierunek, nie zna lub nie rozumie pojęć, czy zjawisk pedagogiczno-psychologicznych, o których mówi specjalizująca się w danym zagadnieniu osoba. Był to ważny sygnał dla autora danego rozdziału, że istnieje potrzeba uwzględnienia w tekście niezbędnych wyjaśnień. A to z kolei w naturalny sposób rodziło konieczność sięgania do specjalistycznych słowników, podręczników, opracowań. Koledzy musieli otrzymać dobry materiał, bo "Księga" była jednym ze źródeł wiedzy niezbędnych do zdania końcowego egzaminu. Sięganie do źródeł wiedzy takich jak opracowania, podręczniki, raporty, artykuły i in. dopiero wtedy, gdy zachodzi tego autentyczna potrzeba, to jedno ze wskazań freinetowskiej pedagogii.

Teksty poszczególnych rozdziałów "Księgi" nie miały jednolitej formy. W zależności od tematu, upodobań i twórczych możliwości autorów miały formę eseju, reportażu, rozprawki naukowej, naukowego referatu i in. Dodam jeszcze, że o wartości twórczych poszukiwań studentów może świadczyć fakt, że niektóre z opracowań zostały opublikowane w prasie lub w czasopiśmie naukowym.

Bibliografia

Aleksander Z., Frankiewicz W. (2014), *Socjolingwistyczna i psychopedagogiczna interpretacja wartości freinetowskiej pedagogii w edukacji wczesnoszkolnej i akademickiej*, (w:) A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, refleksje, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń.

Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu, teorii nauczania*, Warszawa.

Frankiewicz W. (1992), *Naśladowanie – stosowanie – inspiracja jako możliwe odmiany dialogu z pedagogiką Celestyna Freineta*, (w:) J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa.

Freinet C. (1976), *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac.: A. Lewin, H. Semenowicz, Wrocław.

Śliwerski B. (2008), *Edukacja autorska*, Kraków.

FREINET PEDAGOGY IN ACADEMIC EDUCATION

ZDZISŁAW ALEKSANDER

Summary

Celestin Freinet's pedagogy (referred to as Freinet Pedagogy) and terms connected with it such as 'expression', 'creative activity', 'intellectual and social development', 'subjectivity and dignity of a student', 'free writing', 'school newspaper', 'field investigation', 'Freinet teachers' do not need to be associated with

early education (what happens quite often). Essential concepts of Freinet Pedagogy may be close to any teacher's heart, independent of his or her students' age, which also includes academic teachers.

Key words: Freinet Pedagogy, academic education, learning environment

OSWAJANIE UKRYTEGO

AGNIESZKA BZYMEK

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Główną myślą artykułu jest próba ukazania Jungowskiej koncepcji *cienia* w konfrontacji z tożsamością własną oraz przeszłością. W poniższym artykule prezentuję pojęcie *cienia* w psychologii analitycznej Junga oraz przenoszę je na grunt poszukiwań prawdy o trudnej i bolesnej często historii narodu, miasta. Próbuję wreszcie znaleźć skuteczną drogę rozwiązania, tzn. konfrontacji z *cieniem* poprzez pracę pedagoga i dostępne mu metody, takie jak *metoda doceniająca* odwołująca się do poszukiwania zasobów. Staram się ponadto podkreślić znaczenie sztuki i kultury w działaniach autoterapeutycznych. Odwołuję się w tym celu do działań z obszaru animacji społecznej podając jako przykład oliwską galerię sztuki WARZYWNIAK, założoną przez Fundację Wspólnota Gdańska i promującą szereg poczynań mobilizujących współpracę lokalną i dającą tym samym, możliwość współtworzenia tej wspólnoty.

Słowa kluczowe: Archetyp *cienia*, metoda doceniająca, poszukiwanie zasobów, wspólnota lokalna

Stanąć w cieniu własnym

*Mój cień jak błazen za królową.
Kiedy królowa z krzesła wstanie,
błazen nastroszy się na ścianie
i stuknie w sufit głupią głową.*

(...)

*Ten prostak wziął na siebie gesty,
Patos i cały jego bezwstyd,
To wszystko, na co nie mam sił
– koronę, berło, płaszcz królewski¹*

W psychologii analitycznej C. G. Junga² miejsce szczególne zajmuje koncepcja *cienia*. Powstający w procesie *indywidualizacji cienia* – druga strona *ego* – stanowi uosobienie zwierzęcej strony natury ludzkiej, jest odpowiedzialny za społecznie nieakceptowane myśli, uczucia i zachowania. *Cień* to odrzucone, nieświadome i negatywne aspekty *psyche*³.

¹ W. Szymborska, fragment wiersza *Cień*, (w:) tom *Sól*, Warszawa 1962, s. 12.

² Podaję za: S. Hall Calvin, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, Warszawa 2004, s. 106-107.

³ C.G. Jung, *Archetypy i symbole*, Warszawa 1976, s. 68-69.

Według C. G. Junga⁴ „Człowiek opętany przez swój cień ma o sobie zawsze dobre wyobrażenie i zawsze wpada we własne sidła. (...) Jest najczęściej pechowcem, ponieważ żyje poniżej swych możliwości i w najlepszym razie osiąga jedynie coś, co mu nie wychodzi na zdrowie”. Do konfrontacji z *cieniem* dociera niewiele jednostek, większość zatrzymuje się na pierwszej fazie *indywidualizacji*, podlegając przede wszystkim wpływowi środowiska zewnętrznego⁵. Zestawiając to z procesem wychowawczym – można uznać, że człowiek pozostaje pod wpływem warunków zewnętrznych – szeroko rozumianym warunkom społeczno – kulturowym.

W miejscu tym, odzywa się we mnie jako pedagoga, znaczenie autorytetu czy też wzorca w postaci osób znaczących, nie koniecznie rodziców, choć i na ich przykładzie przede wszystkim, budować można samego siebie. Brak tego wzorca skazuje na pozostawanie pod wpływem innych, trudności z samookreśleniem i konstruowaniem tożsamości własnej. Tymczasem wraz z rozwojem człowieka pojawiają się pytania, na które odpowiedzi może udzielić tylko jednostka sama sobie. To pytania o własną tożsamość, własne miejsce i sens w życiu. Jung zauważa, że wiele ludzi boi się stawiać pytania związane z samopoznaniem, które wywołują w nich opór⁶. Toteż niewielu z nich wyrusza w podróż poszukiwania siebie samego, szukania odpowiedzi na pytanie: Kim jestem?

U Agnieszki Holland odnajduję pełną akceptację powyższego toku myślenia. Otóż opowiadając o nowym filmie – *Gorejący krzew* – dotyczącym bolesnej przeszłości Czechów, stwierdza ona, iż pokolenie młodych, pozbawionych wiedzy o tragizmie dziadków i rodziców na skutek ich milczenia, spowodowało pozbawienie ich części historii stanowiącej fragment identyfikacji. Tymczasem tożsamości nie można amputować i żyć *wykastrowanym*⁷. W podobnym tonie wypowiada się palestyński pisarz Raja Shehadeh⁸ twierdząc: „Uwolnienie od przeszłych tragedii i pójście naprzód jest (...) możliwe tylko wtedy, gdy się uzna, że się wydarzyły, gdy nie będzie się im zaprzeczać”. Mieć pełnię swej tożsamości, to przyjąć ją w całości, a zatem z dobrym i złym, z białym i czarnym.

Konfrontacja z *cieniem* jest konfrontacją z własną nieświadomością oznaczającą zaakceptowanie tłumionych dotąd cech, motywów i dążeń, a zatem jest zaakceptowaniem tego, co w nas ukryte, nierzadko nieakceptowanego na zasadzie „to także ja”. Niewielu zdobywa się na ten krok, wybierając wrogość wobec innych jako mechanizm projektowania na nich własnych słabości. Tymczasem „akceptacja siebie takim, jakim się jest, zarówno w dobrym, jak i złym, zarówno z tym, co w nas silne, jak i z tym, co w nas słabe, jest podstawowym warunkiem dalszego rozwoju”.

⁴ Ibidem, s. 137-138.

⁵ A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Kraków 1999, s. 69-70.

⁶ C.G. Jung, *Archetypy ...*, op. cit., s. 68-69.

⁷ M. Strzelecka, *Uspokójcie się*, wywiad z A. Holland, „Wprost” 2013, nr 10, s. 77.

⁸ Podaję za: A. Domosławski, *Palestyna znaczy utrata*, rozmowa z R. Shehadehem, „Polityka” 2013, Nr 16 (17.04-23.04), s. 77.

Warto zaznaczyć, że konfrontacja ta jest nieustannym wysiłkiem psychologicznym i moralnym⁹.

Według Junga¹⁰ dojrzałość człowieka polega na oswojeniu tego „złego” – *archetypu cienia* – negatywnego aspektu własnej osobowości będącego nieodłącznym elementem funkcjonowania jednostki. *Cień* w opinii Junga stanowi problem moralny i silnie wiąże się ze stroną emocjonalną. Dojrzałe życie z *cieniem* to w jego rozumieniu zaakceptowanie go, oswojenie – przeniknięcie przy odrobieniu samokrytycyzmu – w żadnym wypadku tłumienie – bowiem w każdym człowieku tkwią mroczne instynkty i jest on skazany na współistnienie z nimi, podobnie jak z własnym cieniem.

Gdańsk i Danzig

Spoglądając na historię mojego miasta z marzeń – miasta utkanego historią exodusu i osiedlania po drugiej wojnie światowej, przeszłością Lange Brücke – Długiego Pobrzeża czy Żurawia – Krantora – szukam *cienia*, który zapadł między opuszczających swoje ciepłe kołdry i tymi, którzy zanurzyli się pod nie¹¹. Pierwsi opuszczali swe domy i ulice w pośpiechu, drudzy zaś, wchodząc w opuszczone domostwa przyjmując niejako jako spadek pozostawione zastawy i serwisy, haftowane monogramami właścicieli poszwy pościeli i srebrne sztuce. Bolesną przeszłość wyparto, niczym niemieckie nazwy ulic – *złe litery*¹² – z całą determinacją wymazywane i wycierane z murów kamienic w powojennej rzeczywistości. Tylko te pozorne czynności podszyte strachem służyły zasłanianiu i utajaniu ukrytego – niczym jungowski *cień*, do którego dojść tak trudno, bo boli, bo wymaga wysiłku, przyznania do słabości i krzywdy własnej. Wypieranie wydaje się działaniem mniej wymagającym. Tylko nie pozwala dotknąć cienia, stanąć w prawdzie. Sąsiad stał się cieniem, moja przeszłość jest cieniem. Tylko nie prawdą jest, iż historia umarła wraz z tymi, którzy odeszli i nie dotyczy obecnych – zapominanie czy nie pamiętanie nie zabija, ani nie unieszkodliwia traumy.

Jeśli spojrzeć na Gdańsk jako tekst do odczytania, a dla mnie – przybysza zauroczonego niepowtarzalną historią miasta – dostrzec należałoby język, którym tekst ów mówi. Według V. Toporowa¹³ postrzeganie *miasta jako tekstu* jest ukazaniem języka miasta, które „Przemawia swoimi ulicami, placami, wodami, wyspami, parkami, gmachami, pomnikami, ludźmi, historią, ideami i może być rozumiane jako swego rodzaju heterogeniczny tekst (...)”¹⁴. Znaczący kultury na przykładzie Petersburga, ukazuje funkcjonowanie tzw. *tekstu Petersburskiego*, którego źródłem

⁹ A. Gałdowa (red.), *Klasyczne...*, op. cit.

¹⁰ C.G. Jung, *Archetypy...*, op. cit.

¹¹ S. Chwin, *O Hanemannie, tauromachii i trzech samobójstwach*, rozmowa z A. Bagłajewskim, „Kresy” 1996, nr 1, s. 116.

¹² S. Chwin, *Krótką historią pewnego żartu*, Gdańsk 2007, s. 52.

¹³ V. Toporow, *Miasto i mit*, Gdańsk 2002.

¹⁴ *Ibidem*, s. 73.

doszukuje się w micie o założeniu miasta i jego demiurgu, gdzie odwołuje się do mitu o *Jeźdźcu Miedzianym*, ukształtowanym w poemacie Puszkina. Przywołuje on wreszcie mit o założycielu – demiurgu, będącym jednocześnie postacią *genius loci*, jak i postacią ciągle obecną w przestrzeni miasta, jako głos losu, pewien symbol tego, co rzeczywiście unikatowe w historii tej metropolii Miasto z kolei postrzegane w formie *tekstu Petersburskiego*, zdefiniowane zostaje przez Toporowa jako idea „(...) pewnego syntetycznego ultratekstu, z którym wiążą się najwyższe sensory i cele”¹⁵.

Spoglądając na Gdańsk widziany jako *tekst Gdański*, którego niepowtarzalna historia mówi do współczesnych szeregiem ulic oraz kamienic wołających głosem były mieszkańców zapomnianymi uliczkami czy kamienicami, uczę się odczytywać ów zapisany tekst i dokonywać interpretacji własnych. I tym samym mój głos staje się elementem *tekstu Gdańskiego*, zaś moja obecność w tekście pozwala na zaistnienie relacji człowiek – miasto. Idąc tym tropem dalej, jeśli *ja poznaję* stanie się *ja człowieka* – *ja miasta*, to wobec powyższego, psychoanaliza człowieka staje się psychoanalizą miejsca, gdzie wchodzenie w miasto stanowi wchodzenie w siebie samego, a kluczenie po mrocznych i krętych ulicach jest zarazem kluczeniem po własnym wnętrzu – tam gdzie ukrywa się to, co niejasne, brudne, ciemne i niechciane – wyparty *cień*.

Cień miasta i *cień* człowieka splotły się w wirze historii Polaka i Niemca z Danzig. W mieście ukryta prawda stała się niechcianą historią, bolesną raną, o której przestano mówić, bo cień wychodził tylko o zmierzchu, w dzień, pozornie niewidoczny zdawał się nie istnieć. Czasem ujawniał się w niemieckich nazwach ulic, wycieranych w naprędcie przez nowe władze PRL. Bo przecież Niemcy wyjechali. Przecież to nasze domy, nasze kamienice i ulice... Nasze. Nasza krzywda, nasza trauma wojenna, nasze rany. Czy ukryte znaczy nieistniejące?

Pedagog satyrem?

Ktoś powinien odkryć *cień*. Powiedzieć głośno, że istnieje. Niegdyś w ujawnianiu ukrytego specjalizował się pałacowy satyr i błazen, umiejętnie obnażając tajemnice dworu, „ciche” historie oszustw, kpiąc z zachowań niecznych i godnych pożałowania. W średniowieczu odprawiano z kolei „święto głupców” polegające na zmianie pozycji społecznych, gdzie „miejscowy idiota” był koronowany na króla, zaś mały celebrowały mszę – tym samym prezentowano lustrzane odbicie narodowego cienia i eksponowano powszechne niedostatki¹⁶.

Kim winien być satyr w dobie współczesnej? Kim mógłby być? Jedyne odpowiedzi, jaka przychodzi mi, pomijając sferę manipulacyjnych mediów, za którymi skrywają się interesy wielkich, jest pedagog. To przede wszystkim świadomy pedagog, kształtujący osobowość młodych, uczący akceptacji wypartego cienia –

¹⁵ Ibidem, s. 74.

¹⁶ J. Monbourquette, *Oswoić swój cień*, Poznań 2002, s. 35-36.

budujący adekwatne poczucie wartości i odwagę w stawianiu pytań tożsamościowych, wreszcie, nie posiadający obaw wobec stawiania w prawdzie, widzeniu cienia własnego... Pedagog – satyr, krytyczny obserwator rzeczywistości kreowanej przez szklane media i milczenie ogółu. Pedagog, który zamiast działań wojennych, za którymi idzie wzmocnienie i wsparcie projekcji zbiorowego *cienia* na wroga, wniesie otwartość na innego – obcego, wypartego, niezrozumiałego – ciekawość inspirowana niewiedzą siebie i drugiego. To ciekawość twórcza w odkrywaniu tego, co nieznanne, ukryte – we mnie i w drugim. A zatem to spojrzenie w głąb siebie – we własną „małość”, słabości, wykpiwane niedostatki. W perspektywie szerszej – to zderzenie z *cieniem* narodowym z uprzedzeniami kreowanymi przez cień i w konsekwencji izolacja wobec drugiego, niedostrzeganie własnych wad i błędów. Idąc dalej – projekcja własnych niedoskonałości, obaw, niechęci i stereotypów na sąsiadów, u których dostrzegamy i potępiamy wszelkie małości – niechętni do ujrzenia ich w nas samych.

Spoglądając na własne doświadczenie pedagoga – praktyka wydaje mi się, że przeszkodą w realizacji powyższego zadania staje się brak dystansu do osoby własnej i negatywne doświadczenia przeszłości, zwłaszcza te wyniesione z domu rodzinnego, utrudniające nierzadko stawianie w prawdzie przed sobą samym i akceptowanie siebie wraz z całym repertuarem cech pozytywnych i negatywnych. Brak samoakceptacji doprowadza do konsekwencji dalszej postrzeganie drugiego z miłością, mimo jego ograniczeń, a może właśnie dzięki nim. Praca nad sobą, zwłaszcza w obszarze emocji, umiejętności nazywania ich, a wcześniej świadomości tego, co się czuje i dlaczego jest w mojej opinii szansą na odkrywanie cienia u siebie, a w dalszej drodze, u innego. Samowiedza staje się natomiast sposobnością osiągnięcia stanu zadowolenia i akceptacji wobec sytuacji, czy zdarzeń zupełnie od nas niezależnych.

Metoda doceniająca

*„Dwóch jego dworzan tak winem upoję
Że pamięć wszelka, ta mózgu strażnica,
W dym się ulotni, siedlisko rozumu
W alembik przejdzie; kiedy w śnie zwierzęcym,
Jak gdyby w śmierci, natura ich legnie”¹⁷.*

Wysokiej wagi wydaje się zadanie pytania o sposoby odkrywania cienia. Dobrą praktyką wydaje się być metoda doceniająca, tzw. doceniająca dociekliwość

¹⁷ Szekspir W., *Makbet*, (w:) *Dzieła dramatyczne Williama Shakespeare w dwunastu tomach*, przeł. Ulrich Leon, tom V, Kraków 1895, wers 545.

(*Appreciative Inquiry*). *Appreciative Inquiry*¹⁸ stanowi swego rodzaju przedsięwzięcie dające impuls do pozytywnej rewolucji w poszukiwaniu i odkrywaniu nowych horyzontów czy otwierania perspektyw. Metoda doceniająca to przede wszystkim docenienie tego, co się zdarzyło, a co jest bólem i trudem dla jednostki bądź społeczeństwa, bowiem dotyczy zarówno poszczególnych jednostek, jak i sieci organizacji czy grup społecznych. Dzięki niej dochodzi do uznania, że bolesne zaistniało, i dalej, stymuluje do aktywnego i upartego poszukiwania tego, co jest pozytywne i stanowi pewien zasób w człowieku i danej sytuacji. Tym samym stwarza to szansę na zaistnienie zdrowia i harmonii – zarówno w jednostce, jak i jej najbliższym otoczeniu. Do istotnych założeń metody należy myśl, iż to, na czym się koncentrujemy, staje się naszą rzeczywistością¹⁹.

Gdzie szukać ukrytych zasobów? Wydaje się, że znakomitymi formami stają się sztuka i kultura, będące formami autoterapii. To dzieła literackie, muzyczne, plastyczne i teatralne będące okazją do zmierzenia się z *cieniem*. W odniesieniu do przeszłości sensownym i owocnym jest ocalanie żywej pamięci ukrytej w narracjach Gdańszczan – tych z przeszłości i teraźniejszości. To wreszcie, budzenie wspólnoty lokalnej i otwieranie się na obywatelskie działania. W Gdańsku to chociażby oliwska galeria sztuki WARZYWNIAK, założona przez Fundację Wspólnota Gdańska i mająca na celu animację społeczną, budzenie wspólnoty lokalnej, otwieranie na drugiego. Przydatne wydają się również wywiady narracyjne ocalające i chroniące żywą pamięć. To wywiady będące bezstronnymi narracjami o przeszłości, bez uprzedzeń i emocji negatywnych, swoiste reminiscencje, powroty do przeszłości w opowieściach jednostkowych i odbudowywanie pamięci. To także szerzenie jednostkowych bohaterów działających w czasach kryzysu czy wojen celem odchodzenia od mitu złego Niemca czy Polaka. To szukanie tego, co łączy, a nie dzieli. W nawiązaniu zaś do miasta – tekstu, warto wspomnieć o pamięć zamkniętej w architekturze miasta, ulic, przestrzeni miejskiej jako osvajanie tego, co wydawałoby kojarzyć się jednoznacznie – przykładem jest tu chociażby czołg przy Alei Grunwaldzkiej w Gdańsku – obiekt traktowany przez mieszkańców i turystów jako atrakcja, na którą można się wspiąć czy zrobić zdjęcie – a nie jako osprzęt militarny odwołujący się do minionej historii. Miasto widziane wreszcie jako tekst to także odtwarzanie przestrzeni, której już nie ma w sensie fizycznym, ale pozostaje nadal żywą w pamięci – poprzez literaturę czy opowieści mieszkańców.

Literatura wydaje się być niewyczerpanym zasobem. Jeśli odwołać się do roli baśni, to w moim odczuciu miasto – tekst staje się pejzażem duszy człowieka, który przemierza i błądzi ulicami własnego wnętrza. Mając na względzie poglądy Bruno Bettelheima dotyczące baśni, które z racji wielowiekowej tradycji ukazują uniwersalne zjawiska psychiczne, a zatem, i te związane z *cieniem* człowieka. Baśnie

¹⁸ D. L., Cooperrider, D. Withney, *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*, San Francisco 2009.

¹⁹ Ibidem.

zawierają bowiem treści odnoszące się do świadomych i niewiadomych elementów osobowości człowieka. Ukazując wydawałoby się, nierealistyczne konflikty jednostek – doświadczanie odrzucenia, lęku, przemocy dają jednocześnie szansę na ich rozwiązanie – baśnie mają przecież szczęśliwe zakończenie. Stają się motorem działania służącemu rozwiązaniu wewnętrznego konfliktu, oswojenia własnego *cienia*²⁰.

Bruno Bettelheim²¹ dowodził na podstawie analizy baśni, że kultura stwarzająca pozór zaprzecza ciemnej stronie człowieka, natomiast baśnie, w których jednostka styka się z grozą i złem, tym samym rozwija się psychicznie. Zmierzenie się z potworem wydaje się przypominać zmaganie się z archetypem *cienia*. Bettelheim pisze: „Celem psychoanalizy jest pomaganie człowiekowi, by mógł zyskać możliwość zaakceptowania problematycznej natury życia, nie dając się pokonać przez nią ani przed nią uciekając”²². Sensownym zatem wydaje się stawiać twarzą w twarz z historią, jakakolwiek nie byłaby.

Trudno nie zgodzić się z B. Bettelheimem, iż obcowanie z przemocą i agresją poprzez tekst może posłużyć do konstruktywnego przewycięzania „zła” w realnym życiu. Wreszcie, baśnie stają się okazją nie tylko do spojrzenia na drugiego na zasadzie dualizmu: dobry/zły, ale i dostrzeżenia złożoności człowieka, tkwiących w nim sprzecznych uczuć i tym samym pogodzenia się z dezorganizacją emocjonalną. Bajki nie uczą okrucieństwa, bardziej pozwalają zrozumieć, że ono istnieje, jednak od nas tylko zależy, co z nim uczynimy. Baśnie to pierwsza psychoterapia w życiu, przyjmowanie do siebie stłumionych dotychczas uczuć, niechcianych i wypieranych na zasadzie: „taki/taka nie jestem”. Otóż jestem. I *inny* jest – ze stałym doświadczaniem sprzecznych emocji, złości, agresji, radości i miłości.

Bibliografia

- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa.
- Chwin S. (2007), *Krótką historią pewnego żartu*, Gdańsk.
- Chwin S. (1996), *O Hanemannie, tauromachii i trzech samobójstwach*, rozmowa z A. Bałajewskim, „Kresy”, nr 1.
- Cooperrider D. L. (2009), Withney D., *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*, San Francisco.
- Domosławski A. (2013), *Palestyna znaczy utrata*, rozmowa z R. Shehadehem, „Polityka”, nr 16 (17.04-23.04).
- Gałdowa A. (red.) (1999), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Kraków.
- Hall S. C., Lindzey G., Campbell J. B. (2004), *Teorie osobowości*, Warszawa.
- Jung C. G. (1976), *Archetypy i symbole*, Warszawa.
- Krzemiński A. (2012/2013), *Straszne bajki braci Grimm*, „Polityka”, nr 51/52 (19.12.2012-1.01.2013).

²⁰ Zob. A. Krzemiński, *Straszne bajki braci Grimm*, „Polityka”, 2012/2013, nr 51/52 (19.12.2012-1.01.2013).

²¹ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa 1996.

²² Ibidem, s. 28.

- Monbourquette J. (2002), *Oswoić swój cień*, Poznań.
- Strzelecka M. (2013), *Uspokójcie się*, wywiad z A. Holland, „Wprost”, nr 10.
- Szekspir W. (1895), *Makbet*, (w:) *Dzieła dramatyczne Williama Shakespeare w dwunastu tomach*, przeł. Ulrich Leon, tom V, Kraków.
- Szymborska W. (1962), *Cień*, (w:) tom *Sól*, Warszawa.
- Toporow V. (2002), *Miasto i mit*, Gdańsk.

TAMING THE HIDDEN

AGNIESZKA BZYMEK

Summary

The article deals with Jung's concept of the shadow confronted with one's identity and with one's past. This psychoanalytical concept lays the groundwork here for the search of truth about the history of a nation, or a city, often a painful one. The author is trying find an effective solution to the so-called showdown with the shadow through the pedagogue's assistance and all the available methods, for example, that of *appreciation* leading to the search for resources. There is also an emphasis on the importance of art and culture in self-therapy activities.

Keywords: The Shadow Archetype, Pedagogue – satire, appreciation method, searching for resources

MUZEUM JAKO „TEKST PEDAGOGICZNY”¹. JEDNA Z MOŻLIWYCH PERSPEKTYW

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

W tekście zaprezentowano nowe spojrzenie na muzeum, aktualnie postrzegane jako miejsce spotkania przestrzeni multimedialnej z myślą pedagogiczną; udowodniono, iż odejście od "starego" paradygmatu muzeum jest dziś konieczne, a samo miejsce nie jest już li tylko martwym zbiorem eksponatów, ale miejscem żywym, aktywnym "tekstem", w obszarze którego doskonale realizują się różnoidalne dyskursy późnej nowoczesności.

Słowa kluczowe: muzeum, edukacja, technologie informatyczne

We współczesnym systemie edukacyjnym lokatę uprzywilejowaną zajmują e-informacje, e-wiadomości czy też wielorakiego autoramentu e-dane. Ta bezmiernie rozgałęziona, przeglądowa przestrzeń służy hierarchizowaniu informacji szczególnie ważnych w procesie dydaktycznym. Jednak w dobie obecnej wielostronnie pojmowana wiedza stała się jak wiadomo polem supremacji kultury obrazkowej.

Dominująca dziś – pisze Janusz Morbitzer – kultura audiowizualna, dająca pierwszeństwo ikonosferze – sferze obrazu przed logosferą – sferą słowa drukowanego powoduje, że nawet prasa i tradycyjne książki są poddawane procesowi digitalizacji i umieszczane w Internecie. (...) Media, a w szczególności komputery, Internet i telefony komórkowe stały się istotnym elementem procesu edukacyjnego, jako narzędzia wspierające kształcenie i samokształcenie w zakresie praktycznie wszystkich przedmiotów².

Okazuje się, iż właśnie ikonosfera doskonale towarzyszy współczesnej dydaktyce, urzeczywistniając się w polu wszystkich bloków kształceniowych. Eksploracja wiedzy z zastosowaniem różnoidalnych e-instrumentów wpływa na udoskonalenie internalizacji danych, otwiera znacznie perceptywność, uruchamia nowe kompetencje, a nadto uzupełnia perspektywy poznawcze. Dzięki temu odsłaniają się niezwykle dostępne powierzchnie interakcji edukacyjnych. Jedną z takich orbit silnie oddziaływujących na poszczególne fazy edukacji, a także

¹ Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 30. Niniejszy artykuł jest zmienioną wersją fragmentu książki: Paweł Wojciechowski, *Strumienie hiperłączy. Eseje ponowoczesne*, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2014, s. 57-68.

² Janusz Morbitzer, *Człowiek w świecie mediów elektronicznych*, [w:] Romualda Ławrowska i Bożena Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2009, s. 19.

intensywnie wzbogacającą pojmowanie rzeczywistości i osadzonego w niej człowieka jest muzeum. Muzeum odbierane i rozumiane jednak po nowatorsku, jako medium, w którym realizuje się określony i jednocześnie symptomatyczny proces indywidualnej kreacji wewnętrznej³, który szczególnie w dobie obecnego kryzysu wartości sprzyja odbudowie kompetencji identyfikowania jakości, wartościowania wiedzy, a przede wszystkim odszukiwania wrażliwości niezbędnej w odbiorze rzeczywistości, jak również wielostronnego namysłu estetycznego i etycznego. Muzeum bowiem, o czym warto pamiętać w dzisiejszych niewrażliwych, zbyt skąpo uduchowionych czasach, symbolizuje – jak celnie ujął Marcel Proust – „przestrzenie ducha, w jakie artysta schronił się, aby tworzyć”⁴.

Mirosława Moszkowicz w swoich rozważaniach dotyczących kondycji muzeum i edukacji w epoce digitalnej stwierdza, iż muzeum to miejsce, w którym oprócz „kolekcjonowania, przechowywania, ochrony, badania oraz udostępniania obiektów kultury, dzieł sztuki czy okazów natury”, odbywa się również – w pewnym zakresie oczywiście – działalność edukacyjna. „W perspektywie pedagogicznej – konkluduje badaczka – szczególnie interesujące jest to, że w badaniach nad muzeum (...) coraz więcej uwagi przywiązuje się do społecznego kontekstu działalności tej instytucji, do edukacji i komunikacji z odbiorcą”⁵ – edukacji, co warte zaznaczenia, zmieniającej się pod wpływem dominacji kultury multimedialnej. Jednocześnie w „utechnicznionej” teraźniejszości następuje również istotna zmiana paradygmatu muzealnego. Wyzwania bieżącej, zmediatyzowanej edukacji, wymuszają niejako taką zmianę. Muzeum ma być platformą, takim miejscem, które nie będzie li tylko kojarzone ze swoistym dyktatem wychowawczo-dydaktycznym, lecz będzie wyłącznie kodowane jako miejsce *doświadczenia*. Doświadczenia i przeżywania historii, prawdy, wiedzy

³ Za Jolantą Skutnik odwołującą się do terminologii André Malraux można tu przywołać osobliwe muzeum wyobrażone, muzeum wyobraźni – *musée imaginaire* – tak pożądane dzisiaj, w erze powszechnego kryzysu wartości. Badaczka korzysta z edycji: A. Malraux, *Muzeum wyobraźni*, [w:] *Antologia współczesnej estetyki francuskiej*, przedmową poprzedził Władysław Tatarkiewicz, wyboru dokonała, wstępem oraz notami o autorach opatrzyła i przetłumaczyła z języka francuskiego Irena Wojnar, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1980: „*Musée imaginaire* to termin wprowadzony do literatury przez francuskiego pisarza i polityka André Malraux. Dla tego autora zjawisko muzealizacji związane jest nie tyle z funkcjonowaniem określonej placówki, ile z głębokim procesem uduchowienia kultury. *Musée imaginaire* tylko z nazwy przypomina muzeum – ekspozycję, bo naprawdę jest przybytkiem sztuki, który istnieje w umyśle człowieka. *Musée imaginaire* jest rodzajem niematerialnej tkanki, opartej na pamięci, wyobraźni i przenikającej w procesach świadomościowych świat wartości właściwy każdemu człowiekowi”, [w:] Jolanta Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 15.

⁴ Marcel Proust, *W cieniu zakwitających dziewcząt*, przeł. Tadeusz Boy-Żeleński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1957, s. 256.

⁵ Mirosława Moszkowicz, *Muzeum i edukacja w epoce cyfrowych mediów*, [w:] Romualda Ławrowska i Bożena Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna...*, op. cit., s. 173.

oraz petryfikowania jednostkowych i zbiorowych wartości. Muzeum powinno stawać się nadto niepowszednim terytorium komunikacji żywej, znamiennym krajobrazem fertycznej korespondencji dwóch domen – werbalistycznej i pozawerbalnej. Zasadnicza zmiana, jak powiedziałem, paradygmatu muzealnego, zasadzać się powinna także na dostrzeganiu potrzeb, jakie emituje interaktywność publiczna, zwłaszcza młodego pokolenia. Moszkowicz ma rację, stwierdzając, iż skoro „instytucje kultury chcą zwrócić się do młodego odbiorcy, nie mogą być tylko miejscem wypełnionym (statycznymi) przedmiotami, jeśli nawet są to dzieła sztuki, lecz muszą poszukiwać nowych metod aktywizowania odbiorcy”⁶. Metody aktywizujące odbiorcę to jedno, z drugiej strony jednakże ważkie jest podtrzymywanie wręcz rygorystycznej styczności z adresatami, poprzez ożywioną intensyfikację owej przestrzeni statycznej, wypełniającej muzeum. Niezbędna w tym procesie jest obustronna świadomość, iż placówka muzealna ma pozostawać – jak ujmuje Moszkowicz – „obszarem kreacji i (...) nieformalnym środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym, strefą specyficznej akulturacji”⁷. Odbiorca partnerując owemu nieformalnemu środowisku kształceniowemu, asymiluje wiedzę w o wiele szerszych kontekstach, nadto zaś partycypuje niejako w specyficznym osłonowym terenie muzealnym – pozbawionym napastliwie inwazyjnej i przez to swoiście groźnej (szczególnie dla młodych) domeny wirtualnej.

Rzeczywistość Internetu, jak aktualnie wiadomo, jest terenem swoistej kakofonii, nieporządku, kazuistycznego oddziaływania w dookolności, strefą wymyślnej nierzadko komunikatywności, obrębem, w którym prawda nie zawsze jest probierzem zaistniałej atestacji teraźniejszości. W takim otoczeniu bezprzykładnym wyzwaniem okazuje się być pedagogika⁸ ze swoim bogatym instrumentarium służącym kształtowaniu człowieka i współpracującym, przy odpowiednim zastosowaniu, z szeroko rozumianym środowiskiem edukacyjnym. Muzeum bowiem jest swego rodzaju demonstratorem towaru (a jest nim bez wątpienia współcześnie – wiedza), a przy tym, z uwagi na swoją specyficzność, medium niezależnym, obiektywnym i bezstronnym, dysponentem elementów, rozmaitych ogniwi, segmentów wiedzy, najchętniej dzisiaj dystrybuowanej – jak konstatują Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek – „odbiorcy w paczuszkach – do niekwestionowanej konsumpcji”⁹. Istotnie, w obszarze współcześnie niezaprzeczonego konsumpcjonizmu, taka oferta, w pierwszym rzędzie dla młodego odbiorcy, okazuje się być egzoteryczna i ponad wszelką wątpliwość niewymownie konkurencyjna. Rację zatem mają badacze konkludując –

⁶ Ibidem, s. 174.

⁷ Ibidem.

⁸ Zob. ważkie i interesujące rozpoznania w książce Jolanty Kruk i Grzegorza P. Karwasza: *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej: wystawy, muzea i centra sztuki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

⁹ Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, op. cit., s. 28.

Muzeum stanowi formę nowoczesnego aparatu wytwarzającego wiedzę i definiującego prawdę. Muzeum jest katalogiem. Dostarcza czasy i przestrzenie w pigułce. (...) Przechadzka przez muzeum stanowi przechadzkę przez uporządkowaną rzeczywistość. Poprzez procesy klasyfikowania, włączania/wyłączania, nadawania logiki i znaczeń muzeum dyscyplinuje rzeczywistość. Kształtuje sposoby postrzegania rzeczywistości – definiuje, co jest prawdziwą wiedzą o rzeczywistości. Określa, jak(a) rzeczywistość jest NAPRAWDĘ. Struktura muzeum, wyznaczając strukturę wiedzy, wytwarza prawdę¹⁰.

Węzłowe w przywołanej konkluzji jest owo dyscyplinowanie rzeczywistości poprzez gest jej *porządkowania*. Nieodzowne w edukacji, a także, co warto permanentnego eksponowania w dobie digitalnej, w samokształceniu porządkowanie, uwalnia wykrystalizowaną rytmiczność, systematyczność, konsekwencję, subordynację – osiągalne w urozmaiconej, intrygującej, multilateralnej orbicie. Muzeum bowiem, jak stwierdzają Melosik i Szkudlarek – „»wynosi« przestrzenie kultur i epok z ich oryginalnych układów. Proces ten jest jednocześnie formą intelektualnej interpretacji i przetwarzania oryginalnych przestrzeni”¹¹. Oczywiście takiej wykładni, która ze wszech miar wolna będzie od autorytaryzmu i selektywności. Muzeum autentycznie, niekłamanie uwzględniające swą działalność na rzecz edukacji a nie merkantylizacji, powinno poczuwać się także do konstruowania i kształtowania klimatu pozamysłowego, niecodziennej aury mentalnej, myślowej, bazy kontemplacyjnej i asocjatywnej. Preferencja taka uwolni od postrzegania instytucji muzealnych jako monumentalnych „więzień kultur i epok”; „kultur zredukowanych do numerów, symbolizujących sale z ekspozycjami”¹². Jeżeli zaś placówki muzealne poprzestaną na inercyjnym pozyskiwaniu odbiorcy, nie będą przejednywać tegoż odbiorcy, pozostaną w neutralnym – ujmując najłagodniej – paradygmacie proponowanych usług. Autentyka muzealnej interferencji, walor i poziom materii zawartej w dawności a emitowanej przez muzeum współczesne – dyscyplinuje recepcję i stanowi – jak stwierdzają trafnie Melosik i Szkudlarek – *formę nauczania/inicjacji, która oparta jest na dychotomii włączania/wykluczania. Muzeum stanowi więc tekst pedagogiczny. Edukuje populację poprzez rozpowszechnianie wiedzy odnośnie do tego, jaki świat był lub jaki jest, co stanowi nic innego jak tylko uniwersalizację jednego ze sposobów postrzegania świata*¹³.

Muzeum dysponując określonym zbiorem kategorii kompetencyjności edukacyjnych, będąc źródłem wiedzy, zaświadczeniem trwałego zapisu treści pedagogicznych (w swoim charakterze poliwalentnym) sprzyja – co zaznaczają wskazani wyżej badacze – uniwersalizacji nie tylko zasad i sposobów postrzegania świata, ale także wartości i ponadczasowości myśli pedagogicznej, działań i kompetencji w jej obrębie. W tę – jedną z całego szeregu perspektyw, panoram

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 27.

¹² Ibidem, s. 29.

¹³ Ibidem, s. 30.

potencjałów, których dostarcza instytucja muzealna – odbiorca powinien być twórczo wkomponowywany.

Mirosława Moszkowicz w swoich ustaleniach odnoszących się do dziedziny muzeum/edukacja/doba cyfrowa – proponuje następujące autoramenty placówki muzealnej: muzeum tradycyjne, muzeum alternatywne (nowe) [muzeum jako proces; muzeum jako miejsce mediacji] oraz muzeum wirtualne¹⁴.

Dbłość o zbiory, ich opracowanie naukowe oraz akcje edukacyjne to najważniejsze funkcje tradycyjnej instytucji muzealnej. (...) W tym modelu obowiązuje transmisja wiedzy od autorytetu ku niedoinformowanej publiczności oraz dominuje schemat komunikacji opartej na monologu. Istotną, trudno dziś akceptowaną cechą tej koncepcji muzeum jest jego izolacja od życia (...), oderwaną od codziennych doświadczeń. Muzeum w takim ujęciu służy formalnej kontemplacji, intelektualnej i estetycznej rozkoszy¹⁵.

Tak definiuje badaczka muzeum tradycyjne. Funkcja li tylko purystyczno-pietystyczna, schematyzm komunikacyjny, separacja od rzeczywistości nie służą współcześnie aprobowanemu paradygmatowi edukacyjnemu. Istotą aktywizmu muzeum tradycyjnego jest – jak celnie konkluduje Moszkowicz – „statystyka, liczby określające zwiedzających, brak natomiast zainteresowania wiedzą zwiedzających, ich indywidualnym doświadczeniem”¹⁶. W teraźniejszym namyśle nad istotą funkcjonowania placówek muzealnych dominuje niestety przeświadczenie, że jedynie taki model tych instytucji jest usprawiedliwiony, społecznie oczekiwany i akceptowany. Nic o wiele bardziej mylnego – w pierwszym rzędzie w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. Współczesne dostrzeżenie w rzeczywistości pedagogicznej medium muzealnego to kolejna okazja przydarzająca się raz w semestrze lub raz w danym roku szkolnym, do tylko i wyłącznie beztróskiego wyjścia poza teren placówki szkolnej, odbywającego się bez większego zaangażowania ze strony zarówno udreżonego strukturą systemową grona pedagogicznego, jak i samych uczniów. To jedynie kolejna sposobność do szkolnej wycieczki, urzeczywistnianej w ramach najprzeróżniejszych programów wychowawczych, preliminarzy dydaktycznych, a nadto bezkonkurencyjny pretekst na wypełnienie deficytów w rozkładach godzin wychowawczych. Pokażny procent odpowiedzialności za taki stan rzeczy spoczywa oczywiście na ułomnym, zawodnym i słabym systemie szkolnictwa w Polsce. Jednak przy odrobinie indywidualnej zaradności, intencji, świeżego zamierzenia – ten charakterystyczny immobilizm można eliminować, poddając zmianie postrzeganie samego muzeum i jego (po)wagi w kształceniu. W świecie współczesnej, interdyscyplinarnej edukacji zaistniało przeogromne prawdopodobieństwo dla funkcjonowania wielu mediów, w tym także dla muzeum. Obecnie inkorporowanie ośrodków muzealnych w nowe spektrum edukacyjne

¹⁴ Mirosława Moszkowicz, *Muzeum i edukacja w epoce cyfrowych mediów...*, op. cit., s. 174.

¹⁵ Ibidem, s. 175.

¹⁶ Ibidem.

wyeliminowało nienowy, w jakiejś mierze anachroniczny paradygmat muzealny, wykierowało zaś grot kooperacji w stronę – jak konstatuje Moszkowicz – *koncepcji muzeum jako sfery aktywnej, zmiennej, jako przestrzeni różnego rodzaju procesów, spotkań, warsztatów, dyskusji. Muzeum przestaje być w tym ujęciu magazynem, świątynią czy pałacem, lecz staje się dynamiczną przestrzenią, otwierającą się na eksperymenty. (...) muzeum tradycyjne kładzie nacisk na dzieło, otula gablotami i murami swe eksponaty i oddziela je od potocznego życia, czego symbolicznym wyrazem jest barierka i zakaz dotykania, to muzeum alternatywne otwiera się na kontekst, na odbiorcę, na działanie i proces*¹⁷.

Człowiek współczesny prowadzi działania w rzeczywistości permanentnej informacji, w specyficznej przestrzeni, w której doświadczenia, zdarzenia, zachowania obudowuje plecionką nieprzeliczonych danych, komunikatów, wskazówek, wiadomości. Ów determinizm komunikacyjny, przekaz werbalny lub pozawerbalny aranżuje kondycję zewnętrzną, ale w dużej mierze także wewnętrzną człowieka ponowoczesnego. Trudno nie zdawać sobie sprawy z ekspansywności i dynamiki zjawiska cyfrowości, rozpowszechnionego na tyle, iż obecnie „słowa, obrazy, dźwięki, w epoce rozwoju nowych technologii docierają do nas najczęściej w cyfrowej postaci”¹⁸, o tyle postać ta wyznacza także ważki segment nowej edukacji. Zestawianie dydaktyki z „dobrodziejstwami” cyfrowości wzmacnia poprzez różnorodność fenomen e-kultury. Szeroko rozumiana współcześnie *sieć* nie powinna zastępować uczestnictwa w rzeczywistym środowisku sztuki, a tym bardziej edukacji. Powinna niemniej jednak podsuwać alternatywne propozycje doświadczeń w rozmaitych rejonach egzystencji. Jedną z takich innowacyjnych ofert jest **muzeum wirtualne**. Muzeum takie złożone jest z

*logicznie powiązanych kolekcji obiektów cyfrowych, zbudowanych z różnych mediów, które jest przystosowane do tworzenia połączeń i związków pomiędzy tekstem a obrazem, pomiędzy różnymi obrazami statycznymi i ruchomymi oraz dysponuje różnymi sposobami dostępu do informacji; (...) oferuje narzędzia ułatwiające sieciową aktywność twórczą, albo (...) sieć stanowi przykład działań równoległych, czyli pozwala na aktywność w sieci i jednocześnie stymuluje działania w rzeczywistości realnej*¹⁹.

Obecnie, medium najbardziej sprzyjającym powinnościom edukacyjnym staje się właśnie muzeum wirtualne. Formuła taka łączy w sobie wszystkie wskazywane wyżej elementy, z uwyrażnieniem prymarnych w edukacji – wiedzy i prawdy. Tworzy nadto efekt kompilacji, tak pożądany w idei interdyscyplinarności dydaktycznej, bowiem „łączy cechy galerii, archiwum, świetlicy czy placu zabaw oraz encyklopedii sztuki”²⁰. Odbiorcy, dzięki muzeum wirtualnemu mogą funkcjonować w nowej przestrzeni aktywności intelektualnej. Jak zatem widać, rozległa, pojemna

¹⁷ Ibidem, s. 176.

¹⁸ Mirosława Moszkowicz, *Muzeum i edukacja w epoce cyfrowych mediów...*, op. cit., s. 178.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

i przeglądowa przestrzeń digitalna jest wyśmienitym otoczeniem sprzyjającym rozwojowi heterogenicznych, alternatywnych form edukacji. „*Ta problematyka – pisze Moszkowicz – stanowi również wyzwanie dla pedagogiki sztuki, edukacji kulturalnej, edukacji muzealnej, czyli koncepcji, dla których sztuka i kultura stanowi zarówno cel, treść jak i narzędzie wychowania*”²¹. Łączenie (na wszystkich etapach kształcenia) treści edukacyjnych z dziedzictwem sztuki jest jak najmocniej pożądane, taka konglomeracja wpływa bowiem na całokształt rozwoju jednostki, a przede wszystkim na wyrównywanie rozmaitych deficytów dydaktycznych. Znaczenie muzeum cyfrowego jest zatem niezwykle istotne, ważne ze względu na środowisko funkcjonowania, jakim jest obszar kultury telematycznej. Nie ulega wątpliwości, że tradycyjny paradygmat muzeum to dzisiaj – w polu przewrotu technokulturowego – w pewnym sensie retrospektywa. Obecnie nie mogą to być miejsca martwe, w których przesmykują leniwie, w osobliwie letargicznym, muzealnym trwaniu jedynie pracownicy obsługujący te placówki. Dzisiaj powinien diametralnie zmienić się namysł nad muzeum po to, by wyeliminować szablony myślenie o nim jako o „*formie przypominającej – jak to określił Thierry de Duve – trumnę i gablotę*”²². Muzea powinny się stać w przełomie digitalnym, w erze interaktywności, w dobie instrumentów cyfrowych płaszczyznami porozumienia, na których odbywa się komunikacja różnoimiennych aktywacji. Muzeum współczesne musi wydostać się z nieożywionej „*gablotowości*”, hieratyczności, po to, aby przestać być środowiskiem silnie hermetycznym, „*muzeum dla muzeum*”. Programowo musi poddać się procesowi proliferacji, który to proces intensywnego odrodzenia wprowadzi je w „*przestrzeń otwartą*”. Otwarcie przestrzeni muzealnych, uchylanie okien i gablot muzealnych to właśnie otwieranie się na pasma wieku informacji globalnej, a zatem na pasma interakcji, pomysłów, sensów. Do „*wybuchu*” rewolucji telematycznej muzea były – jak trafnie ujmuje Joseph Margolis – „*magazynami, składami skatalogowanych okazów*”²³, natomiast dzisiaj w sieciowym biegu terażniejszości, co prawda nieszybko, ale jednak muzea zamieniają się w orbitę niezwyčajnej komunikacji, w osobliwe tunele komunikacyjne (wirtualne zwiedzanie, rola języka HTML, nawigacja, transmisje *via* Internet z dowolnymi placówkami muzealnymi świata²⁴). Ogromne wyzwanie stanęło w związku z tym antecedenssem również przed edukacją.

W cyfrowej terażniejszości **muzeum i edukacja nawiązują dialog**, wzajemnie się uzupełniają, dopełniają i co istotne – kompletują. Siłą napędową tego kompletu jest oczywiście informatyzacja, inicjująca i uprzystępniająca to szczególne

²¹ Ibidem, s. 184-185.

²² Piotr Zawojski, „*Muzea bez ścian*” w *dobie rewolucji cyfrowej*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, wstęp i red. Maria Popczyk, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2005, s. 693.

²³ Joseph Margolis, *Koncepcja muzeum sztuki*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, op. cit., s. 148.

²⁴ Por. Steve Dietz, *Kuratorstwo (w)sieci*, [w:] *ibidem*, s. 655-660.

„przedłużenie, nowy digitalny wymiar”²⁵. Nadzwyczajny aspekt uwyraźnionego tu dialogu – dwugłosu fenomenów, kwestii, systemów, buduje ważką zasadę kondycji intelektualnej i egzystencjalnej człowieka późnej nowoczesności „i w ten sposób staje się nową platformą zdobywania wiedzy, czymś pomiędzy telewizją, muzeum, encyklopedią czy ruchomym albumem sztuki”²⁶. Poprzez indywidualny kontakt z „wnętrzem” muzealnym, jego materiały treściową emitowaną przez konkretne eksponaty lub całe kolekcje, ten kto wchodzi do muzeum deklaruje tym samym chęć uczenia się, wyraża pragnienie komparacji wiedzy, włącza się w doświadczenie kognitywne. Jak stwierdza Maria Korusiewicz –

*sztuka i nasz obraz rzeczywistości zewnętrznej względem niej są z sobą nierozłącznie związane. Obraz, rzeźba czy jakkolwiek inna forma sztuki kształtuje nasze postrzeganie świata, postrzeganie inteligentne, absorbujące wszystkie ludzkie narzędzia poznawcze. Sztuka stymuluje nasze zmysły i umysł, poszerza perspektywy, otwiera i rozświetla dla nas rzeczywistość, a nawet niezliczone pokłady rzeczywistości. Uczestniczy, jak mówi Goodman, w stwarzaniu naszego świata*²⁷.

Nic tak dobroczynnie nie wpływa na wielostronny rozwój młodego człowieka (a w zasadzie każdego człowieka chcącego poznawać świat, zmieniać się dzięki autodidaktyce), jak edukacja poprzez emocje, dydaktyka w perspektywie estetycznej. Muzeum, a także edukacja muzealna rozdaje doświadczenia, emocje – po goodmanowsku – „tworzy i przetwarza doświadczenia”, koryguje niewiedzę, ulepsza i uatrakcyjnia percepcję odbiorców czy jak pisze Goodman – „poprawia rozumienie i tworzenie światów, w których żyjemy”²⁸. Świat muzealny ożywia tego kto do niego wchodzi, reaktywuje wówczas, gdy wnosimy w jego przestrzeń swoje własne światy, indywidualne wartości i odrębności. Wówczas otwiera się interakcja, bowiem muzealna przestrzeń zaczyna funkcjonować poprzez „współdziałanie z naszym doświadczeniem i wszystkimi naszymi procesami poznawczymi, które zachodzą podczas ciągłego rozwoju naszego rozumienia”²⁹. W Polsce, poprzez schematyczne postrzeganie samego muzeum i jego społecznych funkcji oraz mówiąc łagodnie nonszalancki stosunek systemu oświatowego do kształcenia muzealnego (tzw. lekcji, wykładów muzealnych), wskazane wyżej elementy są realizowane w niewystarczającym wciąż zakresie. Dydaktyka muzealna przynosi oprócz wszechstronnego celu edukacyjnego, także jeszcze jeden ważki element, mianowicie cel prospołeczny – wychowawczy, zaangażowany pedagogicznie. Tak komplementarna edukacja może być osiągnięta – jak pisze Goodman – poprzez „pobudzanie wnikliwego patrzenia, wyostrzenie percepcji,

²⁵ Mirosława Moszkowicz, *Muzeum i edukacja w epoce cyfrowych mediów...*, op. cit., s. 185.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Maria Korusiewicz, *Jak funkcjonuje dzieło sztuki, czyli muzeum według Nelsona Goodmana*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, op. cit., s. 145; Nelson Goodman – (1906-1998), amerykański logik i kognitywista.

²⁸ Nelson Goodman, *Koniec muzeum?*, [w:] ibidem, s. 126.

²⁹ Ibidem.

podnoszenie poziomu inteligencji wizualnej, poszerzanie perspektyw, ujawnianie nowych powiązań i kontrastów oraz zaznaczanie niedocenianych znaczących odmian³⁰, czyli poprzez obecność w muzeum. Oczywiście samo przebywanie w muzeum – bierne przebywanie, obecność naznaczona różnoimiennymi obowiązkami, stygmatyzującymi przymusami, niczego nie zmienia w człowieku, nie otworzy tych wielkich aksjologicznych obszarów. Niezbędne jest bowiem indywidualne zacięcie, osobnicze podejście, ale także zespołowe, co wyjątkowo mocno spoczywa w gestii pewnej niezbędnej „zadaniowości” wychowawczo-dydaktycznej. „To, co oglądamy w muzeum, – konkluduje Nelson Goodman – może mieć głęboki wpływ na to, co zobaczymy po wyjściu”³¹. Ta bardzo ważna konkluzja Goodmana mogłaby stać się hasłem przewodnim wielu programów dydaktyczno-wychowawczych i to na wszystkich etapach nauczania. Muzeum – jak pisałem – potrafi zmienić jednostkę, otworzyć na zupełnie nowe konteksty percepcji dookolności, wprowadzić w nieznanne rejony indywidualnego oglądu. W sztuce i poprzez sztukę człowiek się zmienia, rozwija, staje się pełniejszy, wartościowszy. Muzeum tę pełnię w nas stymuluje, podsyca, niejako ożywia i pozostawia na zawsze. Jego istota zasadza się na dziedzictwie człowieczym, na fundamencie ludzkiej myśli, twórczości, koncepcyjności. Doskonale ilustrują te ważne aspekty słowa Paula Valéry’ego, który stwierdził, iż muzeum „ze stałą siłą przyciąga wszystko to, co robią ludzie. Utrzymuje je przy życiu człowiek: ten, który tworzy i ten, który umiera...”³².

Bibliografia

- Antologia współczesnej estetyki francuskiej* (1980), tłum. I. Wojnar, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Ławrowska R., Muchacka B. (red.) (2009), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
- Kruk J., Karwasz G. P. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej: wystawy, muzea i centra sztuki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Muzeum sztuki. Antologia* (2005), wstęp i red. M. Popczyk, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Proust M. (1957), *W cieniu zakwitających dziewcząt*, przeł. T. Boy-Żeleński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Skutnik J. (2008), *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wojciechowski P. (2014), *Strumienie hipertączy. Eseje ponowoczesne*, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk.

³⁰ Ibidem, s. 125-126.

³¹ Ibidem, s. 125.

³² Paul Valéry, *Problem muzeów*, [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*, op. cit., s. 89.

MUSEUM AS A PEDAGOGICAL TEXT

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

Summary

Issues discussed in text constitute a popular subject of consideration in the contemporary humanistic thought. At the turn of the 20th and 21st century, scientific research on modern technology and impact of cyberspace on the human being and its reality formed a broad field of references and, most importantly, proposed a method of interpretation of the primary postmodern phenomena. Simultaneously, an attempt is made to indicate the methods of saving the true, humanistic layer of existence (museum, education), humanistic predispositions and obligations of an individual „thrown” into a digital world. The text diagnoses this deeply digitalized contemporary culture and highlights the positive and negative aspects of this antecedent; the human being as a fundamental figure, with values that dynamically change in these technologically centred times. The author’s intention is to emphasise and strengthen the vigilance to the dangers of cyberculture.

Key words : museum and education, cyberculture, cyberspace, modern technology

Część II.

PRAKTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

EDUKACJA O AIDS W PRZECIWDZIAŁANIU DYSKRYMINACJI OSÓB ŻYJĄCYCH Z HIV W KRAJACH POWSZECHNEJ EPIDEMII

JOLANTA WOJCIECHOWSKA

Uniwersytet Gdański

Streszczenie

W pracy wysunięto hipotezę, że brak wiedzy nt. jak nie można się zakazić HIV ma decydujący wpływ na postawy dyskryminacyjne wobec osób żyjących z HIV w krajach powszechnej epidemii HIV/AIDS, głównie afrykańskich. Tej wiedzy o charakterze faktograficznym nie można wydedukować wprost z wiedzy nt. jak można się zakazić HIV, stanowiącej główny trzon dotychczasowych programów edukacyjnych nakierowanych na profilaktykę epidemii. Do empirycznej weryfikacji powyższej hipotezy wykorzystano dane z HIV/AIDS Survey Indicators Database, na podstawie których oszacowano parametry funkcji logistycznych. Teoretyczną podstawę rozważań stanowił oryginalny model stygmatu i dyskryminacji. Badania potwierdziły słuszność wysuniętej hipotezy i na tej podstawie sformułowano zalecenia co do kierunków modyfikacji programów edukacyjnych w zakresie HI/AIDS.

Słowa kluczowe: Edukacja, HIV/AIDS, stygmat, dyskryminacja

Wstęp

Celem niniejszej pracy jest ustalenie przyczyn dyskryminacyjnych postaw wobec osób żyjących z HIV (PLH¹) w krajach tzw. powszechnej epidemii HIV/AIDS². Naszym zdaniem, jedną z głównych przyczyn jest niedostateczna wiedza na temat, *jak nie można się zakazić HIV*. Przy czym, im niższy poziom tej wiedzy, tym większa jest dyskryminacja i vice versa. Jest to nasza główna hipoteza. Hipoteza ta będzie weryfikowana empirycznie na podstawie danych statystycznych, o których będzie mowa w części trzeciej.

U podstaw naszej propozycji wyjaśnienia przyczyn dyskryminacji PLH leży przekonanie, że wiedza na temat AIDS składa się z dwóch obszarów. Pierwszy z nich (oznaczany dalej skrótem W1) obejmuje wiedzę na temat, *jak można się zakazić HIV* lub alternatywnie, *jak można uniknąć zakażeń HIV*. Ta wiedza stanowi zasadniczy trzon edukacyjnych programów profilaktyki zakażeń HIV. Drugi obszar (oznaczany dalej skrótem W2) obejmuje wiedzę na temat, *jak nie można się zakazić HIV*. Jest to epidemiologiczna wiedza faktograficzna, której nie można wydedukować wprost z wiedzy pierwszego obszaru (W1).

¹ Jest to powszechnie przyjęty skrót od słów: „people living with HIV”.

² Epidemia ma charakter powszechny (generalized epidemic) jeśli choruje ponad 1% populacji (UNAIDS, 2006).

Np. osoba, której wiadomo o możliwości przenoszenia HIV przez kontakt z krwią osoby zakażonej, może zasadnie przypuszczać, że *każdy* taki kontakt oznacza możliwość zakażenia (np. ukąszenie komara). Jednakże epidemiologiczne badania empiryczne i symulacje na podstawie modeli matematycznych wykluczyły zdecydowaną większość takich możliwych do wyobrażenia zakażeń HIV (np. przez ukąszenie komara). Innymi słowy, na wiedzę (W2) na temat, jak nie można się zakazić HIV, składają się *fakty* ustalone przez epidemiologów.

Istnieje kilka istotnych powodów sprawiających, że podjęta w pracy tematyka jest ważna z naukowego i praktycznego punktu widzenia. Epidemia HIV już od samego początku ukazała nieoczekiwaną, negatywną stronę społeczną w postaci dyskryminacji osób zakażonych HIV, ich odrzucania przez rodziny i najbliższe otoczenie, relegowanie z pracy i miejsca zamieszkania³. Negatywne reakcje społeczne ujawniały się też wobec członków rodzin osób zakażonych oraz osób niosących pomoc zarówno wolontariuszy jak i personelu medycznego⁴. Znane są nawet przykłady ataków i przemocy wobec chorych aż do linczu włącznie⁵.

Przypadki dyskryminacji osób żyjących z HIV zanotowano we wszystkich krajach dotkniętych epidemią HIV. Powszechność i skala tego zjawiska okazała się tak duża, że WHO w roku 2002 ogłosiła światową kampanię przeciwstawiania się stygmatowi i dyskryminacji związanych z AIDS.

Nikłe są nadzieje na to, by problem negatywnych postaw wobec osób żyjących z HIV zniknął w najbliższej przyszłości. Liczba osób żyjących z HIV stale wzrasta, ponieważ, z jednej strony, stale przybywa nowych zakażeń tym wirusem, a z drugiej strony, wydłuża się życie dotychczasowych nosicieli HIV, dzięki upowszechnianiu terapii ART⁶. Terapia ta sprawiła, że w krajach, gdzie jest dostępna, HIV/AIDS może być traktowana jako chroniczna choroba zakaźna. ART nie usuwa HIV z organizmu, dlatego nosiciel HIV może zakażać innych przez całe swoje życie. Obecnie na świecie żyje około 35 milionów osób zakażonych HIV, w tym 15.5 mln. kobiet i 2mln. dzieci. W samej Afryce Subsaharyjskiej żyje około 24 mln. osób zakażonych HIV. W Polsce liczbę osób żyjących z HIV w 2013r. ocenia się na 20 tys.⁷.

Należy podkreślić, że osoba zakażona HIV i objęta terapią ART może prowadzić w miarę normalne życie i nie stanowi zagrożenia dla innych osób

³ Zob. D. Altman, *AIDS in the mind of America*, New York 1986. G.M. Herek, *Illness, stigma, and AIDS*, [in:] Costa P.T., and G.R. VandenBos (eds.) *Psychological aspects of serious illness: Chronic conditions, fatal diseases, and clinical care*, Washington DC 1990, p. 103-150. J. Wojciechowska, *Stygmat i dyskryminacja jako trzecia faza epidemii HIV/AIDS*, Gdańsk 2004.

⁴ G.M. Herek, *AIDS and stigma*, "American Behavioral Scientist" 1999, no 42 (7), p. 106-117.

⁵ Ibidem.

⁶ Średni okres między zakażeniem HIV a wystąpieniem śmiertelnej choroby AIDS u osób nieleczonych wynosi od 8 do 10 lat (Gašiorowski et.al., 2007, s. 40). Terapia ART odsuwa w czasie fazę AIDS.

⁷ Dane podaje za: *2013 Report on the global AIDS epidemic*, UNAIDS 2013.

w codziennych, typowych kontaktach społecznych. Traktowanie osoby żyjącej z HIV w tego typu kontaktach jako zagrożenie jest zatem dyskryminacją⁸.

W przeciwstawianiu się dyskryminacji osób żyjących z HIV szczególnie ważna rola przypada edukacji. Wydawać by się mogło, że po kilku dekadach powszechnej edukacji o AIDS, postawy negatywne wobec tych osób powinny zniknąć. Niestety, tak się nie stało⁹.

Nasza hipoteza, przedstawiona wyżej, implikuje, że do przeciwstawienia się dyskryminacji osób żyjących z HIV niezbędna jest korekta dotychczasowych programów edukacyjnych nt. AIDS. Programy te były tworzone głównie pod kątem profilaktyki zakażeń HIV, stąd przeważały w nich treści mówiące głównie lub wyłącznie o sposobach unikania zakażeń HIV (wiedza W1). Naszym zdaniem, ten rodzaj wiedzy jest niewystarczający do przeciwstawienia się dyskryminacji osób żyjących z HIV. Konieczna wydaje się też wiedza W2 nt. okoliczności, w których nie można się zakazić HIV, której, jak wyjaśnialiśmy wyżej, nie da się wprost wydedukować na podstawie wiedzy W1.

Potwierdzenie postawionej hipotezy nie stanowi automatycznego wyjaśnienia kwestii, *dłaczego* niedostatek wiedzy W2 może decydować o postawach dyskryminacyjnych wobec PWH. Wyjaśnienia dostarcza nasz teoretyczny model stygmatu i dyskryminacji wiązanych z HIV/AIDS zaproponowany w mojej pracy¹⁰. W następnej części przedstawimy zasadnicze elementy tego modelu, pozwalające wyjaśnić powyższą kwestię.

Dalszy układ pracy jest następujący. Część 2 będzie poświęcona omówieniu teoretycznych aspektów stygmatu i dyskryminacji. W części 3 przedstawimy materiał statystyczny oraz metody weryfikacji postawionej w pracy hipotezy. W części 4 przedstawimy wyniki badań. Część 5 poświęcona będzie dyskusji i sformułowaniu wniosków wynikających z przeprowadzonych badań.

Teoretyczne koncepcje dyskryminacji i stygmatu

Przejawy negatywnych postaw i reakcji wobec PLH psychologia społeczna wyjaśnia w kategoriach stygmatu i dyskryminacji. Można nawet mówić o pojawieniu się tu odrębnego nurtu badawczego problematyki stygmatu i dyskryminacji wiązanych z HIV/AIDS¹¹.

Charakterystyczne dla wspomnianego nurtu badawczego jest definiowanie stygmatu HIV/AIDS jako: „(...) uprzedzenie, ponížanie, dyskredytację i dyskryminację skierowaną wobec ludzi postrzeganych, jako mających AIDS lub HIV i kojarzonych

⁸ Dyskusja nt. pojęcia dyskryminacji będzie przedstawiona w następnej części.

⁹ G.M. Herek, AIDS..., op. cit.

¹⁰ Zob. J. Wojciechowska, Stygmat ..., op. cit.

¹¹ W literaturze przedmiotu używa się też zamiennie terminów: „stygmat AIDS”, „stygmat HIV”, „stygmat (dyskryminacja) z powodu HIV (AIDS)” itp. Nie prowadzi to jednak do nieporozumień.

z nimi osób, grup i społeczności.¹² Herek¹³ i zdecydowana większość badaczy z tego nurtu za dyskryminację uznaje: „(...) zróżnicowane traktowanie osób z powodu ich przynależności do konkretnej grupy”¹⁴.

W powyższej definicji stygmatu można rozpoznać wpływ koncepcji Goffmana¹⁵. Należy też zauważyć, że koncepcja stygmatu zawiera w sobie dyskryminację. Przy czym dyskryminacja jest traktowana jako skutek stygmatu¹⁶. Cytowani autorzy „doprecyzowują” definicję dyskryminacji w następujący sposób: „Definiujemy dyskryminację (lub stygmat doświadczany (enacted stigma)) jako te negatywne akty, które wynikają ze stygmatu i które służą do dewaluacji i redukcji życiowych szans stygmatyzowanych”¹⁷.

W pracy¹⁸ polemizujemy z powyższym ujęciem stygmatu i dyskryminacji. Dla usprawnienia wypowiedzi ujęcie to będziemy nazywać „Modelem Goffmana-Herka” (w skrócie: modelem G-H). Uważamy, że stygmat i dyskryminacja stanowią odrębne kategorie i niekoniecznie powiązane zależnością przyczynowo skutkową taką, jak prezentowana powyżej. Ponadto model G-H nie wyjaśnia podstawowego problemu, dlaczego ludzie stygmatyzują i dyskryminują innych.

W naszym ujęciu, dyskryminacja to „niesprawiedliwe i szkodliwe postępowanie wobec osoby, odbiegające negatywnie od postępowania wobec reszty członków społeczeństwa”¹⁹. Uważamy, że niesprawiedliwość (nieusprawiedliwienie, brak uzasadnienia) stanowi konieczny atrybut dyskryminacji²⁰. Nie wydaje się też słuszne, aby w definicji dyskryminacji precyzować jej przyczyny (np. „z powodu przynależności do jakiejś grupy, etc.)

Dyskryminacji należy się przeciwstawiać. Oczywiście jest, że w tym celu należy precyzyjnie odróżniać faktyczne akty dyskryminacji wobec PLH od innych rodzajów postępowania wobec tych osób. Pod tym względem definicja dyskryminacji

¹² G.M. Herek, *AIDS...*, op. cit. G.M. Herek, *Illness...*, op. cit. A.M. Crawford, *Stigma associated with AIDS: A meta-analysis*, „*Journal of Applied Social Psychology*” 1996, no 26, p. 398-416. J.B. Pryor, G.D. Reeder, *Collective and individual representations of HIV/AIDS stigma*. [in:] J.B. Pryor and G.D. Reeder (Eds.) *The social psychology of HIV infection*. Hillsdale, N.J. 1993, p. 263-286.

¹³ G.M. Herek, J.P. Capitanio, K.F. Widaman, *HIV-related stigma and knowledge in the United States: Prevalence and trends 1991-1999*, „*American Journal of Public Health*” 2002, no 92(3).

¹⁴ J.H. Duckitt, *The social psychology of prejudice*, New York 1992, p. 9.

¹⁵ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005.

¹⁶ Zob. L. Nyblade K. MacQuarrie, *Can we measure HIV/AIDS-related stigma and discrimination? Current knowledge about quantifying stigma in developing countries*, Washington DC 2006.

¹⁷ Ibidem, p. 2.

¹⁸ Zob. J. Wojciechowska, *Stygmat...*, op. cit.

¹⁹ Ibidem, s. 70.

²⁰ Por. J.F. Dovidio., J.C. Brigham., B.T. Johnson, S.L. Gaertner, *Stereotypizacja, uprzedzenia i dyskryminacja: spojrzenie z innej perspektywy*, [w:] Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999.

w modelu G-H jest nieprzydatna, gdyż jest zbyt „rozmyta” czy też nieostra, z powodu braku w niej elementu uzasadnienia. Dla zilustrowania znaczenia tego elementu przytoczymy przykład postępowania wobec OZH w szpitalu w Montrealu:

„Pacjentów z AIDS umieszczano tam w specjalnych salach na końcu korytarza, na wybranych piętrach, niezależnie od tego czy istnieje tam niezbędne wyposażenie lekarskie. Niektóre osoby z personelu otrzymującego czystość odmawiały pracy w tych salach. (...) Szpital nie prowadził szkolenia personelu w zakresie HIV/AIDS”²¹.

Na podstawie takiego opisu T. de Bruyn²² uznał, że osoby chore na AIDS były dyskryminowane. Faktycznie, jako odmienne traktowanie tylko z powodu przynależności do grupy zakażonych HIV byłaby to dyskryminacją zgodnie z definicją w modelu G-H.

Załóżmy zatem, że szpital postanowił przeciwstawić się takim praktykom „dyskryminacyjnym” i przeniósł chorych na AIDS na salę, w której leżeli pacjenci cierpiący na inne choroby zakaźne. Skutki takiej decyzji mogłyby okazać się fatalne. Osoby chore na AIDS mają bowiem znacznie lub nawet całkowicie zdegradowany system odpornościowy, a stąd śmiertelną dla nich może się okazać infekcja zupełnie niegroźna dla innych.

Widzimy więc, że separacja pacjentów chorych na AIDS była zasadna zwłaszcza, że personel mógł popełniać błędy w opiece nad nimi z uwagi na brak szkoleń. Zatem nie można tu mówić o dyskryminacji w sensie naszej definicji. Natomiast na podstawie „rozmytej” definicji dyskryminacji w modelu G-H, należałoby się tej separacji przeciwstawić, co mogłoby mieć fatalne skutki.

Dla zrozumienia istoty stygmatu (nie tylko z powodu HIV/AIDS) podstawowe znaczenie ma odpowiedź na kluczowe pytanie, dlaczego ludzie stygmatyzują innych²³. Naszym zdaniem odpowiedź na powyższe kluczowe pytanie jest następująca: „Ludzie stygmatyzują innych z powodu zagrożenia²⁴”. Każde społeczeństwo wytworzyło system obrony wobec rozmaitych zagrożeń. Podstawą tego systemu stanowi wiedza o rodzajach zagrożeń, obszarach interakcji społecznych, w których może wystąpić konkretne zagrożenie i wiedza na temat stosownych reakcji obronnych. Wiedzą tą dysponuje lub powinien dysponować każdy członek społeczeństwa.

Najpoważniejsze z zagrożeń (zdrowia i życia jednostek, bezpieczeństwa grupowego itp.) wymagają szczególnie wyraźnych znaków rozpoznawczych. Jednym z takich znaków jest stygmat. W społecznym systemie obronnym stygmat przypisany danej osobie pełni zatem funkcję ostrzegającą innych przed zagrożeniem ze strony tej

²¹ T. de Bruyn, *HIV/AIDS and discrimination: A discussion paper*, Montreal, HIV/AIDS Legal network and Canadian AIDS Society, 1998.

²² Ibidem.

²³ Pytania tego nie zadaje ani Goffman ani też żaden z autorów prac nt. stygmatu i dyskryminacji wiązanych z HIV/AIDS.

²⁴ J. Wojciechowska, *Stygmat ...*, op. cit., s. 66.

osoby i wywołuje stosowne reakcje obronne²⁵. Reakcje takie mogą być niekiedy bardzo dotkliwe dla osoby stygmatyzowanej. Trzeba koniecznie zaznaczyć, że stygmat jest sygnałem zagrożenia w ściśle określonych sytuacjach społecznych. Poza tymi sytuacjami zagrożenie nie istnieje, stąd stygmat-alarm „milczy” i zbędne jest uruchamianie jakichkolwiek reakcji obronnych.

Zdarzają się jednak sytuacje „fałszywego alarmu”, tj. błędnego rozpoznania stygmatu i stąd nieuzasadnione uruchomienie reakcji obronnych. Takie reakcje noszą znamiona dyskryminacji (w sensie przyjętym w niniejszej pracy) wobec osoby, u której mylnie rozpoznano stygmat. Główną przyczyną takich fałszywych alarmów jest brak wiedzy na temat, w jakich obszarach interakcji społecznych zagrożenie nie istnieje²⁶.

Nasz model społecznego systemu obronnego pozwala na wyjaśnienie fenomenu stygmatu i dyskryminacji osób żyjących z HIV²⁷. HIV/AIDS jest śmiertelną chorobą zakaźną, a o powadze zagrożenia świadczą miliony osób żyjących z HIV na świecie i miliony ofiar śmiertelnych. Nie dziwi więc, że wszędzie w świecie ta choroba jest stygmatyzowana, a zetknięciu się z osobą chorą w okolicznościach grożących zakażeniem HIV towarzyszy zrozumiały strach. Jednakże, jak wspomniano wyżej, w normalnych codziennych kontaktach osoba żyjąca z HIV nie stanowi zagrożenia. Nieznajomość tego faktu jest najczęstszą przyczyną „fałszywych alarmów” i wynikających z tego reakcji dyskryminacyjnych. Mamy tu zatem odpowiedź na wcześniej postawione pytanie, dlaczego brak wiedzy W2, tzn. wiedzy na temat, jak nie można się zakazić HIV, decyduje o postawach dyskryminacyjnych wobec PLH.

Nasz „immunologiczny” model stygmatu i dyskryminacji wiązanych z HIV/AIDS (w skrócie „model I”) stoi w opozycji do powszechnego dotychczas modelu G-H, w którym stygmat i dyskryminacja są traktowane raz jako synonimy a raz jako łańcuch przyczynowo-skutkowy. W świetle naszego modelu I jasne jest, dlaczego przyczyną dyskryminacji PLH nie jest stygmat HIV/AIDS, jak to ujmuje model G-H, ale fałszywe rozpoznanie stygmatu w sytuacji, gdy nie istnieje zagrożenie zakażeniem HIV. Stojąc na gruncie modelu G-H należałoby uznać np. drogowe znaki ostrzegające przed zagrożeniem za przyczynę wypadków drogowych.

Tragedię choroby HIV/AIDS dodatkowo potęguje jeszcze to, że osoba ze stygmatem HIV bywa już zwykle nosicielem innych stygmatów (tzw. pierwotnych), co wynika z typowych dróg transmisji HIV (kontakty homo-biseksualne, ryzykowne

²⁵ Ibidem, s. 66.

²⁶ Ibidem, s. 68.

²⁷ Model ten można nazwać „immunologiczny”, z uwagi na uderzające podobieństwa do niektórych elementów ludzkiego systemu obronnego (np. stygmatyzowanie, to znakowanie CD4 komórek intruza, dyskryminacja, to odpowiednik choroby autoimmunologicznej polegającej na fałszywym rozpoznaniu komórek gospodarza jako obcych i atakowania ich, itp.) Szersze rozwinięcie tych analogii będzie przedmiotem osobnego opracowania.

kontakty heteroseksualne czy zażywanie narkotyków w iniekcjach). W zależności od specyfiki epidemii HIV w danym kraju, dominuje określona droga zakażeń, np. w USA są to kontakty homo-biseksualne, w Polsce zażywanie narkotyków w iniekcji, a w Afryce Subsaharyjskiej ryzykowne kontakty heteroseksualne²⁸. Stąd często wrogie postawy i reakcje wobec PLH mają źródło nie tyle w samej chorobie HIV/AIDS co w stygmatach pierwotnych. Społeczne postawy wobec osób żyjących z HIV (bez wskazywania dróg zakażenia, a więc bez przywoływania stygmatów pierwotnych) są pozytywne, o czym przekonują liczne badania empiryczne²⁹. Dla zwolenników modelu G-H ten fakt stanowi kłopotliwą anomalię.

Z uwagi na nakładanie się stygmatów pierwotnych na stygmat HIV/AIDS, dodatkowo wzrasta prawdopodobieństwo fałszywych alarmów, czego wynikiem są liczne przykłady dyskryminacji PLH. Każdy z tych stygmatów z osobna ma bowiem za zadanie ostrzeganie przed zagrożeniem w ściśle określonych i typowych dla siebie obszarach interakcji społecznych. Dla właściwego zinterpretowania sygnałów ostrzegawczych, jakie niesie konkretny stygmat (pierwotny czy HIV/AIDS) potrzebna jest stosowna wiedza, co w sumie tworzy dość pokaźny pakiet. Niedostatek wiedzy na temat, w jakich obszarach interakcji społecznych kontakt z osobą-nosicielem kilku stygmatów nie stanowi zagrożenia, jest potencjalnym źródłem reakcji dyskryminacyjnych.

Na podstawie modelu G-H formułowane są hasła „walki ze stygmatem i dyskryminacją z powodu HIV/AIDS”, co, naszym zdaniem, jest nieporozumieniem. Dyskryminacji należy się oczywiście przeciwstawiać. Natomiast „walka ze stygmatem” oznacza walkę z normami społecznymi, na podstawie których dane zagrożenie jest stygmatyzowane³⁰.

Material i metody

W pracy wykorzystane będą wskaźniki HIV/AIDS z bazy danych „HIV/AIDS Survey Indicators Database” (SID), utworzonej przez UNAIDS/WHO na podstawie sondaży przeprowadzanych w krajach powszechnej epidemii w rozmaitych latach 2000-2007. Dodatkowo korzystać będziemy z ocen prewalencji HIV pochodzących z „2008 Report on the global AIDS epidemic, UNAIDS/WHO”.

Indeks dyskryminacji osób zakażonych HIV utworzono na podstawie indeksu nr 3.1 z SID. Indeks 3.1 jest zdefiniowany jako procent respondentów, którzy wyrażali postawy akceptacji wobec OZH. Licznik tego indeksu jest równy liczbie osób, które odpowiedziały pozytywnie na wszystkie cztery następujące pytania:

1. Czy byłbyś skłonny opiekować się członkiem rodziny zakażonym HIV?
2. Czy kupowałbyś świeże warzywa od sprzedawcy zakażonego HIV?

²⁸ Podaję za: *2008 Report on the global AIDS epidemic*, UNAIDS/WHO, July 2008.

²⁹ J. Wojciechowska, *Stygmat...*, op. cit., s. 68.

³⁰ *Ibidem*, s. 71.

3. Czy zgodziłbyś się aby nauczyciel zakażony HIV ale nie chory na AIDS nauczał w szkole?
4. Czy utrzymałbyś w sekrecie przed otoczeniem fakt zakażenia HIV któregoś z członków twojej rodziny?

Mianownik indeksu jest liczbą osób, które kiedykolwiek słyszały o HIV/AIDS. Za indeks dyskryminacji ID przyjęliśmy wielkość: $ID = 100$ -indeks 3.1.

Jako wskaźnik wiedzy nt. jak można się zakazić HIV przyjęliśmy indeks 4.1.1. z SID. Indeks 4.1.1 jest zdefiniowany jako procent respondentów, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi, że można uniknąć zakażenia w następujących 3 sytuacjach:

1. unikanie seksu penetrującego
2. używanie prezerwatywy
3. uprawianie seksu tylko z jednym niezakażonym partnerem.

Mianownik indeksu 4.1.1 jest liczbą wszystkich respondentów. W dalszych rozważaniach wskaźnik ten będzie oznaczany symbolem $OC1$.

Za wskaźnik wiedzy na temat, jak nie można się zakazić HIV, przyjęliśmy indeks nr 4.2 z SID. Indeks 4.2 jest zdefiniowany jako procent respondentów, którzy poprawnie odrzucili dwa z najpowszechniejszych błędnych przekonań miejscowych o transmisji HIV³¹ oraz którzy wiedzieli, że zdrowo wyglądająca osoba może być nosicielem HIV. Mianownik tego indeksu jest równy liczbie wszystkich respondentów. Jednym z tych dwóch wariantów przekonań zawiera pytanie o możliwość zakażenia się HIV od ukąszenia komara lub od używania naczyń (sztućców) wspólnie z osobą zakażoną. Drugi wariant zawierał pytania o możliwość zakażenia się HIV od ukąszenia komara lub w sposób nadnaturalny (np. „rzucenie uroku”). Wskaźnik wiedzy na temat, jak nie można się zakazić HIV będzie oznaczany symbolem $OC2$.

Ze wszystkich 152 sondaży z bazy danych SID wybraliśmy te najnowsze, tj. sondaże z okresu 2000 do 2007r. Z uwagi na to, że nie wszystkie wybrane sondaże zawierały komplet odpowiedzi na pytanie stanowiące podstawę obliczenia indeksów, ostatecznie do badań wykorzystać można było 48 sondaży z 40 krajów (wykaz zamieszczono w aneksie). Nieco większa liczba sondaży niż krajów wynika stąd, że w niektórych krajach dane dotyczące kobiet i mężczyzn pochodziły z odmiennych sondaży. W przypadku kobiet niektóre sondaże pochodziły z przychodni prenatalnych, a w przypadku mężczyzn z komisji poborowych.

Do opisu funkcyjnej zależności pomiędzy indeksem dyskryminacji ID a indeksami $OC1$ i $OC2$ wiedzy nt. AIDS zastosujemy następujący model logistyczny:

$$y = \frac{100}{1 + e^{-(a+bx)}} \quad (1)$$

gdzie w roli zmiennej zależnej y będzie występować indeks dyskryminacji ID , a w roli zmiennej niezależnej x indeks $OC1$ lub indeks $OC2$. Parametry a i b modelu (1)

³¹ Pytania są formułowane stosownie do lokalnych pojęć.

będą oszacowane nieliniową metodą najmniejszych kwadratów. Obliczone też będą stosowne statystyczne miary dobroci dopasowania.

Zdecydowaliśmy się na logistyczną postać modelu ponieważ zmienna zależna y w postaci indeksu dyskryminacji ID przyjmuje wartości z ograniczonego przedziału $[0,100]$. Jak łatwo zauważyć, funkcja (1) przyjmuje wartości tylko z tego przedziału. Niewłaściwą byłaby tu natomiast typowa, liniowa funkcja regresji, gdyż na jej podstawie moglibyśmy otrzymać wartości wykraczające poza ten przedział, np. ujemne albo większe od 100.

Parametry a i b funkcji (1) nie mają tak prostej interpretacji, jak parametry funkcji liniowej. Wpływ zmiennej niezależnej x ($OC1$ lub $OC2$) na zmienną zależną y (indeks dyskryminacji ID) będziemy analizować korzystając z następującej równości:

$$dy = \frac{b}{100} y(100 - y) dx \quad (2)$$

lub jej matematycznie równoważnej postaci:

$$dy = \frac{100b}{2 + \exp\{-(a + bx)\} + \exp\{a + bx\}} dx \quad (3)$$

gdzie symbol $\exp\{c\}=e^c$, a e jest podstawą logarytmów naturalnych. Równości (2) i (3) otrzymamy po zrózniczkowaniu funkcji (1)

Dla ułatwienia interpretacji formuły (2) będziemy używać skrótowych określeń „dyskryminacja” w miejsce „indeks dyskryminacji ID ” oraz „wiedza” (o AIDS) w miejsce „indeks wiedzy $OC1$ lub $OC2$ ”.

Znak parametru b w równości (2) decyduje o kierunku zmian dyskryminacji, tj. o wzroście ($b > 0$) bądź spadku (redukcji) ($b < 0$) dyskryminacji na skutek przyrostu wiedzy o dx . Wartość parametru b decyduje natomiast o skali dy tych zmian: im większe (mniejsze) b , tym większa (mniejsza) skala zmian.

Zauważmy, że skala zmian dy zależy też od iloczynu $y \cdot (100 - y)$. Przy ustalonym b i dx , skala zmian dyskryminacji będzie tym większa, im większy będzie wyjściowy poziom dyskryminacji y i równocześnie tym mniejsza, im ten poziom będzie bliższy 100. Ponieważ iloczyn $y \cdot (100 - y)$ osiąga maksimum dla $y = 50$, to dla tego poziomu dyskryminacji, przyrost wiedzy o dx spowoduje maksymalną zmianę dy dyskryminacji (wzrost lub redukcję).

Z równania (1) łatwo znajdziemy taki poziom wiedzy $x_{0.5}$, który zapewnia poziom dyskryminacji $y = 50$:

$$x_{0.5} = -\frac{a}{b} \quad (4)$$

Wielkość $x_{0.5}$ będziemy nazywać „wiedzą połowicznej dyskryminacji” (WPD), gdyż na tym poziomie wiedzy indeks dyskryminacji osiąga połowę swej maksymalnej wartości 100.

Decyzja o przyjęciu lub odrzuceniu postawionej hipotezy będzie podjęta na podstawie miar dobroci dopasowania modelu (1) do danych empirycznych. Jeśli model z $x = OC2$ będzie dawać lepsze dopasowanie do danych $y = ID$, niż model z $x = OC1$, to postawioną hipotezę uznamy za potwierdzoną. Oznaczać to będzie, że wiedza W2 (jak nie można się zakazić HIV) będzie lepszym predyktorem dyskryminacji niż wiedza W1 (jak można uniknąć zakażenia HIV). W przypadku przeciwnym, tj. gdy lepsze dopasowanie do danych dostarczy model z $x = OC1$, to naszą hipotezę należy uznać za sfalsyfikowaną.

Postawiona hipoteza powinna być odrzucona również wtedy, gdyby w modelu ze zmienną $OC2$ parametr b okazał się dodatni. Oznaczałoby to bowiem, że wzrost wiedzy W2 powiększałby dyskryminację.

W analizie zgromadzonych danych wykorzystane też będą inne standardowe metody statystyczne (analiza korelacji, testy parametryczne, itp.). Obliczenia będą przeprowadzane za pomocą pakietu STATISTICA firmy StatSoft.

Wyniki

W tabeli 1 przedstawiono podstawowe statystyki opisowe zmiennych w próbie.

Tabela 1. Statystyki opisowe indeksów HIV/AIDS w wybranych krajach powszechnej epidemii

Zmienna ^{*)}	N ważnych	Średnia	Granice 95% przedziału ufności		Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
			dolna	górną				
Mężczyźni								
<i>OC1</i>	16	57.56	49.93	65.19	27	80	14.31535	24.87
<i>OC2</i>	17	43.59	35.99	51.18	22	69	14.77354	33.89
<i>ID</i>	14	76.93	68.78	85.08	49	93	14.11744	18.35
Kobiety								
<i>OC1</i>	24	40.46	32.20	48.72	10	83	19.55589	48.34
<i>OC2</i>	29	31.17	25.35	37.00	6	68	15.31822	49.14
<i>ID</i>	14	83.00	74.70	91.30	54	97	14.36877	17.31
Razem								
<i>OC1</i>	40	47.30	41.10	53.50	10	83	19.40024	41.02
<i>OC2</i>	46	35.76	30.97	40.55	6	69	16.13441	45.12
<i>ID</i>	28	79.96	74.41	85.52	49	97	14.31519	17.90

^{*)} Objasnienia:

OC1 – indeks wiedzy nt. jak uniknąć zakażenia HIV [%],

OC2 – indeks wiedzy nt. jak nie można się zakazić HIV [%]

ID – indeks dyskryminacji [%],

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z HIV/AIDS Survey Indicators Database oraz 2008 Report on the global AIDS epidemic, UNAIDS/WHO.

Statystycznie istotnie wyższa jest średnia indeksu *OC1* niż średnia indeksu *OC2* zarówno dla całej próby ($t=11.875$, $p=0.0$), jak z osobna dla mężczyzn ($t=5.94913$, $p=0.000027$) i dla kobiet ($t=3.98651$, $p=0.000582$). Różnice wariancji obu indeksów nie są przy tym statystycznie istotne.

Powyższy rezultat nie stanowi zaskoczenia. Dotychczasowe programy edukacyjne nt. AIDS są głównie nakierowane na upowszechnianie wiedzy *W1* o drogach zakażeń HIV i metodach zapobiegawczych. Jest to wiedza, której znaczenie profilaktyczne jest nie do przecenienia. Mniejszą wagę w tych programach przywiązuje się do korygowania mylnych przekonań o drogach szerzenia się zakażeń HIV (wiedza *W2*).

Z tabeli 1 wynika ponadto, że mężczyźni wykazują wyższy poziom obu rodzajów wiedzy niż kobiety. Różnice są przy tym statystycznie istotne (dla *OC1* $t=2.998513$, $p=0.004765$, dla *OC2* $t=2.687811$, $p=0.010115$).

Zależność pomiędzy analizowanymi indeksami HIV/AIDS badano za pomocą współczynnika korelacji Pearsona. Wyniki estymacji tego parametru zawiera tabela 2. Oceny wszystkich współczynników korelacji w tej tabeli okazały się statystycznie różne od zera (na poziomie istotności $\alpha=0.05$), co oznacza zależność pomiędzy rozważanymi indeksami.

Tabela 2. Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy indeksami HIV/AIDS

Zmienne ^{*)}	<i>OC1</i>	<i>OC2</i>
<i>OC1</i>	1.000000	0.806646
<i>OC2</i>	0.806646	1.000000
<i>ID</i>	-0.576737	-0.866283

^{*)} Patrz objaśnienia symboli zmiennych w tabeli 1.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z HIV/AIDS Survey Indicators Database oraz 2008 Report on the global AIDS epidemic, UNAIDS/WHO.

Z tabeli 2 wynika, że oceny obu rodzajów wiedzy są silnie skorelowane. Na szczególną uwagę zasługuje fakt ujemnego skorelowania pomiędzy indeksem dyskryminacji *ID* a indeksami *OC1* i *OC2*. Okazuje się przy tym, że indeks dyskryminacji *ID* jest statystycznie silniej skorelowany z indeksem *OC2* niż z indeksem *OC1* ($p=0.0137$ w teście jednostronnym).

Po stwierdzeniu zależności pomiędzy indeksem dyskryminacji a indeksami wiedzy o AIDS oszacowano parametry *a* i *b* funkcji logistycznej (1). Wyniki estymacji modelu ze zmienną niezależną *OC2* przedstawiono w tabeli 3, a zmienną niezależną *OC1* w tabeli 4.

Tabela 3. Oceny parametrów modelu (1) opisującego zależność pomiędzy indeksem dyskryminacji (ID) a indeksem wiedzy (OC2) nt. jak nie można się zakazić HIV

Parametr	Ocena	Błąd standardowy	Statystyka t	Poziom p	Granice 95% przedziału ufności	
					Dolna	Górna
a	4.240785	0.372256	11.39213	0.000000	3.475602	5.005967
b	-0.060535	0.006645	-9.11027	0.000000	-0.074193	-0.046876
Miary dobroci dopasowania modelu						
Udział wariancji wyjaśnionej $R^2 = 0.82568947$			Statystyka F = 2474.883, p = 0.0			
R = 0.90867457			Resztkowa suma kwadratów = 964.5			

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z HIV/AIDS Survey Indicators Database.

Tabela 4. Oceny parametrów modelu (1) opisującego zależność pomiędzy indeksem dyskryminacji (ID) a indeksem wiedzy (OC1) nt. jak można uniknąć zakażenia HIV

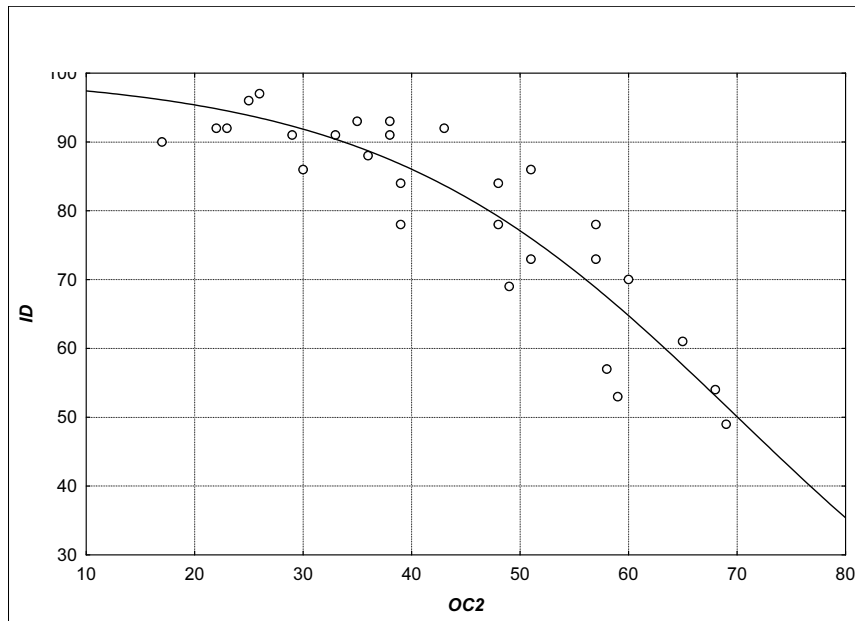
Parametr	Ocena	Błąd standardowy	Statystyka t	Poziom p	Granice 95% przedziału ufności	
					Dolna	Górna
a	3.972109	0.849538	4.67561	0.000095	2.218748	5.725469
b	-0.043567	0.012711	-3.42744	0.002204	-0.069802	-0.017332
Miary dobroci dopasowania modelu						
Fracja wariancji wyjaśnionej $R^2 = 0.38596691$			Statystyka F = 602.0496, p = 0.0			
R = 0.62126236			Resztkowa suma kwadratów = 3307.3			

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z HIV/AIDS Survey Indicators Database.

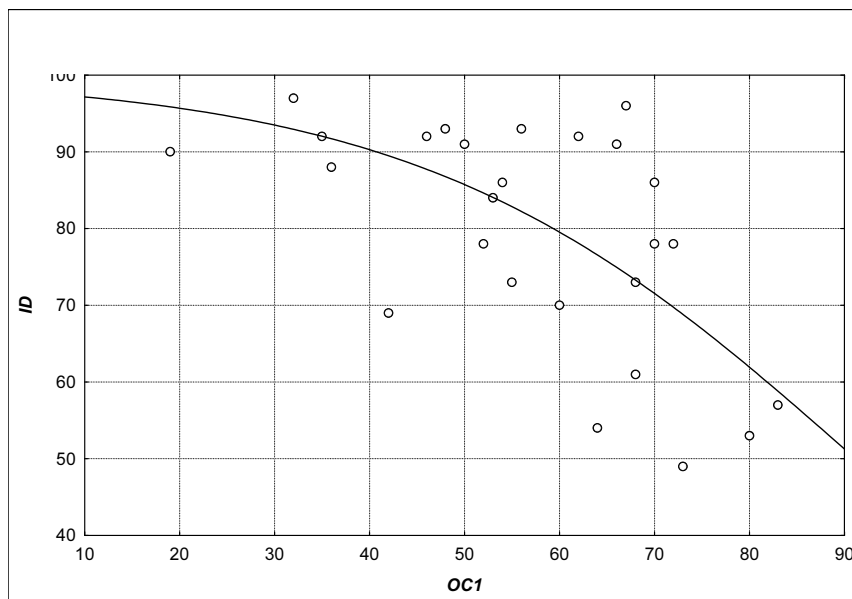
Oceny parametrów *a* w obu wariantach modelu logistycznego są statystycznie istotnie większe od zera. Z kolei oceny parametru *b* są statystycznie istotnie mniejsze od zera. Oznacza to, że wzrost wiedzy zarówno W1 jak i W2 w sposób istotny przyczynia się do ograniczenia dyskryminacji.

Można jednak stwierdzić, że postawy dyskryminacyjne wobec osób żyjących z HIV znacznie lepiej wyjaśnia wiedza W2 (nt. jak nie można się zakazić HIV) niż wiedza W1 (nt. jak uniknąć zakażenia HIV). Wniosek ten wynika z porównania miar dobroci dopasowania obu wersji modelu. Model z tabeli 3 wyjaśnia bowiem 83% wariancji indeksu dyskryminacji *ID*, podczas gdy model z tabeli 4 tylko 39% tej wariancji. Podobnie resztkowa suma kwadratów dla modelu z tabeli 3 jest prawie 3.5 razy mniejsza niż odpowiadająca jej wielkość w tabeli 4. Test F analizy wariancji również wskazuje na znacznie lepsze dopasowanie modelu z tabeli 3 niż modelu z tabeli 4.

Graficzny obraz przewagi modelu z tabeli 3 nad modelem z tabeli 4 ilustrują też rysunki 1 i 2, na których przedstawiono zaobserwowane wartości indeksu dyskryminacji *ID* oraz wartości teoretyczne, obliczone na podstawie dopasowanego modelu.



Rys. 1. Indeks ID dyskryminacji, jako funkcja wiedzy (OC2) nt. jak nie można się zakazić HIV (linią ciągłą oznaczono dopasowaną funkcję logistyczną z tabeli 3)

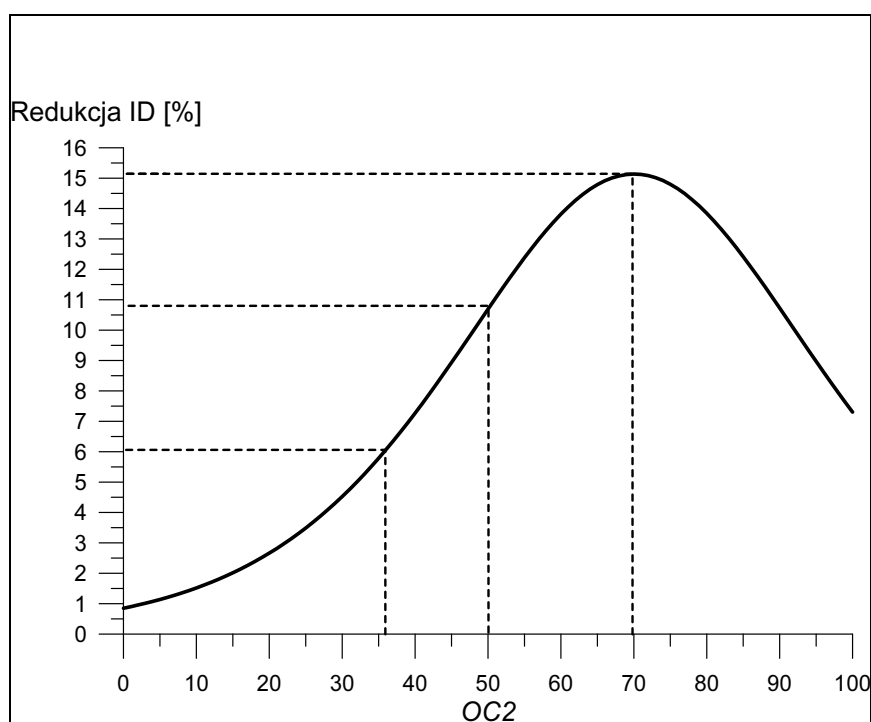


Rys. 2. Indeks ID dyskryminacji, jako funkcja wiedzy (OC1) nt. jak można uniknąć zakażenia HIV (linią ciągłą oznaczono dopasowaną funkcję logistyczną z tabeli 4)

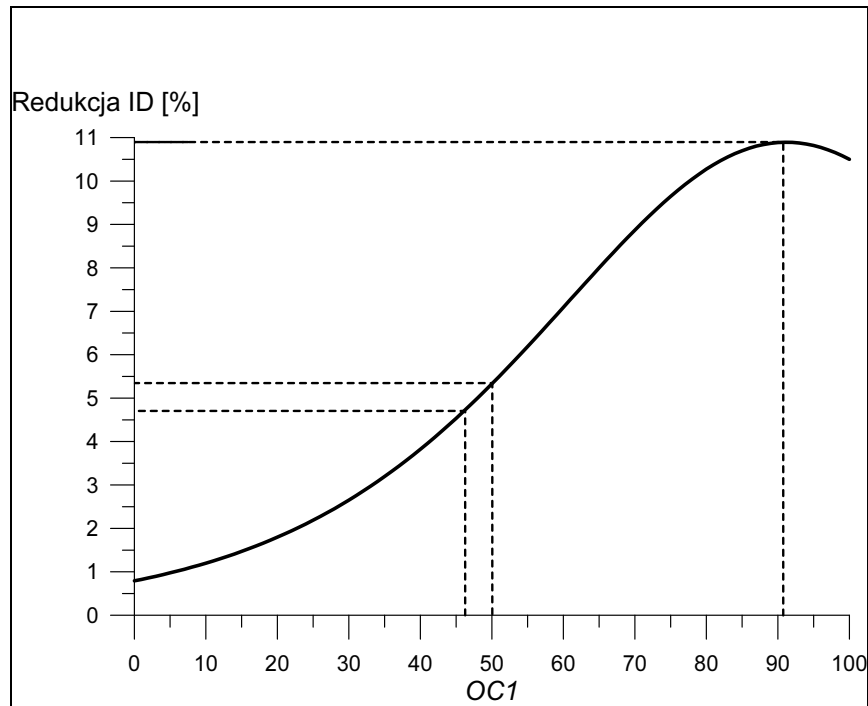
Porównując oba rysunki można zauważyć, że na rys. 1 wartości empiryczne ID są znacznie mniej rozproszone wokół dopasowanej funkcji logistycznej niż to ma miejsce w przypadku rys. 2.

W świetle powyższych uwag można stwierdzić, iż prawdziwość postawionej w pracy hipotezy została empirycznie potwierdzona. W przeciwstawianiu się dyskryminacji osób żyjących z HIV, wiedza $W2$ na temat, jak nie można się zakazić HIV, okazuje się znacznie skuteczniejsza, niż wiedza $W1$ na temat, jak uniknąć zakażenia HIV.

Dla porównania skuteczności obu rozważanych tu rodzajów wiedzy w przeciwstawianiu się dyskryminacji osób żyjących z HIV, skorzystamy teraz z równań (2) i (4). Za ich pomocą sporządzono rysunki 3 i 4, na których przedstawiono wykresy, obrazujące redukcję dy indeksu dyskryminacji, gdy poziom wiedzy wyrażony indeksami $OC1$ i $OC2$ wzrasta o $dx = 10\%$.



Rys. 3. Redukcja [%] indeksu dyskryminacji ID przy wzroście o 10% indeksu $OC2$ wiedzy nt. jak nie można się zakazić HIV



Rys. 4. Redukcja [%] indeksu dyskryminacji ID przy wzroście o 10% indeksu OC1 wiedzy nt. jak można uniknąć zakażenia HIV

Na powyższych rysunkach zaznaczono trzy charakterystyczne wartości indeksów opisujących poziom wiedzy: wartość przeciętną (z tabeli 1), wartość 50% oraz wartość $x_{0.5}$ WDP. Dla indeksu OC2, $x_{0.5} = 70.06\%$, natomiast dla indeksu OC1, $x_{0.5} = 91.17\%$. Oznacza to, że gdybyśmy chcieli uzyskać poziom indeksu dyskryminacji ID = 50%, to 70% społeczeństwa w analizowanych krajach powinno posiadać poprawną wiedzę na temat, jak nie można się zakazić HIV. Natomiast dla osiągnięcia tego samego poziomu indeksu dyskryminacji, tj. 50%, poprawną wiedzą na temat, jak uniknąć zakażeń HIV, powinno się legitymować aż 91% społeczeństwa.

Założmy, że indeksy obu rodzajów wiedzy przyjmują wartość 50%. Wówczas z rys. 3 odczytamy, że poprawa wiedzy W1 o $dx = 10\%$ zredukuje poziom indeksu dyskryminacji o około 11%. Natomiast z rys.4 otrzymamy redukcję indeksu dyskryminacji tylko o około 5.5%, przy takiej samej wielkości poprawy wiedzy W1, tj. o $dx = 10\%$.

W podobny sposób możemy porównać oczekiwaną redukcję dyskryminacji przy innych poziomach wiedzy W1 i W2. Wychodząc od średniego poziomu indeksu OC2, równego 35.76%, powiększenie tego indeksu o 10% spowoduje redukcję indeksu dyskryminacji o około 6% (rys. 3). Powiększenie indeksu OC1 z poziomu

średniego, równego 47.3% o 10% ujawni redukcję indeksu dyskryminacji o niecałe 5%.

Na rys. 3 i 4 widoczne jest, że wielkość *dy* redukcji indeksu dyskryminacji przy wzroście indeksów wiedzy o $dx = 10\%$, początkowo wzrasta wraz ze wzrostem indeksów wiedzy aż do osiągnięcia maksimum w punkcie odpowiadającym $x_{0.5}$ (WDP – wiedzy dyskryminacji połowicznej). Po przekroczeniu tego progu, przyrost wiedzy o 10% będzie dawał coraz mniejsze korzyści w postaci redukcji dyskryminacji. Efekt ten jest zobrazowany opadającą częścią krzywej na rys. 3 i 4. Spodziewana redukcja indeksu dyskryminacji w punktach maksimum jest odpowiednio równa 15% dla OC2 i 11% dla OC1.

Dyskusja i wnioski

Z przeprowadzonych w niniejszej pracy badań wynika, że przeciwstawianiu się dyskryminacji osób żyjących z HIV w krajach o powszechnej epidemii pomocne jest promowanie wiedzy na temat jak nie można się zakazić HIV. Okazało się też, że znacznie mniej skuteczne na tym polu jest szerzenie wiedzy tylko o sposobach unikania zakażenia HIV. Stąd wynika postulat istotnej modyfikacji dotychczasowych programów edukacyjnych o HIV/AIDS.

Powyższy wniosek ma swoje teoretyczne umocowanie w naszym immunologicznym modelu stygmatu i dyskryminacji. Wiedza nt. jak nie można się zakazić HIV, może uchronić przed pomyłkowym rozpoznaniu zagrożenia HIV w obszarach interakcji społecznych, w których nie ma zagrożenia. W codziennych, typowych kontaktach osoba żyjąca z HIV nie stanowi zagrożenia i może prowadzić normalne i owocne życie. Odmawianie jej praw do takiego życia stanowi dyskryminację, z którą należy walczyć.

Według naszego modelu stygmat pełni rolę sygnału ostrzegawczego w społecznym systemie obrony przed różnymi zagrożeniami. Za każdym stygmatem stoi określony zespół norm społecznych, regulujących co jest a co nie jest zagrożeniem. Stygmat jest przy tym archaicznym instrumentem ostrzegania i jest stosowany zwłaszcza w tych krajach czy społecznościach, w których nie są dostępne inne metody przeciwstawiania się zagrożeniom. Jest oczywiste, że stygmat okaże się zbędny, gdy albo zniknie zagrożenie albo gdy w danym kraju będą dostępne inne, skuteczniejsze instrumenty ostrzegania przed zagrożeniem.

Całkowicie odmienną perspektywę dla wiedzy na temat zarówno tego jak uniknąć zakażenia HIV oraz jak nie można się zakazić HIV proponuje model G-H. Tutaj za przyczynę dyskryminacji osób żyjących z HIV uznaje się stygmat HIV/AIDS, a stąd walka z dyskryminacją oznacza walkę ze stygmatem.

Nie wiadomo przy tym, o który stygmat chodzi zwolennikom modelu G-H, gdyż najczęściej – choć nie zawsze – osoba zakażona HIV jest już nosicielem jednego ze stygmatów pierwotnych takich, jak stygmat narkomanii, homoseksualizmu, czy promiskuityzmu. Dla uporania się z tą niejednoznacznością utworzono w modelu

G-H kategorię stygmatu HIV/AIDS „w ogóle”, z rozróżnieniem na stygmat instrumentalny (odnoszący się do choroby HIV/AIDS) i na stygmat symboliczny (odnoszący się do stygmatów pierwotnych). Za główne podłoże tego „stygmatu-amalgamatu HIV/AIDS” uznaje się tu uprzedzenia. W konkluzji, walka z dyskryminacją osób żyjących z HIV oznacza też walkę z uprzedzeniami wobec stygmatów pierwotnych. Nie jest zatem wykluczone, że niektórzy zwolennicy modelu G-H, traktują chorobę HIV/AIDS instrumentalnie jako „przykrywkę” do walki z normami społecznymi odnoszącymi się do niektórych zachowań społecznie nieakceptowanych i z tego powodu stygmatyzowanych.

Bibliografia

- Alonzo A.A., Reynolds N.R. (1995), *Stigma, HIV and AIDS: An explanation and elaboration of a stigma trajectory*, "Social Science and Medicine", no 41, p. 303-315.
- Altman D. (1986), *AIDS in the mind of America*, New York.
- de Bruyn T. (1998), *HIV/AIDS and discrimination: A discussion paper*, Montreal, HIV/AIDS Legal network and Canadian AIDS Society.
- Crawford A.M. (1996), *Stigma associated with AIDS: A meta-analysis*, "Journal of Applied Social Psychology", no 26, p. 398-416.
- Dovidio J.F., Brigham J.C., Johnson B.T. Gaertner S.L. (1999), *Stereotypizacja, uprzedzenia i dyskryminacja: spojrzenie z innej perspektywy*, [w:] Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M., (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk.
- Duckitt J.H. (1992), *The social psychology of prejudice*, New York.
- Gąsiorowski J., Szymczak A., Ingłot M., Knysz B. (2007), *Naturalny przebieg zakażenia HIV/AIDS u dorosłych i dzieci-różnice w obrazie klinicznym*, [w:] Gładysz A. (red.), *Zakażenia HIV/AIDS. Poradnik dla lekarzy i praktyków*, Wrocław, s. 37-55.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk.
- Herek G.M. (1990), *Illness, stigma, and AIDS*, [in:] Costa P.T., and G.R. VandenBos (eds.), *Psychological aspects of serious illness: Chronic conditions, fatal diseases, and clinical care*, Washington DC, p. 103-150.
- Herek G.M. (1999), *AIDS and stigma*, "American Behavioral Scientist", no 42 (7), p. 106-117.
- Herek G.M., Capitanio J.P., Widaman K.F. (2002), *HIV-related stigma and knowledge in the United States: Prevalence and trends 1991-1999*, "American Journal of Public Health", no 92(3).
- HIV/AIDS Survey Indicators Database, WHO i UNAIDS, 2008.
- Nyblade L., MacQuarrie K. (2006), *Can we measure HIV/AIDS-related stigma and discrimination? Current knowledge about quantifying stigma in developing countries*, Washington DC.
- Pryor, J.B., Reeder, G.D. (1993), *Collective and individual representations of HIV/AIDS stigma*, [in:] Pryor J.B. and G.D. Reeder (eds.), *The social psychology of HIV infection*. Hillsdale, N.J., p. 263-286.
- UNAIDS (2006), *Q&A on HIV and AIDS Estimates*. Accessed online at: http://data.unaids.org/pub/GlobalReport/2006/2006_Epi_backgroundunder_on_methodology_en.pdf on April 25, 2008.)
- Wojciechowska J. (2004), *Stygmat i dyskryminacja jako trzecia faza epidemii HIV/AIDS*, Gdańsk.
- 2008 Report on the global AIDS epidemic, UNAIDS/WHO, July 2008.
- 2013 Report on the global AIDS epidemic, UNAIDS 2013.

Aneks

W aneksie zamieszczono wykaz krajów oraz rodzaj sondaży z HIV/AIDS Survey Indicators Database, które wykorzystano w niniejszej pracy, jako źródło danych statystycznych. Zachowano oryginalną terminologię cytowanej bazy danych.

Benin Enquete Demographique et de Sante 2001
Bolivia Encuesta Nacional de Demografia y Salud 2003
Burkina Faso Demographic and Health Survey 2003
Burundi ENECEF 2000 (MICS)
Cambodia Demographic and Health Survey 2005
Cameroon Demographic and Health Survey 2004
Congo Enquete Demographique et de Sante 2005
Dominican Republic Demographic and Health Survey 2007
Enquete a Indicateurs Multiples au Cameroun 2000 (MICS)
Enquete a Indicateurs Multiples de la Fin de la Decennie (MICS Niger, 2000)
Enquete Demographique et de Sante 2003-2004, Madagascar
Eritrea Demographic and Health Survey 2002
Ethiopia Demographic and Health Survey 2005
Ghana Demographic and Health Survey 2003
Guinee Enquete Demographique et de Sante 2005
Haiti Enquete Mortalite, Morbidite et Utilisation des Services 2005-2006
Kenya Demographic and Health Survey 2003
Lesotho Demographic and Health Survey 2004
Liberia Demographic and Health Survey 2007
Malawi Demographic and Health Survey 2004
Mali Enquete Demographique et de Sante 2006, ENDSM-IV
MICS Gambia, 2000
MICS Guinea-Bissau, 2000
MICS Sao Tome and Principe, 2000 (Enquete de grappes a indicateurs multiples)
Moldova Demographic and Health Survey 2005
Mozambique Demographic and Health Survey 2003
Namibia Demographic and Health Survey 2000
Nepal Demographic and Health Survey 2006
Nigeria Demographic and Health Survey 2003
Philippines Demographic and Health Survey 2003
Rwanda Demographic and Health Survey 2005
Senegal Demographic and Health Survey 2005
Sierra Leone Multi-indicator Cluster Survey 2000 (MICS)
South Africa Demographic and Health Survey 1998
Swaziland Demographic and Health Survey 2006-07
Tanzania Demographic and Health Survey 2004

Tchad Enquete Demographique et de Sante 2004
Togo Enquete 2000 (MICS)
Uganda Demographic and Health Survey 2000/01
Zambia Demographic and Health Survey 2001-2002

AIDS EDUCATION FOR FIGHTING AGAINST DISCRIMINATION OF PEOPLE WITH HIV IN THE COUNTRIES WITH GENERALIZED EPIDEMICS

JOLANTA WOJCIECHOWSKA

Summary

The thesis formulated hypothesis saying that the lack of knowledge how one cannot become infected with HIV has significant influence on discriminative attitude towards people with HIV in the countries with generalized HIV/AIDS epidemics, mostly African ones. That factual knowledge cannot be generated directly from the knowledge on how one can become infected with HIV which is the main element of the previous educational programs aiming at preventing epidemics. The empirical verification of the said hypothesis was based on data of HIV/AIDS Survey Indicators Database under which logistical function parameters were assessed. Theoretical grounds for analysis included the original model of stigma and discrimination. Research confirmed the rightness of the said hypothesis, which resulted in formulating guidelines as for the directions referring to modification of HIV/AIDS educational programs.

Key words: Education, HIV/AIDS, stigma, discrimination

POTOCZNE KONCEPCJE WYCHOWAWCZE RODZICÓW: OCENIANIE JAKO PRAKTYKA SPOŁECZNA

MAŁGORZATA PILECKA

Uniwersytet Gdański

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest przedstawienie fragmentów wyników badań nad potocznymi koncepcjami wychowawczymi współczesnych rodziców. Badanie to przybrało formę dwudziestu wywiadów fenomenograficznych, w wyniku których badacze wyodrębnili kilkanaście znaczących kategorii. W swoich wypowiedziach rozmówcy kładli szczególny nacisk na praktyki związane z szeroko pojmowanym ocenianiem w procesie wychowywania dzieci. Niniejszy tekst koncentruje się zatem na opisie i krytycznej analizie form, skal i przedmiotów oceniania, o których mówiły w kontekście wychowywania osoby badane. Autorka zwraca również uwagę na negatywne emocje związane z rodzicielskim ocenianiem i byciem ocenianym.

Słowa kluczowe: całożyciowe uczenie się, rodzicielstwo, wychowanie, ocenianie, uczenie się dorosłych

1. Zarys projektu badawczego

Doktorancki projekt badawczy¹, w którym brałam udział w okresie od marca do czerwca 2016 roku, ukierunkowany był na poznanie potocznych koncepcji² wychowawczych współczesnych rodziców. Próbę badawczą stanowiły osoby będące rodzicami: było to jednak jedyne kryterium doboru osób badanych. Wśród dwadzieścioro rozmówców znalazły się zatem zarówno matki, jak i ojcowie, rodzice jedynaków i kilkorga dzieci, rodzice młodzi wiekiem i/lub stażem, a także rodzice dzieci już dorosłych. Główne pytanie poznawcze brzmiało: *W jaki sposób rodzice konceptualizują wychowanie?*, zaś odpowiedź na to pytanie próbowaliśmy znaleźć, przeprowadzając serię semi-ustrukturyzowanych, indywidualnych wywiadów o charakterze fenomenograficznym.

Tekst wywiadów w formie transkrypcji został poddany szczegółowej analizie, na którą składała się kondensacja sensów³ oraz łączenie ich w główne kategorie znaczeniowe. Warto zaznaczyć, iż kategorie te nie były założone *a priori*, lecz

¹ Projekt, o którym mowa był realizowany w ramach przedmiotu: „Metody badań jakościowych” na studiach doktoranckich pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG.

² Zob. K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk 2004, s. 16-17.

³S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 196-199.

wyłoniły się same w toku postępowania badawczego. Jedną z kategorii opisu⁴ tworzą wątki dotyczące **oceniań jako powszechnego zjawiska społecznego**, a przy tym nieodłącznego – jak się okazuje – elementu praktyki wychowawczej. Dlatego też zdecydowałam się na szersze omówienie tej konkretnej kwestii. Spośród wypowiedzi wszystkich rozmówców wybrałam zatem tylko te fragmenty, które dotyczą interesującego mnie zagadnienia. Następnie opatrzyłam je komentarzem na temat kontekstów, w jakich rozmówcy wypowiadali się na temat różnych przejawów oceniania w ich praktyce wychowawczej. Poniżej przedstawiłam szczegółowe wyniki moich analiz.

2. Formy oceniania w wypowiedziach osób badanych

Ocenianie w wypowiedziach osób badanych przyjmuje różne formy. Bardzo często ma ono jedynie formę **prostego wartościowania** typu *dobrze – źle, podoba mi się – nie podoba mi się*, pozbawionego głębszej argumentacji, np.: *Moi rodzice mnie **dobrze** wychowali (W14)*, *Nie ma już tych czasów, że mąż tylko pracował, a mama była w domu z dziećmi. To chyba było **lepsze** (W19)*, *Czasami tak staram się podpatrywać zachowania, czerpać z tych **dobrych**, wystrzegać tych **złych** w moim subiektywnym mniemaniu (W3)*. Pojawiają się jednak również stwierdzenia **o charakterze krytycznym**, przy czym krytyczność jest tutaj rozumiana jako refleksyjna, wielostronna analiza danego problemu, np.: *Inne matki są dla mnie inspiracją ale raczej nie porównuję się z nimi. Inspirują mnie, pokazują wachlarz rozwiązań. Ale ich sytuacja życiowa jest inna. Inne są ich wnętrza, przekonania, przemyślenia, doświadczenia, plany, priorytety, marzenia (W4)*. Warto zauważyć, iż analiza ta w dużej mierze opiera się na doświadczeniach jednostki: zarówno tych należących do jej osobistych przeżyć, jak i tych, które wynikają z obserwacji zachowań otaczających ją osób.

Osoby badane bardzo rzadko w swoich wypowiedziach odwołują się do wiedzy naukowej z pedagogiki, psychologii czy socjologii, a jeśli nawet to robią, to w ich wypowiedziach zauważalny jest dystans do możliwości zastosowania tej wiedzy w praktyce:

A bo nie można spać z dzieckiem – bo to takie teorie, a nie można, bo dziecko musi mieć „zimny wychów” (W1).

Znam osoby, które do roli matki przygotowywały się z poradników i książek i co? I nic... czas zweryfikował ich wiedzę książkową (W11).

Wspomniane formy oceniania (proste wartościowanie oraz ocena krytyczna) przeplatają się ze sobą i bywają obecne w wypowiedziach tej samej osoby.

⁴ Jurgiel A., *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury” 2009, t. 5. Zob. także A. Jurgiel-Aleksander, *Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny” 2017, tom 24, s. 75-86.

Interesującym jest również fakt, iż w wypowiedziach jednego rozmówcy spotkałam się niejednokrotnie ze stwierdzeniami o charakterze sprzecznym, np.:

Ale wiesz co, są mamy, które uważają, że bycie mamą to taki rodzaj poświęcenia się im, czyli dzieciom. Ja tak nie uważam i się z tym nie zgadzam. Samo to słowo „poświęcenie” bardzo źle na mnie działa, w sumie tak negatywnie. (...)

No wiesz, staram się poświęcać każdą możliwą chwilę dla Darii, ponieważ wyznaję maksymę, że czas, którego w danym momencie nie poświęcimy dziecku w tym konkretnym momencie, może być już stracony bezpowrotnie. (W14)

Można to jednak tłumaczyć funkcjonowaniem **mowy eksploracyjnej**, czyli mówieniem dla uczenia się, którego głównym celem jest wykreowania i usystematyzowania myśli⁵. Zwłaszcza, że wielu badanych podkreślało, że na temat swojego rodzicielstwa wypowiada się po raz pierwszy w życiu. Z drugiej strony, sprzeczności te mogą mieć charakter pozorny, to znaczy: dane słowo może znaczyć dla danej osoby coś innego w różnych kontekstach. Słowo „poświęcenie” może zatem raz oznaczać „męczeństwo”, a w innym kontekście określać „zaangażowanie” rodzica w wychowanie własnych dzieci.

2.1. Skale oceniania

W wypowiedziach, które zawierają oceny różnych aspektów bycia rodzicem, osoby badane posługują się różnymi **skalami**. Określenia „skala oceny” nie należy jednak rozumieć tutaj jako ustrukturyzowanego, hierarchicznego systemu punktowania na podstawie ściśle określonych kryteriów. Skala ocen powinna być w tym miejscu pojmowana raczej w sposób miękki, jako arbitralnie ustalone kontinuum między oceną (wartością) wysoką a niską. W wielu sytuacjach skala oceny ma charakter skrajny, jak w przypadku wspomnianego wcześniej prostego wartościowania typu *dobrze – źle, trudne – łatwe, prawidłowe – nieprawidłowe, właściwe – niewłaściwe* itp. Arbitralność i indywidualność takich skal są szczególnie dobrze widoczne w następujących stwierdzeniach: *lubię – nie lubię, podoba mi się – nie podoba mi się*, np.: *[N]ie lubię takiej niecierpliwości, braku cierpliwości do dziecka (W3)*.

Warto jednak zaznaczyć, iż mimo tak skrajnych skal oceny, osoby badane w swoich ocenach dopuszczają wartościowanie pośrednie (typu: *Nie podoba mi się to, ale...*), np. *Też staram się nie oceniać [mojego męża w roli ojca]. Wiadomo, że pewne zachowania mi się podobają, inne nie podobają (...), ale nie porównuję [go] z innymi ojcami, kilku znam i na ich tle nie wypada najgorzej (W3)*. Oceny skrajne pojawiają się głównie w sytuacji „cytowania” przez rozmówców wypowiedzi osób trzecich – należy

⁵ Za: M. Nowicka, D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 83.

podkreślić, iż osoby badane często przytaczają te wypowiedzi z dużą dozą dystansu, a nawet ironii np.:

*[Co mnie denerwuje to] moi rodzice i rodzice mojego męża, którzy rozpieszczają zbyt Marysię, no i oczywiście ich „super” rady dotyczące wychowania dziecka! Oczywiście oni wiedzą jak **najlepiej**, co podawać dziecku, jakie leki, czy wolno antybiotyk czy nie, jak ją ubierać i takie tam..., a najlepsze jest stwierdzenie, że za ich czasów to... i sobie tam wymyślają co było **dobrze**, a że teraz to **wszystko jest złe**. (W11)*

*Moja babcia i teściowa cały czas mówią, że za ich czasów było **trudno**, rodziny były wielodzietne i nikt nie narzekał, a teraz? Tylko kiedyś faktycznie było trochę inaczej, kobieta albo pracowała krócej albo wcale, wszystko drogo: przedszkole, dodatkowe lekcje. (W12)*

Do tematu negatywnych emocji rodziców związanych z byciem ocenianym przez inne osoby wróć w jednym z kolejnych podrozdziałów.

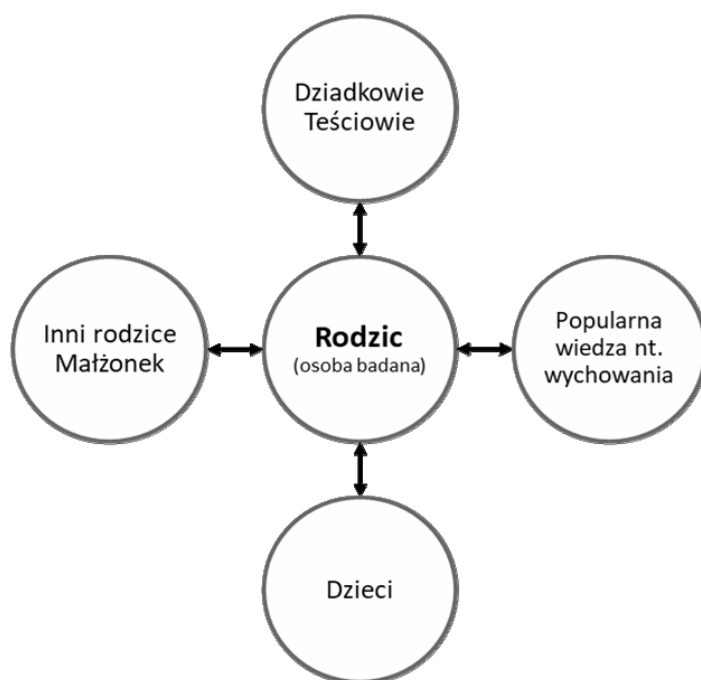
3. Przedmioty oceniania

Przedmiotem oceniania u badanych rodziców są przede wszystkim **praktyki wychowawcze innych osób**: własnych rodziców, współmałżonka czy rodziców innych dzieci. Ponadto, wielu rozmówców podejmuje również próbę oceny **własnej praktyki** wychowawczej, co często przyjmuje formę porównywania się do innych osób i/lub odwoływanie się do funkcjonujących norm społecznych i stereotypów⁶ dotyczących wychowania. Warto zaznaczyć, że stereotypy te uważane są przez osoby badane za bardzo krzywdzące i ograniczające ich pole działania rodzicielskiego na wiele różnych sposobów: badani rodzice wprost mówią o **wewnętrznych konfliktach**, które ich dotyczą w sytuacjach, gdy utarte schematy postępowania się nie sprawdzają w ich życiu rodzinnym. Podobne obserwacje poczyniła J. Ostrouch-Kamińska, analizując wywiady na temat nowego typu rodziny: rodziny partnerskiej (w konfrontacji z modelem tradycyjnym, hierarchicznym)⁷.

Schemat 1. przedstawia kierunki i wymiary oceniania pojawiające się w wypowiedziach osób badanych.

⁶ Szczegółowe definicje tych pojęć wraz z przykładami podaje: B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 57-69.

⁷ Zob. J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Kraków 2011.



Schemat 1. Kierunki i wymiary oceniania w wypowiedziach osób badanych

Można powiedzieć, że ocenianie występuje tutaj w dwóch zasadniczych wymiarach: **pionowym i poziomym**. Mówiąc o perspektywie pionowej mam na myśli ocenianie, które obejmuje osoby z kilku pokoleń: dziadków (teściów), rodziców i dzieci. Natomiast perspektywa pozioma dotyczy oceniania osób należących do tego samego pokolenia, co badani rodzice. Trudno wskazać tutaj konkretny przedział wiekowy, jako iż wiek osób badanych jest bardzo zróżnicowany. Chodzi tutaj w większym stopniu o specyficzne relacje wobec osób znaczących budowane przez rozmówców. W perspektywie poziomej rozmówcy najczęściej opisują praktyki wychowawcze swojego współmałżonka, a także rodziców innych dzieci. Zdarzają się również odniesienia do aktualnych trendów wychowawczych propagowanych przez ekspertów (pedagogów, psychologów, dietetyków dziecięcych, lekarzy) i celebrytów, którzy wypowiadają się w mediach na temat swoich praktyk wychowawczych. Jest to grupa ludzi, które nie należą do grona osób bliskich, jednak ich opinie na temat wychowania dzieci podlegają ocenie (pozytywnej lub negatywnej) osób badanych, dlatego też umieściłam ją na schemacie pod nazwą „Popularna wiedza nt. wychowania”. Należy zaznaczyć, że każda z przedstawionych relacji oceniania (zarówno w perspektywie poziomej, jak i pionowej) ma **charakter wzajemny**, to znaczy: osoba badana ocenia praktyki wychowawcze innych osób, ale jest też przez nie (w sposób pośredni lub bezpośredni) oceniana.

Zupełnie inną funkcję pełni w wypowiedziach rozmówców **ocenie własnych dzieci**: ocenianie („korygowanie”, „krytykowanie”) przyjmuje tutaj niekiedy postać stopnia szkolnego, a w szczególności oceny niedostatecznej, która ma być karą za niewystarczające wyniki w nauce czy niewłaściwe zachowanie: *Wydaje mi się, że nie stosowaliśmy kar cielesnych, ale surowość wypowiedzanych słów krytyki do moich dzieci była na najwyższym poziomie. Krótko mówiąc: dziecko musi być karcone w sytuacji, kiedy na to zasłuży, nawet ostrymi słowami (W6)*. Niektórzy rodzice w większym stopniu eksponują jednak kształtującą i wspierającą rolę oceniania w wychowywaniu dzieci, przy czym niezwykle istotną rolę pełni wnikliwa obserwacja ich zachowania oraz monitorowanie potrzeb: *U jednego będziesz ostry, stanowczy, rygorystyczny no to będzie dobrze, a u drugiego może być efekt odwrotny. No na pewno dużo trzeba rozmawiać, tak, słuchać, starać się zrozumieć, nawet jak nam się wydaje że nie rozumiemy. No bo musimy wziąć pod uwagę że ten młody człowiek praktycznie przechodzi metamorfozę (W1)*.

Osoby badane oceniają również **trudność zadań**, które wynikają z bycia rodzicem. Rozmówcy podkreślają, że rodzicielstwo to bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie, wymagające poświęceń na wielu polach oraz powodujące ciągłe poczucie braku czasu:

Są ludzie, którzy są stworzeni do tego [rodzicielstwa] a są ludzie którzy... tak jak ja nie do końca zdawali sobie sprawę na początku, jakie to jest trudne i nie do końca byli przygotowani (W2).

B: Czyli rodzicem jest być trudno takiego nastolatka?

R: No wydaje mi się, że bardzo trudno. (W1)

Na chwilę obecną najtrudniejsze jest dla mnie to, że mam mało czasu dla siebie i praktycznie 95% mojego dnia to czas poświęcony dla dziecka – jest to ciężkie i absorbujące, wiem, że to kiedyś ulegnie zmianie, ale teraz wygląda to tak, że dziecko zajmuje większość mojego czasu (W10)

Na etapie szczegółowych analiz wątki związane z trudnościami, z jakimi zmagają się badani rodzice, okazały się być na tyle istotne, że zostały przez nas uznane za **osobną kategorię**. W tym miejscu nie będę się zatem szerzej zajmować tym zagadnieniem.

Warto jednak zauważyć, iż proces oceniania u osób badanych nie dotyczy tylko osób i ich zachowań, lecz funkcjonuje również **na poziomie „meta”**. Rodzicielstwo traktowane jest przez osoby badane jako wyzwanie, którego podjęcie wymaga pracy nad sobą. W tym sensie można mówić o ciągłym uczeniu się rodziców poprzez pokonywanie kryzysów. Przywołuje to na myśl teorię rozwoju psychospołecznego E. Eriksona⁸, która zakłada pokonywanie kryzysów jako warunek *sine qua non*

⁸ Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 2000, s. 261-297.

rozwoju człowieka. Z drugiej strony jednak trudno określić jednoznaczny cel wychowania. Badani rodzice mówią o tym, że chcieliby wychować „dobre, mądre dzieci”, „żeby cieszyły się szacunkiem, ale też szanowały ludzi”, „żeby potrafiły być szczęśliwe”. Podkreślają potrzebę ciągłego dostosowywania swojej pracy wychowawczej do potrzeb dzieci. Mówiąc zatem językiem R. Meyer i L. Kohlberga, **(auto)rozwój** jest dla nich najważniejszym celem wychowania⁹.

4. Bycie ocenianym jako doświadczenie przykre

Analizując wypowiedzi będące oceną doszłam do wniosku, że z ocenianiem praktyki wychowawczej łączą się przede wszystkim **negatywne emocje**: żal, pretensja, złość, rozczarowanie, lekceważenie itp. Wcześniej pisałam o wzajemności relacji oceniania w perspektywie pionowej i poziomej: w tym miejscu należy podkreślić, że wzajemność ta dotyczy przede wszystkim oceny negatywnej, czyli **krytykowania praktyk wychowawczych innych ludzi**.

Rodzice badani czują się krytykowani przez swoich rodziców, teściów, a nawet przez obce osoby starsze. Z drugiej strony, osoby badane niekiedy również w sposób negatywny mówią o praktykach wychowawczych swoich rodziców. Przykłady:

*Najgorsze ze wszystkiego są „złote rady” starszych pań. Np. wsiałam do autobusu i dziecko leży sobie w wózku okryte kocem, odkrywam koc, bo jest ciepło i dziecku też się zrobi ciepło, na co starsza pani „Proszę nie odkrywać tego dziecka, będzie mu zimno” – wtedy masz ochotę odpowiedzieć „tak k****”, straciłam poczucie ciepła i nie wiem czy dziecku jest zimno, chyba zamarzłoby bez pani”. (W3)*

[Matka] wyczuwa coraz bardziej potrzeby dziecka i potrafi zauważyć, kiedy jest mu źle, czego ono potrzebuje... A tak jak się słucha czasami tych takich babcynich: „Ty nie możesz go tak nosić, ty nie możesz tego robić, bo się rozpaskudzi”. (W1)

Jeżeli chodzi o doświadczenie innych, bliskich mi matek, to nie chciałam powielać ich stylu wychowania, ponieważ trochę się nie zgadzałam z tego typu wychowaniem, więc tak naprawdę nie biorę ich rad do siebie. (W10)

Zaś jeśli opisują działanie wychowawcze rodziców innych dzieci, to niemal zawsze robią to z ironią lub lekceważeniem. Co prawda, niektórzy badani zwracają w swoich wypowiedziach uwagę na konieczność dostosowywania działań wychowawczych do konkretnego dziecka. Jednak przy podawaniu przykładów (np. porażki wychowawczej), wielu rozmówców przytacza przykłady spoza własnej praktyki rodzicielskiej, np.:

⁹ Zob. L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację*, pod red. L. Witkowskiego, Z. Kwiecińskiego, Warszawa 1993.

Na przykład małżeństwo prawników, czy powiedzmy wykształconych ludzi, których jedyny syn wprawdzie ukończył wyższe studia, ale w wieku ponad trzydziestu lat nadal zajmuje się głównie graniem na komputerze i „nicnierobieniem”, gdyż uważa, że nie odplaca mu się iść do żadnej pracy. Moim zdaniem porażka polega tutaj na tym, że ci rodzice go w tym utwierdzają i dają mu pieniądze na jego utrzymanie, a w efekcie ten człowiek jest po prostu niesamodzielny. (W5)

Mamy dobrych znajomych i relacja między ojcem a synem jest w mojej ocenie nie do zaakceptowania. Ojciec ostentacyjnie krytykuje mocno dorosłego już syna w każdej dziedzinie i otwarcie stwierdza, że chłopak nie spełnił jego oczekiwań. Gorzko się robi słuchając takich ocen. Sam nie widzi popełnionych przez siebie błędów, bo przecież ta sytuacja złej relacji między nimi nie została zawiniona jedynie przez tego młodego mężczyznę. (W6)

Trudno jednoznacznie stwierdzić, z czego wynika tak negatywne nastawienie rodziców względem innych rodziców. Być może u źródeł stoi **niepewność** własnych poczynań jako rodzica: przecież każdy rodzic faktycznie uczy się wychowywać i zbiera doświadczenia dopiero po narodzinach dziecka, a więc wszystkie ogólnikowe „książkowe” czy „babcię” rady wydają się nieprzystawalne do potrzeb danego rodzica i jego dziecka. W tym sensie można mówić o **specyfice kultury rodzicielskiej**: jest ona bowiem bardzo ekskluzywna (nie można w pełni do niej należeć, nie mając dziecka), lecz jednocześnie zróżnicowana i chaotyczna, pełna sprzeczności i wątpliwości.

Ocenianie pełni tu więc z jednej strony funkcję **refleksji nad własnym działaniem**, z drugiej zaś – **legitymizuje ten sposób działania**, akcentując nie tyle jego walory, co słabe punkty praktyki wychowawczej innych rodziców. Jednocześnie osoby badane podkreślają, że nie lubią być oceniane przez innych ludzi, ponieważ ocena ta, często powierzchowna, uproszczona i zdeindywidualizowana, jest w ich odczuciu bardzo niesprawiedliwa. Wydaje się więc, iż ocenianie, o którym mówią badani rodzice, nie ma charakteru komunikatu kształtującego, który wspierałby ich rozwój jako osób wychowujących. Oceny te bardziej przypominają formą **stopnie szkolne**, których główną funkcją jest hierarchizacja wyników w nauce i wskazanie odchyleń od z góry ustalonych standardów. Wciąż w naszym społeczeństwie funkcjonują silne stereotypy ról i zadań rodzicielskich, umacniane w procesie socjalizacji szkolnej (m.in. tradycyjne programy i podręczniki) i pozaszkolnej (reklamy, seriale, produkty komercyjne itp.). A trudno przecież mówić o uniwersalnym, wystandaryzowanym „dobrym” czy „złym rodzicu”, ponieważ każda relacja dziecko-rodzic(e) jest czymś niepowtarzalnym, a przy tym bardzo dynamicznym. Bycia rodzicem nie można nauczyć się jednorazowo, „na piątkę” – istnieje bowiem ryzyko przyjęcia wyniesionej ze szkoły postawy „zakuć – zdać – zapomnieć”.

Bibliografia

- Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa.
- Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury”, t. 5.
- Jurgiel-Aleksander A. (2017), *Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, tom 24, s. 75-86.
- Kohlberg L., Meyer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, (w:) *Spory o edukację*, pod red. L. Witkowskiego, Z. Kwiecińskiego, Warszawa.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk.
- Nowicka M., Klus-Stańska D. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolne*, Warszawa.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Kraków.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa.

‘PARENTS’ NAIVE CONCEPTS OF UPBRINGING: ASSESSING AS A SOCIAL PRACTICE’

MAŁGORZATA PILECKA

Summary

The main aim of this article is to present some extracts from the results of the research conducted on the contemporary parents’ naive concepts of upbringing. The research consisted of twenty phenomenographic interviews, which enabled the researchers to distinct a number of significant categories. The interviewees emphasised the practices closely associated with broadly-taken assessing in the process of children’s upbringing. Therefore, the following text focuses on the description and critical analyses of the forms, grading scales and objects of assessment mentioned by the interviewees in the context of children’s upbringing. What is more, the author draws attention to negative emotions connected to parents’ assessing and being assessed.

Key words: life-long learning, parenthood, upbringing, assessing, adult learning

APOKALIPTYCZNA WIZJA PORAŻKI – O RODZICIELSKICH WYOBRAŻENIACH NIEPOWODZENIA W WYCHOWANIU. FRAGMENT ANALIZY WYWIADÓW SKONCENTROWANEJ NA OPISIE ZJAWISKA

PIOTR PRÓŚINOWSKI, PIOTR KRZYWDZIŃSKI

Uniwersytet Gdański

Streszczenie

Celem tekstu jest ukazanie, w jaki sposób rodzice rozumieją szeroką kategorię niepowodzenia procesu wychowawczego. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z opiekunami, wyłonione zostają kategorie zjawisk opisujące niepokój o osiągnięcie wychowawczego sukcesu. Tekst ukazuje, w jaki sposób sukces wychowawczy definiowany jest poprzez stopień normatywnego konformizmu oraz osiąganie przez wychowanka wysokiego poziomu dostosowania do społecznych oczekiwań.

Słowa kluczowe: wychowanie, normy, wartości, rodzicielstwo

Wstęp

Rodzicielstwo może być związane z licznymi obawami. Połączone są one między innymi z różnymi rodzajami wyobrażeń – czy to odnośnie możliwych zagrożeń „czyhających” na dziecko, czy to efektów niepowodzenia w wychowaniu podopiecznego. Niewątpliwie wiąże się to z rolami matki i ojca. Jak opisuje je Antoni Kępiński:

Matka zapewnia swojemu dziecku podstawowe warunki życia, stwarza wokół niego środowisko macierzyńskie, które izoluje je od niebezpieczeństw normalnego środowiska. (...) Drugim z kolei przedstawicielem świata społecznego, który wchodzi w świat przeżyć dziecka, jest ojciec.¹

To, że rodzice są pierwszymi członkami społeczeństwa odpowiedzialnymi za zapewnienie bezpieczeństwa oraz za zaspokajanie potrzeb, nie pozostaje bez efektów na psychice rodziców. Muszą oni zbudować pewne wyobrażenie swej roli, pojmować ją w określony sposób, i przewidywać potencjalne sytuacje wymagające konkretnego działania. Konstruując określoną wizję siebie samych, jako rodziców, projektują wstępnie przyjmowane później wzorce zachowań.

¹A. Kępiński, *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa, 2012, s. 179-189.

Budując w sobie wrażliwość na problem bezpieczeństwa dziecka, rodzic nierzadko wyobraża sobie co się stanie jeśli poniesie porażkę. Co jeśli nie ochroni dziecka, nie zapewni odpowiedniego środowiska, nie wychowa potomka właściwie? Wyobrażenia te niewątpliwie kształtowane są poprzez pryzmat lęku, wizję obecnego świata, takie a nie inne informacje i komunikaty medialne. Lęk ma tu charakter wzmocnienia, jego działanie często stanowi czynnik stymulujący do działania. To poprzez lęk o dzieci, o ich wychowanie oraz zdrowie powstają różnorodne poradniki oraz podręczniki mające na celu przygotować (głównie) rodziców do zapobiegania wszelkim wypadkom i nieszczęściom, czy to będących wynikiem zaniedbania, czy czynników losowych.

Powstająca w tym zakresie literatura, nierzadko ukazuje rodzicom katastrofalne w skutkach wizje porażki wychowawczej, wylicza wszelkie nieszczęścia, obrazy budzące lęk oraz trwogę². Kultura współczesna z równym upodobaniem sięga do wizji zniszczenia, tętni tanatycznymi siłami, wyobrażeniami, obrazami apokaliptycznymi³. Można powiedzieć, że przenikają one również do wyobrażeń na temat porażki rodzicielskiej. Strach oraz lęk w ogóle są swojego rodzaju katalizatorem kulturowym, motywacją działań ludzkich, obecnym tak samo w (pop)kulturze codzienności (obrazowanej przez media – między innymi kinematografię, gry wideo, internet, literaturę), jak i w naszych powszechnych działaniach jak np. wychowanie.

Celem tekstu jest ukazanie tego, w jaki sposób rodzice rozumieją swoją możliwą porażkę wychowawczą – traktowaną tutaj zarówno krótkoterminowo (np. niedopilnowanie dziecka „tu i teraz”) jak i długoterminowo (np. „pozwolenie” na to by wyrosło na osobę przez rodzica nieakceptowalną) oraz ukazanie największych lęków wychowawczych osób wychowujących dzieci.

Przebieg badania

Badanie⁴ zostało przeprowadzone metodą pogłębionego semi-strukturyzowanego wywiadu dla którego tematem przewodnim było indywidualne doświadczenie roli rodzica-opiekuna. Przyjętym kryterium uczestnictwa w badaniu

² L. R. Mizell, *Jak ustrzec swoje dziecko? ... przed wypadkami w domu i na ulicy, porwaniami, gwałtem molestowaniem seksualnym, utonięciem, pogryzieniem przez psa, niebezpiecznymi zabawkami*, Wydawnictwo Cyklady, 1996.

³ P. Jazierski, *Siła Strachu*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk, 2012, s. 11.

⁴ Projekt został zrealizowany w ramach zajęć z przedmiotu: „Metody badań jakościowych” prowadzonym na studiach doktoranckich w Instytucie Pedagogiki UG. Materiał, o którym tu mowa obejmował na początku transkrypcję 16, a w efekcie końcowym 20 wywiadów przeprowadzonych indywidualnie przez uczestników warsztatu według koncepcji prowadzącej zajęcia dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG. Przedstawione tu sposoby rozumienia porażki wychowawczej nie wyczerpują przestrzeni wynikowej, a jedynie wskazują na język jej opisu.

było posiadanie oraz wychowywanie potomstwa. Płeć, wiek, status ekonomiczno-społeczny respondentów nie miał w tym względzie znaczenia. Wywiady były rejestrowane, a następnie transkrybowane w dosłownym brzmieniu. Sposób ich analizy podlegał fenomenograficznej procedurze by w jej rezultacie wyłonić kategorie opisu wskazujące **na sposoby konceptualizacji wychowania przez badanych**. W niniejszym tekście przedstawiamy jedną z nich – i jest nią sposób rozumienia porażki wychowawczej.

W trakcie analizy zebranych wypowiedzi respondentów posłużono się bezpłatnym programem komputerowym wspierającym analizę danych jakościowych w naukach społecznych Weft QDA⁵.

Konceptualizacje wychowania: Sposób rozumienia porażki wychowawczej wyrażony w języku lęków i obaw

W tej części pracy przedstawimy formy obaw, strachu, wyłonione podczas analizy tego jak rozumiana jest porażka w wypowiedziach rodziców.

a) treść strachu i obawy

Jak już wcześniej wspomniano, lęk rodziców o ich potomstwo przybiera dwie podstawowe formy. Pierwsza, dotyczy aktualnego momentu - obawa przed tym, by dziecku nic się nie stało, nie zrobiło sobie krzywdy, nie skaleczyło, czy nie zostało skrzywdzone przez inne osoby, lub obiekty. W tej kategorii mieszczą się wszystkie obawy o aktualny stan zdrowia i biologicznych potrzeb podopiecznych. Wielokrotnie rodzice wspominali o zaspokajaniu tychże – mowa tu o głodzie, pragnieniu, poczuciu bezpieczeństwa, higienie itp.. Wydaje się to oczywiste, jako związane także z podstawowymi reakcjami, jak płacz dziecka, czy innymi widocznymi oznakami samopoczucia i ogólnego stanu. Na tym polu, porażką rodzica jest brak możliwości zagwarantowania dobrostanu dziecka. Z drugiej strony, w wypowiedziach rodziców obecna jest także kategoria niepowodzenia, rozpatrywanego z dłuższej perspektywy czasu. Do tej kategorii zaliczyć można wszystkie obawy związanymi z długofalowymi efektami (tak realnymi, jak i wyobrażonymi) niewłaściwego – w mniemaniu opiekunów – przebiegu procesu wychowawczego. Jak mówi jeden z respondentów:

Porażka jest to błąd wychowawczy, który wpływa na przyszłość dziecka, waży na jego życiu, że jest w pewien sposób spaczone, zboczone. Nie zboczony w sensie seksualnym tylko np. potrzeby, żeby coś mieć.

Obawy te mogą nie być związane bezpośrednio z sytuacją aktualną. Polegają raczej na przekonaniu, że różnego rodzaju zaniedbania mogą prowadzić do sytuacji, w której dziecko narażone zostaje na internalizację rozmaitych postaw i wzorów

⁵ <http://www.pressure.to/qda/>

zachowań o charakterze dewiacyjnym. Sytuacja taka postrzegana jest jako niepożądana, ale na ogół możliwa do uniknięcia przez zastosowanie szeregu określonych praktyk wychowawczych o charakterze prewencyjnym.

b) wyobrażenia możliwych porażek

W wywiadach z rodzicami pojawił się długi katalog rzeczy, osób, zjawisk oraz zachowań budzących mniej lub bardziej uzasadnione obawy o rozwój dziecka. W trakcie analizy zebranego materiału powstała zaprezentowana niżej ogólna ich klasyfikacja:

Tabela 1. *Listy obaw rodziców względem przedmiotów, grup, wzorców osobowych, cech oraz zachowań – zagrożeń dobrego wychowania i szczęścia dziecka*

Przedmioty oraz grupy budzące lęk	Wzorce osobowe budzące lęk	Możliwe cechy budzące lęk	Możliwe zachowania budzące lęk
środki odurzające, alkohol, papierosy, narkotyki, gry komputerowe, "świat elektroniczny", "złe towarzystwo", "osiedlowa patologia", sekty	przestępca, osoba niesamodzielna, osoba niespełniona, materialista, osoba łamiąca zasady życia w społeczeństwie, złodziej, morderca, osoba nie lubiana, osoba bez pracy i zainteresowań	zбочzenie, spaczenie, rozwiązość, lenistwo, uzależnienie od kogoś (niesamodzielność), odbiegający/-ca od norm, brak zasad (moralnych), nieszczeroność, nieuczynność, smutek, nieumiejętność odczuwania miłości	kradzieże, oszustwa, gra na komputerze, nicnierobienie, znęcanie się nad zwierzętami, nieszanowanie pracy i pieniędzy, niesamodzielność

Lęk rodziców przybiera rozmaite postaci. Warto zwrócić uwagę na fakt, że mówiąc o elementach z pierwszej kolumny tabeli, zwykle odnoszono się pośrednio do sytuacji, w których dziecko doświadcza jakiegoś rodzaju nieszczęścia. Brak zaspokojonych potrzeb, traumatyzujące doświadczenia mogą więc prowadzić do zainteresowań o charakterze eskapistycznym (środki odurzające, gry wideo, partycypacja w grupach o autodestrukcyjnych wzorcach zachowań). Są to więc elementy związane bezpośrednio z zachowaniami rodziców – a konkretnie brakiem możliwości lub nieudolnością w zaspokajaniu potrzeb wychowanka.

Co ciekawe, wielu rodziców w świecie wirtualnym – zwłaszcza w grach wideo – dostrzega szczególne zagrożenia. Eskapizm i uzależnienie od nowych mediów postrzegają jako równie niebezpieczne jak na przykład kontakt z substancjami odurzającymi. Często ignorują przy tym kulturotwórczą funkcję gier⁶; rodzice dzieci nie widzą w grach praktycznie żadnego pozytywnego potencjału, pomimo dynamicznie zmieniających się inkarnacji tychże cyfrowych produktów, ich wsparcia dla edukacji (czy to językowej, czy technologicznej, lub kulturowej⁷).

Grupy społeczne, mogące stanowić potencjalne zagrożenie wymieniane są zwykle ogólnikowo: „złe towarzystwo”, „osiedlowa patologia” oraz sekty. Respondenci nie wymieniają ich jednak w żaden skonkretyzowany sposób, nie są skłonni precyzować co dokładnie rozumieją przez te kategorie. Może to wskazywać na uogólniony charakter lęku z nimi związanymi – przybierający postać bardziej stereotypowych wyobrażeń i nieprecyzyjnych generalizacji, pozbawionych w gruncie rzeczy skonkretyzowanych desygnatów.

W drugiej części tabeli (Wzorce osobowe budzące lęk) ukazane zostały obawy związane z przyszłością dziecka – to, kim mogą się stać w przypadku porażki wychowawczej. Jest to bodaj najbardziej przesycona pesymizmem grupa. Jej elementy zwykle związane są bezpośrednio lub pośrednio z łamaniem prawa. Wyrażają obawę przed określonymi wzorcami osobowymi, poczynając od oszustów, poprzez złodziei, na mordercach kończąc. Podzielić je można według trzech zasadniczych, niepożądanych modeli: przestępcy, nieudacznika oraz pyszałka.

Biorąc pod uwagę te wizje i obawy oraz zestawiając je z częścią trzecią tabeli (Możliwe cechy budzące lęk) oraz częścią czwartą (Możliwe zachowania budzące lęk), da się zauważyć tendencję do łączenia cech i zachowań z naruszeniem ładu aksjonormatywnego. Badani są w tym względzie skłonni eksponować obawy dotyczące łamania ustalonych norm społecznych, internalizacji niepożądanego systemu wartości i – szerzej – naruszania ogólnoprzyjętego ładu społecznego. Jak stwierdza jeden z respondentów:

Każde dziecko potrzebuje jakiegoś zarysu zasad, co jest dobre, a co złe, tego żeby rodzic pokazał dziecku różne rzeczy. Chodzi o to, że dzieci bez wychowania mają ciężko w przyszłości. Ale wychowujemy też dla dobra społeczeństwa. Jeżeli nie pokażemy dziecku, że bijąc koleżankę / kolegę robi im krzywdę to później może wyrosnąć na przestępcę, tak? Wszystko zaczyna się od dzieciństwa.

⁶ W wywiadach gry wideo przedstawione zostały w sposób całkowicie negatywny, co jest dość popularną opinią wśród rodziców oraz części pedagogów. O kulturotwórczej funkcji gier można przeczytać między innymi w: J. Z. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Rabid, Kraków, 2004.

⁷ P. Kubiński, *Gry wideo – zarys poetyki*, Universitas, Kraków, 2016.

Widać więc, że rodzice zwracają uwagę na to co potencjalnie wspiera łamanie określonego porządku moralnego. Mogą to być zachowania przestępcze, mogą to być niewłaściwe treści, gry wideo, nieakceptowalne grupy. W ten sposób wyznacznikiem wychowania staje się norma, co może nieść za sobą konsekwencje w postaci ekskluzji tego co odmienne w danej społeczności oraz zniechęcanie do nonkonformizmu. Czy więc lęk przed nienormatywnością nie prowadzi do różnych zachowań dyskryminujących (na tle np. religii, orientacji, a nawet poglądów) oraz swojego rodzaju uległości?

Heteronormatywność dziecka (czy wręcz człowieka w ogóle) jest stanem oczekiwanym, a założenie „poprawnej” rodziny czymś wedle respondentów oczywistym, pewnym podstawowym etapem w życiu człowieka:

W normalnej sytuacji gdzie człowiek zakłada rodzinę, chce mieć dzieci to jednak powinien słuchać swojego serca, swojej intuicji i starać się też czytać ta literaturę no bo wiadomo że jak się pierwsze dziecko rodzi...

Nawet w przypadku brania pod uwagę, tego, że może być inaczej, na potrzeby rozmowy często padają słowa „założmy, że założy rodzinę” – jest to podejście mocno dominujące, sugerujące, że brak założenia rodziny (czy to z powodu orientacji, czy wyboru, czy zdarzeń innego rodzaju) jest budzącym lęk scenariuszem nie do końca akceptowanym przez rodziców. Oczywiście trudno tu mówić o całkowitej jednomyślności, jednakże jest to kwestia budząca w niektórych osobach niepokój. Oczekiwanie, że dziecko w późniejszym wieku będzie całkowicie normatywne, nie jest czymś obcym w literaturze pedagogicznej. Już Tison Pugh pisał⁸ o pewnych paradoksach wychowawczych dorosłych członków społeczeństwa: z jednej strony dziecko uważa się za wolne od wszystkiego co związane z seksem i seksualnością, jednocześnie jednak zakłada się (czy właśnie oczekuje od dziecka), że będzie heteronormatywne i „właściwe”, wolne od odmienności i szeroko rozumianej „dziwności”.

Odmienność czy odstępstwo od normy jest widziane jako coś, co należy zwalczać, czy naprawiać. Jak pojawiało się to w wywiadzie – należy to „korygować” i wskazać co jest dobre, a co nie:

No to pewnie wychowanie dzieci ja rozumiem jako... takie korygowanie ich, takie... rozmawianie z nimi, pomaganie im... (pauza) no ta pomoc właśnie w dojrzewaniu, tak? Dojście do tego wieku, do tej dojrzałości. Przede wszystkim bycie z nimi i pomoc, pomoc w każdej, w każdej trudnej chwili. Wspólne rozwiązywanie problemów. Ale i też zwrócenie

⁸ T. Pugh, *Innocence, Heterosexuality, and the Queerness of Children's Literature*, Routledge, 2011, New York / Oxon (UK), s. 1-11.

uwagi na te złe rzeczy, czyli właśnie korygowanie, tak? To jest to korygowanie to jest też taka rzecz też naczelna, nie? Nadrzędna.

Korygowanie jest tutaj wskazane jako pomoc, jako asysta w rozwiązywaniu problemów, ale także wskazywanie „zła”, co zmusza mnie – jako badacza – do zadania mocno filozoficznego pytania: co można rozumieć jako zło? Czym są złe rzeczy? Czy chodzi właśnie o to, co odmienne? O gry wideo? O to, co wymykające się z ram statystyczności oraz wpisujące się w obszar kontrowersyjności?

c) pragnienie mocy w sytuacji lęku

Można zauważyć, że rodzice w swoim lęku o dzieci, o to co dla nich właściwe i akceptowalne, pragną mocy decyzyjnej, lub nawet przekonani są o jej posiadaniu. Poczucie tej siły, tej możliwości zdaje się być przeciwwagą dla odczuwalnego lęku. Widać to już przy okazji możliwości / chęci „korygowania” dziecka, wskazywania tego co właściwe oraz tego co nie. Pojawia się to także w innej formie – to znaczy w pragnieniu wpływu:

(...) przed nimi całe życie, niech skończą dobre szkoły, znajdą ciekawe prace i mogą zakładać rodziny. Najpierw muszą coś mieć, a nie zaczynać od niczego... jak będę w domu zawsze będę mogła na nie wpłynąć, porozmawiać z nimi (...)

Można więc dojść do wniosku, że rodzice lękają się niemocy - tego, że nie będą mogli wskazać dziecku właściwej drogi, porozmawiać i wpłynąć na nie w sposób kształtujący, naprowadzający na to, co wedle rodzica odpowiednie i akceptowalne.

To co jest kierowaniem dzieckiem jest przez rodziców widziane jako ich moc do kształtowania tego co realne i znaczące:

(...) wszystko co ofiarowuje swoim dzieciom staram się widzieć jako mój wkład w rzeczywistość.

Także można stwierdzić, że rodzice lękają się nie tylko braku mocy nad pewnymi aspektami życia dziecka, ale także braku mocy w kształtowaniu środowiska / społeczności, w którym podopieczny żyje.

d) pragnienie niezależności rodzica

Mimo, że nie dotyczy to bezpośrednio kwestii apokaliptycznej wizji porażki w wychowaniu dziecka, warto podkreślić, że wśród lęków rodzica znajdują się lęk przed zmarginalizowaniem i wpisaniem w rolę, których rodzice sami do końca nie akceptują. Mam tu na myśli społeczny wizerunek matki (jako, że ojcowie rzadziej

wpisywani są w ten konkretny wizerunek), a może nawet wspomniany przez respondentkę konstrukt „Matki-Polki”:

W Polsce, który jest takim specyficznym narodem, który z uwagi na swoją kulturę i historię ciężką ma takie ciążoty, że jesteśmy Narodem Wybranym. Funkcjonuje jakiś taki wizerunek Matki Polki, takiego ideału matki. Ta matka miała by w pierwszej kolejności właśnie rodzić dzieci, karmić je, zajmować się nimi, poświęcając tym samym, w negatywnym tego słowa znaczeniu, swoje własne ambicje i jakby osobiste takie potrzeby. Ja się programowo nie zgadzam z takim obrazem kobiety, jako matka.

W ten sposób kontynuowane jest pragnienie posiadania mocy i decyzyjności, lecz już niekoniecznie w kontekście dziecka, lecz w percepcji siebie jako rodzica. To swoistego rodzaju żądanie autonomiczności.

Oczywiście można iść o krok dalej i stwierdzić, że kreowanie takiego, a nie innego dziecka; wychowywanie w taki, a nie inny sposób jest przedłużeniem nie tylko gatunku, a przedłużeniem swojego wpływu na życie społeczne; przekazywanie wartości staje się przedłużaniem żywotności własnych przekonań, zasad moralnych, poglądów oraz ideologii.

Zakończenie

Niezaprzeczalnie, w swych wyobrażeniach rodzice za pośrednictwem podejmowanych działań starają się wspierać dzieci, dbać o nie i wpoić im przestrzeganie powszechnie przyjętych zasad. Usiłują „być konsekwentni, wpoić [dziecku – P.P., P.K.] pewne wartości, pewne zachowania”, to wszystko by „w przyszłości byli tak zwanymi dobrymi ludźmi i żeby poradzili sobie w życiu” – tu zawsze chodzi o dobro dziecka, jednakże lęki, obawy, możliwe trwogi nie pozostają bez wpływu na to, jaką formę wychowanie ostatecznie przybiera. Lęk, jest czymś całkowicie naturalnym, kształtującym człowieka. Jednak uświadomienie sobie swojego lęku jest również istotne – przynajmniej, jeśli pragniemy podejmować nasze działania w sposób świadomy. Jak zauważa jeden z respondentów:

(...) nie ma idealnego mężczyzny, idealnej kobiety, idealnego dziecka i na pewno nie ma idealnego rodzica. Ważne jest to żeby robić sobie rachunek sumienia jako rodzic i starać się być lepszym każdego dnia, chodzi o to żeby pracować nad sobą, wychować to dziecko, wspierać je w rozwoju, żeby dobrze żyło z innymi ludźmi, ale ja jako rodzic powinnam pracować nad sobą żeby być coraz lepszym rodzicem.

Kluczowym wydaje się odnalezienie równowagi pomiędzy dążeniem do przekazania wychowankowi określonego ładu aksjonormatywnego, a poszanowaniem dla jego autonomii. Przynajmniej część wypowiedzi respondentów wydaje się wskazywać, że w mniej lub bardziej intuicyjny sposób dostrzegają w swych praktykach jeden z głównych paradoksów praktyk wychowawczych. Z jednej strony, ich dążenia mają wykształcić w podopiecznym konformizm względem dominujących norm i wartości. Z drugiej zaś, prawdziwy sukces wychowania zdaje się leżeć w jego niekompletności, wyrażającej się zdolnością wychowanka do sprzeciwu wobec przyjętych sposobów działania i samodzielności w podejmowaniu decyzji. Konflikt ten, zdaje się zresztą fundamentalny dla naszej formacji kulturowej.⁹

Badani, w kwestiach zagrożeń i niepowodzeń wychowawczych wypowiadają się w sposób nacechowany specyficzną dychotomią odzwierciedlającą ten problem. Dostrzegane przez nich niebezpieczeństwa związane są z brakiem dostosowania do przyjętego systemu norm i wartości. Lękają się, że w przyszłości ich wychowanek będzie przyjmował postawy uznane za dewiacyjne, lub stanie się członkiem grup wyraźnie kontestujących główny nurt kulturowy. Jednocześnie, przynajmniej w sferze deklaracji pragnęliby wychować osobę samodzielną, autonomiczną i wewnątrzsterowną, która potrafi znaleźć w sobie siłę do przeciwstawienia się zewnętrznym naciskom innych osób.

Bibliografia

- Caillois R. (1973), *Żywioł i ład*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
Jazierski P. (2012), *Siła Strachu*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk.
Kępiński A. (2012), *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.
Kubiński P. (2016), *Gry wideo – zarys poetyki*, Universitas, Kraków.
Mizell L. R. (1996), *Jak ustrzec swoje dziecko? ... przed wypadkami w domu i na ulicy, porwaniem, gwałtem molestowaniem seksualnym, utonięciem, pogryzieniem przez psa, niebezpiecznymi zabawkami*, Wydawnictwo Cyklady.
Pugh T. (2011), *Innocence, Heterosexuality, and the Queerness of Children's Literature*, Routledge, 2011, New York / Oxon (UK).
Szeja J. Z. (2004), *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Rabid, Kraków.

FAILURE OF APOCALIPTIC PROPORTIONS – ON PARENTAL IMAGE OF FAILURE IN THE PROCESS OF UPBRINGING

PIOTR PRÓŚINOWSKI, PIOTR KRZYWDZIŃSKI

Summary

The aim of the text is to show parents' understanding of their possible failure in the process of upbringing. Study is based on a series of interviews with parents, coming from differing socio-economical backgrounds. Through analysis of their narration of parenthood, article shows where the category of

⁹ Por. R. Caillois, *Żywioł i ład*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.

failure is located in the concept of not being able to impose child's conformity to the structure of socially accepted norms and values.

Keywords: upbringing, education, norms, values, parenthood

O UCZENIU SIĘ BUNTOWNIKÓW. FRAGMENT BADANIA EMPIRYCZNEGO

PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Celem tekstu jest prezentacja rezultatów analizy fragmentu materiału empirycznego w badaniach dotyczących problematyki uczenia się osób dorosłych w kontekście buntu (uczestnictwa w protestach). Badania te autor prowadzi w sposób dyskursywny, to znaczy poprzez ukazanie problematyczności badanego zjawiska i sposobów wytwarzania wiedzy. Analizie zostały poddane dwa wywiady narracyjne (biograficzne). Odwołując się do teorii społecznego uczenia się i teorii socjalizacji, autor wyodrębnił w wypowiedziach to, co wspólne (mechanizmy uczenia się, ramy uczenia się) oraz to, co je różnicuje (opisy treści jednostkowego uczenia się). Analiza materiału empirycznego pozwoliła na ukazanie problematyczności uczenia się i konfrontację z występującymi w teorii podziałami dychotomicznymi (uczenie się jednostkowe vs wspólnotowe, interesy prywatne vs publiczne), które dotychczas dominowały w opisie problematyki uczenia się.

Słowa kluczowe: uczenie się, bunt, dyskursywność, biografia

W ostatnim czasie problematyka uczenia się stała się centralna w badaniach andragogicznych. M. Malewski pisze wręcz o zmianie paradygmatu na gruncie andragogiki, a mianowicie przejście od kwestii nauczania do uczenia się¹. Problematyka uczenia się (zwłaszcza w kontekście całościowego uczenia się) jest jednak silnie problematyzowana, o czym napiszę w dalszej części tekstu. Moim celem jest prezentacja rezultatów analizy fragmentu materiału empirycznego w badaniach dotyczących problematyki uczenia się osób dorosłych w kontekście buntu. Problem buntu i uczenia się był już poruszany między innymi przez P. Rudnickiego, który tak zwane wyzwajające uczenie się badał w inny sposób². Przedmiotem zastosowanej przeze mnie analizy wrażliwej na konteksty³ są mechanizmy uczenia się i mechanizmy podmiotowego sprawstwa w warunkach uczestnictwa w manifestacjach.

Uczenie się i badanie mechanizmów uczenia się widzę jako kwestię problematyczną. W obliczu różnorodnych praktyk badawczych dotyczących uczenia

¹ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.

² P. Rudnicki, *Oblicza buntu w biografii kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wrocław 2009.

³ A. Jurgiel-Aleksander, J. Dyrda, *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty, „Dyskursy Młodych Andragogów”*, 2016, t. 17.

się, moje badanie, będące studium przypadku opartym na problemie, traktuję jako dyskursywne, w którym od samego początku problematyzowany jest mechanizm wytwarzania narracji⁴. Badane wypowiedzi (narracje) traktuję bowiem jako rodzaj dyskursu. Są one wypowiedzane w konkretnym miejscu i czasie oraz są zależne od określonych praktyk społecznych. Do takich praktyk zaliczam między innymi uczestnictwo w manifestacjach (jako przejaw buntu), które to doświadczenie decyduje o narracji na jego temat. Za M. Foucault moglibyśmy dyskurs określić jako praktykę formującą przedmioty i podmioty wypowiedzi (dyskursu). Składa się z konkretno-historycznych reguł formacyjnych, która przedmiot narracji w danym czasie i miejscu wytwarza⁵. Dyskurs ma charakter przygodny, lokalny, co wytwarzanie wiedzy ukazuje jako problematyczne, zmienne, nie esencjalistyczne⁶. T. Szkudlarek w kontekście badań pisze o lokalności wytwarzanej wiedzy, próbie „nawiązania kontaktu” z dostępnymi w literaturze teoriami, traktując teorie jako punkty orientacyjne, korpus „bazy kategorii”, za pomocą których podejmujemy próby interpretowania obszernego materiału empirycznego zgromadzonego w trakcie trwania projektu⁷.

O metodzie postępowania badawczego

Analizowany materiał empiryczny stanowią dwa wywiady biograficzne (narracyjne) rozpoczynające się od pytania *Jak to się stało, że bierzesz udział w manifestacjach/protestach?*. Pierwszy wywiad (w2) został przeprowadzony z 32-letnią Meksykanką ze stopniem doktora z zakresu nanotechnologii, która w manifestacjach uczestniczy odkąd była małym dzieckiem. Drugi wybrany przeze mnie wywiad (w4) został przeprowadzony z 30-letnią Polką, działaczką polityczną i aktywistką. Analizowane biografie zawierają elementy wspólne i różnicujące. Moim celem będzie rekonstrukcja tych elementów w kontekście uczenia się. Zanim jednak to uczynię, chciałbym wymienić kroki badawcze, jakie wykonałem na etapie analizy pojedynczych przypadków (biografii). Było to:

1. Wyróżnienie tematów w rozmowie,
2. Kondensowanie tekstu, czyli przyporządkowanie fragmentów wypowiedzi do zidentyfikowanych pól tematycznych,
3. Wyodrębnienie kontekstów w wypowiedziach.

⁴ Problem ten opisywała między innymi A. Jurgiel w tekście *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja dorosłych”, 2011, nr 2, s. 96.

⁵ D. Howarth, *Dyskurs*, Warszawa 2005.

⁶ E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław 2007.

⁷ T. Szkudlarek, *Wstęp*, [w:] M. Cackowska i in. (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk 2012, s. 24.

Te kroki badawcze były ważne ze względu na jednostkowy charakter doświadczeń osób badanych. Zależało mi na uchwyceniu kwestii ważnych z punktu widzenia uczenia się poprzez uczestnictwo badanych w manifestacjach. Na tym etapie analizowany był cały tekst wywiadu. Konteksty w wypowiedziach wyodrębniłem dzięki wielokrotnemu czytaniu materiału badawczego w celu uchwycenia punktu widzenia osób badanych. Następnie dokonałem porównania kontekstów pomiędzy prezentowanymi przypadkami/ biografiami. Jednym z celów było odnalezienie tego, co w badanych wywiadach jest wspólne i tego, co je między sobą różni. Rezultaty tej pracy opisuję w dalszej części tekstu.

To, co wspólne w biografiach buntowniczek – ramy i mechanizmy uczenia się

W analizowanych biografiach można mówić o ogólnych mechanizmach i ramach uczenia się, co było głównym kryterium tego, co wspólne w badanych biografiach. Uczenie się traktuję w moich badaniach jako fakt kulturowy, dotyczący między innymi *procesów interakcji pomiędzy jednostką a jej materialnym i społecznym środowiskiem, które bezpośrednio lub pośrednio warunkują wstępnie wewnętrzne procesy uczenia się*⁸. Swoje analizy zatem sytuuję w ramach teorii społecznego uczenia się i teorii socjalizacji. K. Illeris, pisząc o społecznym wymiarze uczenia się, ma na myśli to, że uczenie się zachodzi w interakcjach z otaczającym światem (społecznym). Jednakże klasyczne badania interakcji w ograniczonym stopniu uwzględniały ich związek z kontekstami uczenia się. Ważną koncepcją była teoria społecznego uczenia się (*social learning*) stworzona w latach 60. ubiegłego stulecia przez A. Bandurę, która podkreślała istotność społecznych elementów w procesie uczenia się. Badacz odwoływał się wówczas do uczenia się przez modelowanie oraz uczenia się przez naśladownictwo, co jego analizy sytuowało w obrębie paradygmatu behawiorystycznego⁹. W podejściu tym podkreślało się jednak znaczenie reakcji (pozytywnych bądź negatywnych) modelu na zachowanie jednostek i ich wpływ na uczenie się. Pozwoliło to sformułować teorię uczenia się zastępczego, która głosi, że *wzmocnienia sterujące uczeniem się nie oddziałują bezpośrednio na osobę uczącą się. Istotną rolę pośredniczącą odgrywają pewne psychiczne procesy przystosowawcze, których nie można rejestrować i mierzyć*¹⁰. Należało więc rozwijać koncepcje, które wykraczają poza model behawioralny. Aktualnie uczenie się społeczne pojawia się w wielu kontekstach. Jednym z takich kontekstów jest uprawianie badań biograficznych, które proces uczenia ujmują jako występujący *pomiędzy biografiami ludzi i społeczno-kulturową przestrzenią, w której oni żyją i w której kształtuje się ich doświadczenie*¹¹. W moim badaniu

⁸ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 21.

⁹ Ibidem, s. 130.

¹⁰ Ibidem, s. 130.

¹¹ Ibidem, s. 131.

chcę zidentyfikować ogólne mechanizmy uczenia się, co możliwe jest przez uchwycenie regularności wypowiedzi (w języku uczenia się) osób uczestniczących w manifestacjach.

Pomimo tego, że analizy odnoszą się do wypowiedzi osób różnych, które żyją w innych, odległych od siebie krajach, różnych kulturach i społeczeństwach (kontekst meksykański i polski), wspólne są w nich następujące wątki:

1. socjalizacji do buntu (na różnych płaszczyznach – domowej, rówieśniczej, instytucjonalnej):

Hu hu, w protestach uczestniczę odkąd byłam małym dzieckiem. Moi rodzice również zawsze protestowali, ponieważ moi rodzice są nauczycielami. Więc zabierali mnie w którymś momencie, kiedy było, na przykład, kiedy było trzęsienie ziemi w Meksyku w 1986. (w2)

Powiem Ci, że ten pierwszy protest to nie wiem czego dotyczył. To było coś, co organizowała ___ pod konsulem Republiki Federalnej Niemiec, no i od tego się wszystko zaczęło, że przystąpiłam do partii, no i potem to były takie już wtedy demonstracje lokalne też, antyklerykalne właśnie, sprawy związane z funduszem kościelnym, były to takie pikiety, demonstracje, a potem to już ta formuła ___, ___, nie ___, przestała wystarczać no i po prostu zapisałam się do ___, bo miał bardziej właśnie taką szerszą formułę i potem to już się zaczęło lawinowo: protesty, pochody pierwszomajowe. (w4)

Wątek socjalizacyjny jest ważny, ponieważ sytuuje uczenie się i doświadczenie życiowe jednostek w szerszym kontekście społecznym. Socjalizacja pozwala postrzegać rozwój i uczenie się w kontekście struktury społecznej i norm, jest zatem, jak pisze K. Illeris, społecznym punktem widzenia¹². Uczenie się rozumiem w tym przypadku jako wynik relacji między jednostką a społeczeństwem, co moje badane wyraźnie podkreślają. Znaczącymi innymi, czyli osobami je kształtującymi, stają się rodzice nauczyciele (w2), towarzysze buntu (w2, w4), czy współczłonkowie organizacji politycznych (w4).

2. wspólnoty osób manifestujących, która okazuje się niezwykle ważna z punktu widzenia uczenia się i jest przez badane problematyzowana,

Wspólnota osób, które uczestniczą w protestach wielokrotnie pojawiała się w wypowiedziach osób badanych. Można powiedzieć, że jest społeczną ramą uczenia się niejednokrotnie mającą decydujący wpływ na decyzje i działania osób badanych.

3. motywów udziału w manifestacjach,

Motywy, czyli najogólniej to, co skłoniło badane do udziału w manifestacjach, jest wątkiem wspólnym dla obu badanych i było wielokrotnie rozwijane w narracjach. Określiłbym je jako wyzwalacz niezbędny do wyjścia na ulicę i zaprotestowania. Wyzwalacz ten widzę jako motywację do zmiany, któremu często towarzyszą silne emocje, np. rozczarowanie aktualną sytuacją w kraju (u obu badanych).

¹² Ibidem.

4. celowości manifestacji,

Fakt występowania w wypowiedziach respondentek celów działań buntowniczych, w połączeniu z wyznawanymi przez badane wartościami, ukazuje mechanizmy sprawczości podmiotu. Cel działań pozwala widzieć buntowanie się jako z jednej strony zaspokajanie ludzkich potrzeb, ale także realizację interesów zarówno jednostkowych, jak i wspólnotowych. Ta kwestia, która jest ważna z punktu widzenia zebranego materiału empirycznego, będzie rozwijana w dalszej części tekstu.

5. wartości stojących za buntem – udział w manifestacjach nie występuje w próżni aksjologicznej,

O problemie wartości stojących za działaniami pisał między innymi J. Koziński: *działania ludzkie są intencjonalne, czyli ukierunkowane na określone wartości materialne i duchowe. Czyn podejmowany „tu i teraz” stanowi środek prowadzący do wyniku końcowego (skutku), pojawiającego się z pewnym opóźnieniem i będącego źródłem satysfakcji*¹³. Wątek aksjonormatywny wyłonił się w dwóch narracjach, jednak w każdej jest on wyeksponowany w inny sposób.

6. metod buntu,

Metody buntu czyli elementy odnoszące się do sfery praktycznej, pojawiają się w wywiadach w kontekście znaczącego i wyrazistego pozostawienia śladu, przynajmniej na jakiś czas, w przestrzeni publicznej. Podkreśla się spektakularność i wymiar artystyczny metod działań buntowniczych – efekty dźwiękowe, wzrokowe (malowanie ścian, przyklejanie plakatów, happeningi artystyczne).

7. efektów uczących buntu – dostrzeganie procesu uczenia się w związku z uczestnictwem w manifestacjach,

Uczenie się jest przez obie badane widziane między innymi jako nabywanie kompetencji miękkich i wytworzonej kolektywnie wiedzy. Kolektywnie, ponieważ w obu narracjach uczenie się pojawia się w otoczeniu społecznym (wspólnota buntu). Pośród kompetencji badane wymieniają coś, co określiłbym jako „uczenie się innych osób”. W obu wypowiedziach pojawiają się również wątki ideologiczne, ale u każdej badanej w innym znaczeniu o czym napiszę w dalszej części tekstu.

8. ewaluacji – w tych częściach wypowiedzi wyraźnie wyłaniają się mechanizmy podmiotowego sprawstwa osób badanych.

Proces uczenia się jest oceniany (ewaluacja) niejednoznacznie, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, co pozwala określić osoby badane jako silnie refleksyjne, to znaczy problematyzujące swoje działania. Wielość poruszanych przez badane wątków ukazuje proces uczenia się poprzez przemyślenie swoich działań. Ewaluacja ta w pewnym momencie doprowadza badane do zwerbalizowania swego rodzaju rekomendacji dla buntu. Te kwestie (ich treść) są jednak u badanych odmienne.

¹³ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 102-103.

Występowanie wspólnych wątków pozwala na identyfikację mechanizmów uczenia się, które w przypadku osób badanych są częścią tła społecznego i kulturowego, w którym rozmówczynie żyją i działają. W części tekstu dotyczącej elementów wspólnych celowo unikałem cytowania wypowiedzi osób badanych. Wydaje mi się to sensowniejsze w przypadku opisu tego, co badane w ich buntowaniu się różni. Okazuje się bowiem, że pomimo wielu punktów styčných w biografii, konteksty ich wypowiedzi są różne. Wydaje mi się, że pokazuje to niejednoznaczność procesu uczenia się. Wspólne doświadczenie jakim jest bunt, niekoniecznie oznacza, że uczymy się tego samego. Wręcz przeciwnie. Różne aspekty stają się dla badanych znaczące (uczące). Poświęcona im będzie dalsza część tekstu.

To, co różne w biografiiach – treści uczenia się z buntu

Oprócz tego, co wspólne w analizowanych wypowiedziach, dostrzec można w nich również elementy (z)różnicowane. Owo zróżnicowanie wynika z wielu kwestii: innego tła kulturowego, odmiennych tradycji buntu i postaw oraz doświadczeń edukacyjnych. Wszystko to składa się na jednostkowość i wyjątkowość biografii. Elementy powtarzające się, które opisałem wcześniej, stanowiły ramy i mechanizmy procesu uczenia się w kontekście buntu. W tej części tekstu opiszę zaś treści dyskursu (można powiedzieć treści uczenia się) odnosząc je do ogólnych mechanizmów uczenia się. Mam świadomość, że jest to problematyczne, ponieważ to, co uznaję w danym momencie za różnicujące, w innej sytuacji, na przykład przy uwzględnieniu innych wywiadów, może się okazać wspólne. Jest to dowód na to, że wytwarzanie wiedzy jest problematyczne, dyskursywne.

Wątek socjalizacyjny jest w narracjach osób badanych inny, jeśli idzie o obecność buntu w doświadczeniu członków najbliższej rodziny. Badana Meksykanka (w2) wyraźnie wskazuje na rodziców jako znaczących innych w jej socjalizacji do buntu. U badanej Polki (w4) natomiast rodzice w narracji są nieobecni. Wątkiem dominującym są samodzielne poszukiwania swojego światopoglądu i działalność od najmłodszych lat w organizacjach politycznych. Można powiedzieć, że jej znaczącymi innymi będą koleżanki i koledzy działający politycznie.

Również motywy udziału w manifestacjach są zróżnicowane. Pierwsza badana wymienia rozczarowanie i chęć ratowania państwa:

Zatem nikt nie chciał, żeby on był prezydentem, i to było, kiedy zaczęły się manifestacje we wszystkie tygodnie, wszystkie niedziele chodziliśmy na manifestacje, ale w ostateczności niczemu to nie służyło, ponieważ on jest teraz prezydentem i czasami robią jakąś manifestację przeciwko reformom, ale to ludzie, których bardzo rozczarowano. Także wychodziliśmy w tym czasie przeciwko prezydentowi, który nas bardzo rozczarował. (w2)

(...) zamiast wszyscy rzucić się do walki o dobro, jakim jest ratowanie państwa. Więc ze swoimi podzielonymi walkami, i niczym więcej, robią tak, że wszystko zostaje w tyle. A to było podstawą, dlaczego zaczęłam chodzić na manifestacje. (w2)

U drugiej badanej pojawia się dodatkowo wątek ataków na neutralność światopoglądową przez partię rządzącą, co jest silnym motywem sprzeciwu i uczestnictwa w manifestacjach:

Przede wszystkim sytuacja gospodarcza w naszym kraju no i też takie właśnie jak walka o te prawa socjalne, teraz to co się dzieje właśnie dotyczącego czy to właśnie zatrudnienia, warunków płacowych, też kwestie światopoglądowe, teraz one w sumie najbardziej znowu zaczęły odgrywać znaczenie. (w4)

Również wymieniane przez badane cele manifestacji są różne:

*To było, kiedy nauczyciele robili mnóstwo manifestacji tutaj w Meksyku. **Robili strajki i tego typu rzeczy w celu podwyżki płac.** (w2)*

*Wychodzenie, myślę, że tak, to wpływa i z pewnością w którymś momencie musi wywrzeć prawdziwą presję na polityków. **Może dążą do tego samego celu, ale może w którymś momencie coś zostaje opóźnione o miesiąc lub o dwa, a innym razem, kiedy przybywają, aby powodować różne rzeczy, więc już tyle nie szkodzi.** (w2)*

No więc bardzo duże wrażenie na mnie zrobiło jak pojechałam do Grecji na Europejskie Forum Społeczne, to było w 2006 roku w Atenach i tam właśnie była demonstracja przeciwko kapitalizmowi i przeciwko imperializmowi. (w4)

(...) żeby zaprezentować szerszemu gronu swoje poglądy, żeby po prostu wpływać jakoś na politykę, na to co się dzieje właśnie w Polsce. Eee no ma to takie znaczenie emocjonalne, tego zaangażowania na rzecz kraju czy określonych spraw socjalno-bytowych, czy też światopoglądowych. (w4)

Cele są różne – dotyczą zarówno kwestii osobistych, jak i szerszych, wspólnotowych. Odnoszą się do kwestii ekonomicznych, politycznych, światopoglądowych.

Zróznicowane okazały się również wartości stojące za buntem. Dla pierwszej badanej, która wartości pokazuje na zasadzie negacji, będzie to raczej sprawiedliwość, równość i wyzbycie się indywidualizmu:

*Myślę, że to, czego nam tutaj brakuje to **wyzbycie się indywidualizmu** w edukacji. Wiesz, to jest problem w Meksyku. Zawsze myślimy, że jest łatwiej być w pojedynkę niż w towarzystwie. I zawsze chcemy mieć rację. I to niestety bardzo szkodzi. (w2)*

*No więc, przede wszystkim **niesprawiedliwość, nierówność**, którą dostrzegamy, w której żyjemy, i ze względów politycznych, kiedy zdajesz sobie sprawę, że wszystko jest skorumpowane, podczas gdy wierzysz, że naprawdę jeśli wychodzisz manifestować, albo masz prawo głosowania na daną osobę i, że twój głos jest respektowany. (w2)*

Dla drugiej badanej te kwestie też są ważne, ale kładzie ona nacisk na zaangażowanie obywatelskie i aktywizm, co zapewne ma znaczenie z punktu widzenia uczestnictwa w organizacjach politycznych:

No mówię, samowiedza, poszerzanie swojej kompetencji, poszerzanie swoich jakis tam spektrum możliwości organizacyjnych, no też i udział no taki czynnik emocjonalny, że po prostu wiem, że coś robię dla tego kraju, nie jest tak jak robią inni, że będę tylko oglądać telewizję, jakieś mało ambitne rzeczy i niech się polityka sama robi. Polityka

sama się nie robi, ona zawsze też nie jest, że jak 'A nie interesuje się polityką', to polityka się nim nie zainteresuje. Właśnie to **przełamywanie bierności**. (w4)

A tak, mogę dodać, że fajnie by było, gdyby w tym kraju też właśnie zapanowała taka kultura, żeby jakoś te poglądy polityczne swoje wyrażać, żeby działać, żeby ludzie się przełamali w Polsce, żeby po prostu jakoś wspólnie walczyć yyy o to co nam leży na sercu, bo jeżeli będzie inaczej no to tak naprawdę, to zrobią z nami politycy, co będą chcieli. (w4)

Dla obu badanych istotne są zmiany. Dla pierwszej ważniejsze jest wprowadzenie zmian bądź blokowanie niszczyielskich działań władz, dla drugiej zaś „obudzenie obywatelskie” społeczeństwa w formie wyraźnie lewicowej (badana sama określa się jako działaczka lewicowa).

To co różni obie narracje to również opisy metod buntu. Tak opisuje to pierwsza badana:

*Myślę, że z pokojowymi manifestacjami, to znaczy, tak - **wychodzić, robić, malować ściany**. Oczywiście nie wszystkie ściany, ponieważ również jestem przeciwna malowaniu ważnych zabytków, tak? Ale, więc „chodźmy to jest ściana, albo coś w tym stylu, ze zdaniem, które naprawdę miałyby coś... coś, jakąś głębię, którą można by zostawić dla innej osoby”. Albo **przyklejanie plakatów**, ale takich, które mają jakąś głębię, myślę, że to jest bardzo ważne, aby coś uzyskać. (w2)*

Trzeba pewien wzór wypełnić, trzeba pewnych zasad przestrzegać, eee to jest tak naprawdę też, żeby demonstracja była dobrze zorganizowana, musi mieć pewne inne rzeczy, jak typu hasła, czy to będzie jakiś krótki występ artystyczny czy to jakieś takie, formy jakiegoś takiego, no nie wiem happeningu, performansu, jakieś takie rzeczy, które po prostu przyciągną uwagę. (w4)

W drugiej narracji dominuje praktyczne podejście do buntu. Badana wypowiada się w roli działaczki i organizatorki manifestacji, stąd też w jej wypowiedziach pojawiają się wątki związane chociażby z załatwianiem formalności.

W tym miejscu pojawia się ważna z punktu widzenia problematyki uczenia się kategoria – konstruowanie tożsamości. Bowiem efektem działań i podejmowania refleksji wokół działań jest między innymi określona tożsamość. O problemie tym pisał między innymi A. Giddens:

(...)tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna (...). Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy. (...) W warunkach późnej nowoczesności ciało staje się coraz bardziej uspołecznione i jest w coraz większym stopniu włączane w proces refleksyjnej organizacji życia społecznego¹⁴.

Badane poprzez opis swoich doświadczeń, nazywanie ich (konstruowanie narracji), budują określony typ tożsamości, który ma zarówno jednostkowy, jak i społeczny charakter.

¹⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2006, s. 105.

Z punktu widzenia problematyki uczenia się ważne są wątki dotyczące efektów uczących buntu. W pierwszym z analizowanych wywiadów wyodrębniłem nabywanie kompetencji miękkich (odróżnianie ludzi, dobrych bądź złych, rozróżnianie dyskursów) i nabywanie siły ciała (odporność):

Czym jest to czego się uczysz w czasie protestów? No więc uczysz się słuchać, uczysz się współżyć z wieloma osobami, z którymi nie rozmawiałbyś, gdybyś tam nie był. Uczysz się, że jeśli jakaś osoba mówi, że jest lepsza od ciebie, jest o dziesięć tysięcy osób więcej, które są od ciebie gorsze. Uczysz się, że kiedy naprawdę łączysz się z ludźmi, możesz zrobić coś bardzo dobrego. Problemem jest to, że ludzie narzekają na pracę w grupie, to jest trochę problematyczne. To, nie? Uczysz się również, że nie dlatego, że wychodzą i mówią „jestem z lewicy” oznacza, że są lepsi. Ponieważ również jest mnóstwo ludzi maniaków, z wieloma złymi rzeczami, złymi przyzwyczajeniami, które wykorzystują tego typu ruchy, więc również uczysz się rozróżniać dyskursy, od ludzi, którzy naprawdę wychodzą walczyć, ponieważ w to wierzą, ponieważ o tym myślą. Uczysz się odróżniać osoby, które tylko i wyłącznie są tam, wykorzystując moment, aby coś zyskać. Uczysz się mieć odporność [śmiech], chodzić w słońcu, bez wody, bez jedzenia. I to, współżyć z różnymi osobami. (w2)

U drugiej badanej istotnym wątkiem jest uczenie się w kontekście ideologii i nabywanie kompetencji organizacyjnych:

Ale są też często ludzie merytorycznie dyskutują, mówią jak oni reagują na te postulaty. No a więc uczysz się tego przede wszystkim, no co ludzie sądzą o tych postulatach i o danych formacjach politycznych, tak. (w4)

No spotykam się też z osobami, na przykład jeżeli to są organizowane manifestacje między różnymi organizacjami, różne właśnie podmioty się pojawiają polityczne, no to poznają jakieś inne aspekty właśnie tej mojej ideologii, na przykład yyyy nie wiem niech to będą jakieś kwestie nie tylko gospodarcze, też kwestie właśnie feministyczne, czy też nawet lgbt, kwestie ekologiczne, po prostu jest całe spektrum takich organizacji, dużo aspektów prawnych, jeżeli są na przykład takie, nawet ostatnio jak byłam na Manifie właśnie, jak to prawo wygląda w sprawie kobiet, różne takie kwestie. No Taka właśnie samowiedza, samo samokształcenie. (w4)

No tak jak mówiłam jakiegoś takiego, zdolności do organizacji, bo taką demonstrację trzeba zorganizować, to nie jest tak że po prostu można wyjść na ulicę i w dowolnym momencie protestować. Trzeba pewien wzór wypełnić, trzeba pewnych zasad przestrzegać, eee to jest tak naprawdę też, żeby demonstracja była dobrze zorganizowana, musi mieć pewne inne rzeczy, jak typu hasła, czy to będzie jakiś krótki występ artystyczny czy to jakieś takie, formy jakiegoś takiego, no nie wiem happeningu, performansu, jakieś takie rzeczy, które po prostu przyciągną uwagę. (w4)

W narracjach, tak jak wcześniej wskazałem, występują również treści związane z ewaluacją manifestacji/ udziału w manifestacjach. Ewaluacja odnosi się do oceny skuteczności manifestacji, problematyki podmiotowego sprawstwa i kondycji wspólnoty buntu. Badane oceniają pozytywnie następujące kwestie:

Któregoś razu, aby rozwiązać problem, który był w szkole, na uniwersytecie, zorganizowaliśmy, kiedy studiowałam, odbywałam studia wyższe, zrobiliśmy dwie manifestacje, w różnych terminach i dotyczących różnych spraw. Yyyy jeśli chodzi o wszystkie, to zawsze mieliśmy dobre rezultaty, ponieważ uzyskiwaliśmy, udawało nam się zmieniać decyzje i wywierać presję, tak że wszystko funkcjonowało dla nas dobrze. I po tym, kiedy zaczęliśmy uczestniczyć, no dobrze, kiedy ja zaczęłam uczestniczyć w większej ilości manifestacji. (w2)

Pierwsza badana opisuje poczucie sprawstwa i jego konsekwencje a mianowicie silniejszą motywację do działań. Druga badana zyskała poczucie sprawstwa w kontekście zagranicznej demonstracji:

No mówię, to przede wszystkim te różne tematy, które były ważne i też jedną z ważniejszych demonstracji, teraz sobie przypomniałam, było przeciwko opatentowaniu oprogramowania, niby taki no niezbyt ciekawy temat, ale pojechałam do Parlamentu Europejskiego właśnie, do Strasburga. No właśnie to było takie, bardzo fajne doświadczenie, no bo nam to udało się wygrać, że potem świętowaliśmy. Że mieliśmy protest pod całym Parlamentem, potem weszliśmy na salę właśnie, obrad, no i ogłosili właśnie, że to nie przeszło, i że udało nam się to właśnie uzyskać ten efekt, który był w demonstracji, tak. No i właśnie to była taka ogólna radość, tam poszliśmy na jakiś obiad właśnie świętowaliśmy, to że udało się. (w4)

Obu badanym towarzyszą pozytywne uczucia – motywacja do działania i radość, co przekłada się na ich chęć do uczestnictwa w manifestacjach. Badane dostrzegają również wiele negatywnych aspektów w kontekście buntu:

Ale, no nie wiem, wygląda, że zawsze to się kończy, i pozostaje bez zmian. (w2)

I było to niesamowite z powodu wszystkich rodzajów ludzi, jakich tam widziałeś – mogłeś zobaczyć ludzi z klasy średniej, z średniej wyższej, wiele osób starszych, co było czymś bardzo, bardzo niesamowitym widzieć osoby starsze, które wychodziły protestować i bronić osoby, słyszeć ich mówiących, że za [...] wznosili dusze, wychodzili i wszystko. Niestety nic się nie stało. (w2)

Problem w tym, że kiedy już chcą, kiedy już proponuje się coś, każdy zostaje ze swoimi własnymi ideami, i myśli, że tylko te idee funkcjonują, i wszystkie inne wyrzucają do kosza. Po prostu, ponieważ nie są zgodne z ideami Marksa, są zgodne z Trockim, albo są tymi, które są zgodne z, nie wiem, z anarchistami, zamiast wszyscy rzucić się do walki o dobro, jakim jest ratowanie państwa. Więc ze swoimi podzielonymi walkami, i niczym więcej, robią tak, że wszystko zostaje w tyle. (w2)

No bo to jest takie właśnie ciężkie w Polsce, bo zazwyczaj u nas de demonstracje, po prostu mamy swoje postulaty, ale one po prostu się nie sprawdzają. Tak, po prostu, możesz sobie podemonstrować, ale to nie ma takiego efektu jak na przykład w Europie, że ludzie wychodzą i jednak faktycznie osiągają to co tam chcą na tej demonstracji, a tutaj zazwyczaj to, tak 'a niech sobie tam pokrzyczą' nie [śmiech]. (w4)

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że uczestnictwo w buncie dla badanych kobiet jest doświadczeniem uczącym i wyzwalającym refleksję. Bunt jest przez

badane problematyzowany, niejednoznaczny, co wnioskuje na podstawie czasami wręcz wykluczających się, sprzecznych opisów. Fakt ten odsłania mechanizmy uczenia się i jego wieloznaczną „naturę”. W dalszej części tekstu przyjrę się zatem uczeniu się w kontekście zidentyfikowanych i zasygnalizowanych wcześniej kwestii spornych.

Problematyczność uczenia się – poza utrwalonymi dychotomiami

Kwestie sporne dotyczące problematyki uczenia się występują na poziomie samej teorii. Uczenie się problematyzowane jest przez wielu badaczy, między innymi Gerta Biestę. Autor opisuje proces ‘lernifikacji’ społeczeństwa (*learnification*)¹⁵, który odnosi do obecnych we współczesnej kulturze tendencji do definiowania każdego problemu społecznego w kategoriach braków kompetencyjnych, *którego rozwiązanie miałoby polegać na kontrolowanym nabywaniu niezbędnych kompetencji*¹⁶. J. Vlieghe podaje przykład traktowania bezrobocia nie jako problemu o podłożu społeczno-ekonomicznym, lecz wynikającego z deficytów kompetencyjnych pracowników, które można wyeliminować dzięki indywidualnemu uczeniu się. Badacz pisze, że *we wszystkich sferach życia jesteśmy ciągle definiowani jako podmioty, które muszą się uczyć – nie ma od tego ucieczki*¹⁷. Uczenie się współcześnie zostało zindywidualizowane i odpowiedzialność za nie spadła z instytucji kształcących (nauczanie) na samego uczącego się (uczenie się)¹⁸. Druga kwestia to to, że uczenie się zarówno formalne, jak i nieformalne, uwikłane jest w ideologię rynkową – służy wytwarzaniu niekrytycznych podmiotów eksploatowanych na rynku pracy, na co wskazują między innymi E. Potulicka i J. Rutkowiak¹⁹.

Problematyzację uczenia się dostrzegam przede wszystkim na poziomie swoich badań empirycznych. Analiza materiału empirycznego pozwala na krytyczne spojrzenie na to, czym jest uczenie się indywidualne i wspólnotowe. Odnosząc się do teorii społecznego uczenia się moim zdaniem podział na indywidualne/ wspólnotowe zaciera się. W narracjach pojawiają się elementy jednego i drugiego sposobu uczenia się, co budzi moje zastrzeżenia w kwestii utrzymywania tej sztucznej dystynkcji. To, co ważne i pojawiające się w tle to kategoria zmiany i emancypacji.

Inny problem dostrzegam w podziale na to co prywatne i publiczne. W analizowanych narracjach również to rozróżnienie jest kwestią sporną. Każda z osób badanych uwypukla interesy, które są dla niej ważne z punktu widzenia własnej biografii i tożsamości, ale zarazem z punktu widzenia kwestii publicznych. To, co na pierwszy rzut oka jawi się jako prywatne, przy pogłębionej analizie okazuje

¹⁵ G. Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder- London 2006.

¹⁶ J. Vlieghe, *Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy*, „Studia i Badania Naukowe: Pedagogika” 2016, nr 1, s. 17-18.

¹⁷ Ibidem, s. 18.

¹⁸ M. Malewski, *Od nauczania...*, op. cit.

¹⁹ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

się publiczne. I na odwrót. Czy zatem jest sens klasyfikować interesy jako publiczne versus prywatne? W których miejscach można powiedzieć, że zazębiają się ze sobą. Czy w kontekście buntu, zmiana polityki i dobro wspólne nie służy również jednostce? Krytyka opozycji sfery publicznej i prywatnej była już obecna chociażby w myśli radykalnego feminizmu w słynnym sformułowaniu „to co prywatne, jest polityczne”²⁰ jednak w innym kontekście, bo odnoszącym się do kwestii płci kulturowej.

Należałoby zapytać jak przekroczyć owe podziały dychotomiczne. W pedagogice pojawiły się takie próby w odniesieniu do relacji pajdocentryzm – pedeutocentryzm. J. Vlieghe, nawiązując do H. Arendt, proponuje na pierwszy rzut oka konserwatywny zabieg myślowy polegający na przejściu od pajdocentryzmu do pedagogiki skupionej na rzeczy (thing-centered), co jest warunkiem wstępnym dla prawdziwej społecznej zmiany i odnowienia ludzkiego świata²¹. Można powiedzieć, że każde przesunięcie w kulturze, a niewątpliwie przekraczanie dychotomii jest taką praktyką, niesie ze sobą opór i stanowi problem, ponieważ narusza *status quo*. Nadzieję dostrzegam w rozwijających się ostatnimi czasy koncepcjach performatywnego ujmowania rzeczywistości społecznej i zwrocie ku opisowi życia codziennego a także (nie)codziennych praktyk buntu takich jak zbiorowe manifestacje i ich konsekwencji uczących. Skoro proces uczenia się jest problematyczny, należy go badać wielowymiarowo, co jest karkołomnym przedsięwzięciem.

Mam świadomość tego, że jestem dopiero na początku swojej drogi badawczej, ale analiza pierwszych wywiadów narracyjnych (biograficznych) już na tym etapie pozwala na wyodrębnienie kwestii problemowych w kontekście uczenia się w warunkach buntu. Jest to sprawa niewątpliwie warta namysłu i dalszych eksploracji.

Bibliografia

- Biesta G.J.J. (2006), *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder-London.
- Giddens A. (2006), *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Hanisch C. (1969), *The Personal is Political*, [w:] <http://web.archive.org/web/20071012101236/http://scholar.alexanderstreet.com/pages/viewpage.action?pageId=2259> [dostęp dn. 19.06.2017].
- Howarth D. (2005), *Dyskurs*, Warszawa.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław.
- Jurgiel-Aleksander A., Dyrda J. (2016), *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 17.

²⁰ C. Hanisch, *The Personal is Political*, 1969.

²¹ J. Vlieghe, *Edukacja...*, op. cit., s. 27.

- Jurgiel A. (2011), *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja dorosłych”, nr 2.
- Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa.
- Laclau E., Mouffe Ch. (2007), *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Rudnicki P. (2009), *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wrocław.
- Rutkowiak J., Potulicka E. (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Szkuclarek T. (2012), *Wstęp*, [w:] M. Cackowska i in. (red.) *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk.
- Vlieghe J. (2016), *Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy*, „Studia i Badania Naukowe : Pedagogika”, nr 1.

ABOUT LEARNING OF REBEL PEOPLE – A FRAGMENT OF EMPIRICAL RESEARCH

PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ

Summary

The aim of this text is to present the results of the analysis of a fragment of empirical material in the study about adult learning in the context of rebellion (e.g. participation in protests). The research is conducted in a discursive way, which means showing problematic „nature” of the researched phenomenon and the fact of producing knowledge. The author analyzes two narrative (biographical) interviews. Referring to the theory of social learning and the theory of socialization the author outlines what is common (mechanisms and frameworks of learning) and what differentiates (content of individual learning) analyzed narrations. The analysis of empirical material reveals the problematic nature of learning and allows the confrontation with dichotomous divisions (individual vs. social learning, private vs. public) which are dominant in the description of learning.

Keywords: learning, rebellion, discursiveness, biography

FENOMENOGRAFIA W WYBRANYCH BADANIACH NAD EDUKACJĄ. OD PRAKTYKI BADAWCZEJ DO IDENTYFIKACJI ZAŁOŻEŃ METODY

ALICJA JURGIEL-ALEKSANDER

Uniwersytet Gdański

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia podstawowych założeń badań fenomenograficznych. W tym celu autorka z jednej strony odwołuje się do tekstów F.Martona – twórcy tej metody, z drugiej próbuje pokazać przykłady własnych projektów badawczych, realizowanych zgodnie z tym podejściem na gruncie dydaktyki.

Słowa kluczowe: fenomenografia, praktyki edukacyjne, badania jakościowe

Celem niniejszego tekstu jest próba opisu fenomenografii jako podejścia badawczego, ale w nieco innej konwencji niż zwykliśmy to robić. Na ogół bowiem najpierw przedstawiamy założenia metodologiczne projektu a następnie prezentujemy rezultaty naszych eksploracji. W tym przypadku chciałabym dokonać „odwrócenia” polegającego na opisie własnych praktyk badawczych, aby w konsekwencji odpowiedzieć na pytanie jakie możliwości poznawcze kryją się w tego rodzaju badaniu. W Polsce fenomenografia pojawiła się w badaniach nad edukacją w latach dziewięćdziesiątych dzięki projektom europejskim zorientowanym na badanie procesów uczenia się w perspektywie porównawczej¹. Jej adaptację na naszym gruncie zawdzięczamy głównie T. Szkudlarkowi, L. Kopciewicz, P. Stańczykowi, A. Męczkowskiej. Na potrzeby niniejszego tekstu odniosę się do własnych praktyk badawczych i to bynajmniej nie dlatego, że mogą one stanowić przykład do naśladowania, ale raczej dlatego, że wobec własnego doświadczenia bycia w badaniu mam najwięcej uwag krytycznych. Wskazane przykłady projektów odnoszą się do kwestii współczesnej dydaktyki.

¹ Mam tu na myśli projekt realizowany przez zespół badaczy Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu w Linkoping w Szwecji w ramach V Programu Ramowego EU. Zob. L.O. Dahlgren, M. Abrandt-Dahlgren, H. Hult, H. Hard af Segerstad, T. Szkudlarek, M. Gajda, A. Jurgiel, L. Kopciewicz, J. Marzec, A. Męczkowska, M. Mendel, *Conceptions of learning among teachers and students in higher education: a swedish-polish comparative study*, (w:) T. Maliszewski, W.J. Wójtowicz, J. Żerko (red.), *Anthology of social and behavioural sciences*, Linkoping 2005.

Punkt wyjścia

Wiemy, że fenomenografia jako metoda postępowania badawczego została rozwinięta w latach siedemdziesiątych w ośrodku studiów na edukacją na uniwersytecie w Goeteborgu przez badaczy związanych z Ferencem Martonem. W dosłownym tłumaczeniu fenomenografia oznacza opis rzeczy, zjawisk, które ujawniają nam się w bezpośrednim doświadczeniu. Ferenc Marton, w swoich publikacjach pisze, że fenomenografia to **empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata**². Rezultatem poznawczym fenomenografii jest „rysowanie” przez badaczy mapy ujawniającej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badanych. Ich odczytanie i konceptualizacja ma swoje konsekwencje praktyczne. Zarówno twórcy metody i jego współpracownikom zależało bowiem na ulepszeniu procesu kształcenia w uniwersytecie, dlatego pytania poznawcze, które wtedy sformułowali miały następującą postać: Co to znaczy, że jedni ludzie są lepsi a drudzy gorsi w uczeniu się? Dlaczego jedni radzą sobie lepiej od innych w uczeniu się? Odczytanie rozmaitych sposobów rozumienia (doświadczania) uczenia się przez studentów stanowiło cel tamtego, jak i późniejszych badań fenomenograficznych. Bez względu na osiągnięte rezultaty w poszczególnych projektach badawczych jedno wydawało się szczególnie znaczące, a mianowicie wartość odczytanych przez badaczy koncepcji uczenia się w kontekście konstruowania przez nauczycieli potencjalnego postępowania dydaktycznego. Marton³ zwykł mówić, że na ogół w pracy edukacyjnej opieramy się na założeniu, że uczeń myśli i robi coś złe, a w związku z tym my to „coś” poprawiamy. Tymczasem fakt, że uczeń robi coś inaczej niż byśmy tego oczekiwali wynika z faktu, że w inny sposób niż my (nauczyciele) rozumie jakieś zjawisko. I o to rozumienie miałoby tu chodzić.

Pisząc o epistemologicznych korzeniach fenomenografii sam Marton nie ukrywa, że zostały one skonstruowane ex post, a nie wyprowadzone bezpośrednio z fenomenologii. Istotna różnica pomiędzy podejściem fenomenologicznym a fenomenograficznym leży w sposobie rozumienia celu badania i znaczenia świadomości w procesie poznania. Zdaniem Martona⁴ fenomenolodzy uznają rzeczywistość jako niezależną od świadomości, a wiedzę o świecie jako konstruowaną niezależnie od wcześniejszych doświadczeń. Tymczasem dla fenomenografów nie ma innego świata jak tylko ten, którego doświadczamy, a który jednocześnie konstruowany jest w naszej świadomości. Dlatego zwolennicy pierwszego podejścia będą poszukiwali pojedynczej istoty zjawiska, a zwolennicy

² F. Marton, S. Booth, *Learning and awareness*, Mahwah, N.J: Erlbaum Associates 1997.

³ F. Marton, *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought” 1986, vol. 21, 3.

⁴ Podaje za: J.T.E. Richardson, *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research” 1999, Vol. 69, No 1, p. 53-58.

drugiego jakościowo różnych aspektów tego samego fenomenu. Jeśli nawet dążą do identyfikacji istoty, to jak twierdzi L. Svenson⁵, jej znaczenie jest mnogie i niejednorodne⁶.

Procedura postępowania

Procedura postępowania badawczego znajduje swoje odzwierciedlenie w języku fenomenografii. Przedmiotem analiz fenomenograficznych jest tekst, będący najczęściej rekonstrukcją wypowiedzi zgromadzonych metodą semi-strukturyzowanego wywiadu indywidualnego lub grupowego⁷. W czasie przeprowadzania wywiadu należy mieć na względzie, że odwołujemy się do doświadczeń podmiotu w zakresie zjawisk, o których rozumienie pytamy. Dlatego formuła pytań fenomenograficznych w rozmowie ma postać: Czym jest dla Ciebie *dane zjawisko*? Co to znaczy według Ciebie? Czy możesz to wyjaśnić? Jak do *tego zjawiska* doszedłeś? Co *ten* problem znaczy dla Ciebie? Prośba badacza o objaśnianie, uzupełnianie, rozwinięcie wypowiedzi w trakcie nagrywania rozmowy jest nieodłącznym elementem stosowanej procedury⁸. Zdaniem szwedzkich badaczy skonstruowanie mapy ograniczonej po względem jakości pojawiających się koncepcji znaczeń opisywanego zjawiska wymagało niewielkiej próby badawczej, bo składającej się z około dwudziestu przypadków⁹. Trzeba jednak pamiętać, że jest to uwaga wynikająca z praktyki prowadzonych badań, a nie zasada je regulująca.

Kluczową dla przedstawiania rezultatów badania fenomenograficznego jest *koncepcja*, rozumiana jako fundamentalny sposób rozumienia fenomenu lub sposób postrzegania przedmiotów w otaczającym świecie. W projektach dotyczących uczenia się studentów czy konstruowania indywidualnych teorii nauczania przez nauczycieli akademickich¹⁰ chodziło o opis i identyfikację różnych sposobów doświadczania zjawiska przez podmioty. Ten rodzaj opisu indywidualnego doświadczenia świata zaliczany jest do *analiz drugiego rzędu*, ponieważ ich celem jest próba odpowiedzi na pytanie: jaki świat jawi się badanemu w bezpośrednim doświadczeniu. Dlatego ważne są nie tylko stwierdzone przez respondenta fakty, ale sposób ich uzasadnienia. Założeniem fenomenografii jest to, że potoczne opisy zjawisk przez badanych

⁵ Podaję za: T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania XIII” 1997, zeszyt 317.

⁶ Zob. A. Jurgiel, *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury” 2009, tom 5.

⁷ Znane są także inne formy tekstu – obraz, czy podręcznik poddawane analizie w tej procedurze.

⁸ Należy zaznaczyć, że wywiad nie jest jedynym sposobem gromadzenia tekstu w badaniu fenomenograficznym. Badacze posługują się obrazem-tekstem nagrany kamerą, lub proszą o wypowiedź pisemną na zadany temat.

⁹ A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3.

¹⁰ Zob. D. Fox, *Personal theories of teaching*, „Studies in Higher Education” 1983, vol. 8, No 2.

zaopatrzone są w rodzaj wiedzy niewidocznej, bo przez badanych nienazwanej. Dopiero rolą badacza jest konceptualizacja wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez podmioty w postaci *kategorii opisu*. To kategorie opisu tworzą tzw. *przestrzeń wyników*. Sposób dochodzenia badacza do kategorii opisu wymaga zastosowania następującej procedury:

- *zapoznanie się badaczy z tekstem* wywiadów, kilkukrotne czytanie wypowiedzi z odwoływaniem się do nagranych materiałów badawczych (zwłaszcza wtedy gdy badacz nie wykonywał transkrypcji osobiście);
- *kondensacja*, polegająca na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą opisywanego zjawiska. W znalezieniu kluczowych fragmentów wypowiedzi należy być ostrożnym, by nie nanosić własnych przed- założeń, a rzeczywiście zrekonstruować to, co badany wniósł do dyskusji;
- *porównywanie* wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób aby sprecyzować jaki fenomen wnieśli do rozmowy badani oraz w jaki sposób jego aspekty są przez badanych doświadczane;
- *grupowanie* odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
- *ustalenie kryterium* (istoty) pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic;
- *nazywanie kategorii* w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania (rozumienia) przez podmioty;
- *odniesienie*, wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta, dotyczących analizowanego zjawiska¹¹.

Koncepcja opisywanego zjawiska konstruowana jest w wyniku nasycenia kategorii fragmentami wypowiedzi różnych respondentów, ale może się też zdarzyć że wypowiedź jednej osoby może zostać rozerwana na fragmenty i trafić do kilku odmiennych znaczeniowo kategorii opisu. Dlatego mówi się, że kategoria ma charakter jednostkowy i kolektywny zarazem i z tego powodu jej tworzenie nie jest wolne od komplikacji. Na poziomie poszukiwania różnic i podobieństw stanowisk respondentów w danej kwestii badacz musi zdecydować, czy fragment wypowiedzi jest odzwierciedleniem rozmaitych ekspresji tej samej koncepcji, czy różnych

¹¹ Procedurze postępowania fenomenograficznego na tle przykładów badań poświęcono „Linkoping Studies In Education and Psychology” 1997, nr 50. Zob. także: A. Franke, L.O. Dahlgren, *Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education*, „Teaching and Teacher Education”, 1996, vol. 12, No 6.; G. Eklund-Myrskog, *Students' conceptions of learning in different educational contexts*, „Higher Education” 1998, No 35, p. 299-316.

koncepcji. To oznacza, że badacz sam ustala ideę organizującą koncepcję, a następnie musi uprawomocnić ów wybór¹².

Opis kategorii stosowany przez badaczy ma niezwykle *realistyczny* charakter, dlatego F. Marton¹³ często sygnalizuje w swoich pracach, że rodzaj stosowanej tu strategii przypomina pracę botanika, który odkrywa nowe gatunki roślin opisuje je i nazywa. To w sensie technicznym oznacza, że raporty z badań zaopatrzone są w bogate fragmenty wypowiedzi respondentów w odniesieniu do analizowanego zjawiska. Jednocześnie pozwala widzieć fenomenografię jako *badanie rekonstruujące* rozmaite sposoby rozumienia (doświadczenia) świata. I choć wiemy, że wiedza, która reguluje ludzkie zachowania i społeczne interakcje nie musi zostać ujawniona (zwerbalizowana), a przeciwnie może mieć charakter wiedzy ukrytej, to *przedmiotem badania fenomenograficznego jest wyłącznie to, co zostało wypowiedziane*.

Przykłady badań własnych

W projekcie polsko – szwedzkim realizowanym w 1999 roku chodziło o identyfikację koncepcji wiedzy w dydaktyce akademickiej. Autorzy tego projektu odwoływali się do klasycznej konstrukcji badań Martona zadając studentom pytania o to, co to znaczy, że się uczysz, czym jest dla ciebie wiedza, co to znaczy, że masz wiedzę. Okazało się, że odpowiadając na te pytania polscy studenci dzielili rodzaje wiedzy w zależności od szkolnego i pozaszkolnego środowiska uczenia się (i często to drugie było dla nich znaczące, praktyczne, wartościowe), natomiast szwedzcy studenci opisywali swoje uczenie się w perspektywie własnego życia nazywając kompetencje i przypisując im etap w życiu w stylu: „Kiedy byłem mały uczyłem się liczenia z babcią, a kiedy poszedłem do szkoły nauczyłem się tam gotować”. Autorzy projektu nie tylko identyfikują koncepcje wiedzy akademickiej, ale pokazują, że jej wytwarzanie jest pochodną kultury, w której żyjemy i że dydaktyka jest silnie zakotwiczona w jej charakterze. Idąc tym tropem realizując swój własny projekt¹⁴ próbowałam opisywać uczenie się w dorosłości, a w tym celu zrekonstruować rozmaite oblicza bycia studentem. Pytałam studentów i studentki rozmaitych uczelni i kierunków o to czym jest dla nich studiowanie i czy to, że są dorośli ma znaczenie dla tego jak studiują i jak się uczą. Okazało się, że opis charakteru studiowania odbywał się w języku *roszczenia* w większym stopniu, niż poczucia indywidualnego zaangażowania. Są to roszczenia wobec uczelni jako miejsca nieadekwatnego do ich oczekiwań, uczelni *jako zwyczajnej szkoły*¹⁵ nie odbiegające swym charakterem od

¹² T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm...*, op. cit.

¹³ F. Marton, *Two Faces of Variation*, maszynopis wystąpienia autora na konferencji na Uniwersytecie w Goeteborgu, 24-28.08.1999.

¹⁴ A. Jurgiel, *Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2008, 9.

¹⁵ M. Malewski, *Szkoła i uniwersytet – odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, 2.

każdej innej. Stąd widoczne *postawienie siebie* jako dorosłego w sytuacji ucznia mało zaangażowanego, myślącego o własnym uczeniu się bardziej w kontekście *obowiązku i przymusu*¹⁶, niż indywidualnie konstruowanej drogi uczenia się, bardziej w kontekście miejsca zaspakajania własnych potrzeb konsumpcyjnych, niż jakiegokolwiek refleksji nad sobą. Jeśli nawet mamy tu do czynienia ze stawianiem wymagań wobec sposobu nauczania, to dotyczą one w większym stopniu rodzaju przekazywanej wiedzy, metod jej transmisji niż sposobów dochodzenia do niej. Czy należy się temu dziwić? Śmiem twierdzić, że w świetle założeń metodologicznych tego badania, nie ma powodu. Badani studenci opowiadają o własnym doświadczeniu, tym samym postrzeganiu świata, który identyfikują z codziennym funkcjonowaniem. Relacjonując „to co jest” nakładają doświadczenie na własne wyobrażenie zjawiska, które jednak zakotwiczone w kulturze nie pozwala wyjść poza obowiązujący schemat poznawczy. To znaczy, postrzegają studiowanie jako fragment formalnej edukacji dorosłych zorientowanej na realizowanie funkcji *oświecania*, a nie jako proces całościowy związany z ich własnym rozwojem. W tej perspektywie koncepcja studiowania ma charakter *nieuniknionego* zadania, sformułowanego *adekwatnie* do własnych potrzeb, które jednak do końca nie są własne, bo niejako „zaprogramowane” w kulturze i społeczeństwie, w których przyszło im żyć.

Podobne kwestie, tyle, że na innym poziomie i wyrażone w innym języku, ale w tym samym typie racjonalności udało się zidentyfikować prowadząc wywiady w szkole podstawowej z uczniami klas trzecich na zakończenie pierwszego etapu kształcenia¹⁷. Chodziło o to by odpowiedzieć na pytanie jaka szkoła jawi się uczniowi w jego bezpośrednim doświadczeniu. Wywiady przeprowadzane zostały w grupach, a sposób ich formułowania miał następującą postać: Czym jest dla was szkoła? Po co chodzimy do szkoły? Kiedy idziesz do szkoły to o czym myślisz? Co robi uczeń? Czy łatwo jest być uczniem? Co w szkole chciałbyście zmienić i dlaczego? Co w szkole lubicie robić najbardziej? A czego nie lubicie i dlaczego? W jaki sposób się uczycie w szkole? W jaki sposób chcielibyście się uczyć? W rezultacie analizy dziecięcych wypowiedzi okazało się, że koncepcja szkoły to opis miejsca, w którym uczniowie tęsknią za podejmowaniem nowych aktywności a wykonują wciąż te same czynności. Nawet jeśli mają nowe pomysły na zmianę to dotyczą one raczej rodzaju wykonywanych czynności (pragną tak jak w pierwszej klasie rozpoznawać liście z drzew) niż istoty szkoły jako takiej. Być może dlatego, że szansa na rozbudzenie wrażliwości poznawczej nigdy w ich doświadczeniu się nie pojawiła za sprawą obowiązującej kultury (także tej dydaktycznej).

¹⁶ M. Malewski, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1.

¹⁷ A. Jurgiel, *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, 2.

Ostatni przykład dotyczy kwestii uczenia się nietradycyjnych studentów¹⁸, to znaczy takich, którzy są pierwszym pokoleniem studiującym w swoich rodzinach. Pytanie dotyczące tego kiedy w ich sytuacji doświadczenie jawi się jako rzeczywistość uczące stanowiło podstawę rozmowy i analizy materiału. W tym projekcie fenomenograficzny rodzaj badania pokazał, że szkoła w dalszym ciągu skazuje się na uprawianie technologicznego modelu pracy edukacyjnej z dorosłymi, a uczenie się, które ma w niej miejsce ma charakter reaktywny. Podobnie jak w sferze pozaszkolnej edukacji ograniczenie się do czytania doświadczeń z najbliższego otoczenia i naturalizowanie uczenia się sprawiają, że nigdy możemy nie wyjść poza to co najbliższe, znane i lubiane, a jednocześnie ograniczające poznawczo. Problem znaczenia doświadczeń edukacyjnych i ich potencjału jest bardziej skomplikowany i nie jest związany z wyznaczeniem jedynie słusznego środowiska uczenia się, pola tej „właściwszej” edukacji szkolnej lub pozaszkolnej na tle linii demarkacyjnej, którą rysujemy mówiąc o formalnej edukacji, poza-formalnym i nieformalnym uczeniu się. Opis koncepcji doświadczenia edukacyjnego polega na diagnozowaniu napięć między dyktatem rynku a rzeczywistymi kompetencjami i oczekiwaniami dorosłych, wreszcie habitusem a rozbudzaniem aspiracji brania odpowiedzialności za siebie i świat przez dorosłych. Problem konstrukcji doświadczeń edukacyjnych ujawnił także znaczenie kompetencji edukacyjnych rozumianych jednak inaczej, niż tylko „jak się uczyć”. Jest to raczej kwestia uczenia się w wymiarze kulturowym jako znaczącym dla potencjału podmiotu, w tym sensie, że opierającego się na takich sposobach doświadczania świata, gdzie człowiek wykorzystuje kulturę, w której jest, ale którą także wytwarza i współtworzy. Nie skazując się na „edukacyjną banicję” z powodu balastu pochodzenia społecznego.

Konsekwencje poznawcze, czyli natura fenomenografii

Nie trudno zauważyć, że w projektach tego typu używa się zamiennie słów: doświadczanie, postrzeganie, rozumienie Wynika to z natury samego przedmiotu badania, którym są jakościowo różne sposoby uczestnictwa człowieka w świecie, tym samym rozumienia świata. Ujawnione przez badaczy *koncepcje znaczeń nadane zjawisku*, są wynikiem prowadzonych studiów nad rodzajem doświadczeń badanych i sposobem ich konceptualizacji¹⁹. To oznacza że fenomenografowie traktują doświadczenie jako wpisane w charakter bycia człowieka w świecie. Sposób, w jaki doświadczenie jest opisywane nie należy do świata zjawisk fizycznych, czy

¹⁸ A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzne – fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.

¹⁹ Badania ,o których mowa dotyczyły nie tylko procesu uczenia się jako zjawiska społeczno-kulturowego, ale wykraczały poza czysto edukacyjne pole i obejmowały identyfikację koncepcji znaczeń władzy politycznej, intuicji naukowej wśród noblistów. Zob. F. Marton, *Two Faces of Variation*, maszynopis wystąpienia autora na konferencji na Uniwersytecie w Goeteborgu, 24-28.08.1999.

psychologicznych a jest raczej rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem. Przedmiotem zainteresowania jest zatem sposób w jaki ludzie doświadczają zjawisk, albo różne sposoby doświadczania tego samego zjawiska. Struktura i znaczenie doświadczanego fenomenu może zostać odnaleziona przez badacza zarówno w jednym jak i drugim. Istotne jest bowiem nie to, jaki świat jest, ale to jaki świat jawi nam się w bezpośrednim doświadczeniu.

Kluczowe dla prowadzonych analiz z punktu widzenia badacza jest nie tylko ujawnienie kategorii, wyłonionych między innymi w wyniku kondensacji jednorodnych pod względem znaczenia fragmentów wypowiedzi respondentów, ale także sposób dochodzenia do nich. Poddanie się dość rygorystycznej procedurze analizy danych wynika z przypisania kategorii *kolektywnego statusu*. Można odnieść wrażenie, że dochodzi tu do swoistego *wyobcowania* polegającego na „oderwaniu” osoby od jej słów z jednoczesną koncentracją na poszukiwaniu domeny charakteryzującej grupę wypowiedzi. Celem samym w sobie staje się opis zjawiska, a nie przyporządkowanie jednostkowej narracji do określonego typu kategorii. Nie jest zatem ważne ile osób wypowiedziało się w danej sprawie w ten sam sposób, ale jakie koncepcje pojawiły się w ogóle w materiale, nawet jeśli jedna z nich powstała z fragmentu wypowiedzi jednej osoby.

Mechanizm konstruowania kategorii przenosi się zatem na problem interpretacji uzyskanych w badaniu sposobów doświadczania zjawiska. Jest to typowy dla analiz danych jakościowych problem ich filtrowania polegający na próbie analizy cudzego rozumienia zawsze przez pryzmat rozumienia badacza. Tutaj realizatorzy projektów badawczych na ogół podążają różnymi drogami: W moim przypadku próbowałam być wierna opisanej przez twórców fenomenografii procedurze analizy danych, ale niejako dwukrotnie dokonywałam ich penetracji: po raz pierwszy wyłaniając kategorie opisu składające się na koncepcje znaczeń analizowanego zjawiska, po raz drugi kiedy szukałam napięć wynikających ze zderzenia tego, co pojawiło się w przestrzeni wynikowej a potencjałem teorii mogących tłumaczyć zrekonstruowane zjawiska²⁰.

Bardziej zaawansowani badacze traktują badanie fenomenograficzne jako badanie rekonstrukcyjne, będące niejako wstępem do odsłaniania mechanizmów kreślenia mapy znaczeń analizowanego problemu i idąc niejako krok dalej, zastanawiają się nad mechanizmami wytwarzania i reprodukcji wiedzy, jednocześnie obnażają jej tymczasowy status²¹. Istnieją również tacy autorzy, którzy od początku projektu wyznaczają główne tło do interpretacji zrekonstruowanej

²⁰ A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków 2002.

²¹ T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm...*, op. cit. Zob. także: M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Mendel, A. Męczkowska, A. Strużyńska, T. Szkudlarek, *Freshmen students on education and work*, Gdańsk 2003. Tutaj autorzy traktują fenomenografię jako wstęp do krytycznej analizy dyskursu.

koncepcji opisu badanego zjawiska, poniewaz ich celem jest dozenie wlasnego dowodu w sprawie, mowiacego o tym, ze dana teoria, ktorej jest sie zwolennikiem ma sens. Dzieje sie tak juz na pierwszym etapie procedury, gdy badacz konstruujac pytania do wywiadu (na etapie tworzenia narzedzia) przypisuje im z zalozenia okreslone znaczenia poprzez wyznaczenie z gory granic interpretacji za sprawa sformulowanego a priori poznawczego celu postawionego pytania²².

Bibliografia

- Cackowska M., Kopciwicz L., Mendel M., Męczkowska A., Strużyńska A., Szkudlarek T. (2003), *Freshmen students on education and work*, Gdańsk.
- Dahlgren L.O., Abrandt-Dahlgren M., Hult H., Hard af Segerstad H., Szkudlarek T., Gajda M., Jurgiel A., Kopciwicz L., Marzec J., Męczkowska A., Mende M. (2005), *Conceptions of learning among teachers and students in higher education: a swedish-polish comparative study*, (w:) T. Maliszewski, W.J. Wójtowicz, J. Żerko (red.), *Anthology of social and behavioural sciences*, Linköping.
- Eklund-Myrskog G. (1998), *Students' conceptions of learning in different educational contexts*, „Higher Education”, No 35, p. 299-316.
- Fox D. (1983), *Personal theories of teaching*, „Studies in Higher Education”, vol. 8, No 2.
- Franke A., Dahlgren L.O. (1996), *Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education*, „Teaching and Teacher Education”, vol. 12, No 6.
- Jurgiel A. (2008), *Doświadczanie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 9.
- Jurgiel A. (2009), *Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury”, tom 5.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno – fenomenograficzne*, Gdańsk.
- Małewski M., *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1.
- Małewski M. (1999), *Szkoła i uniwersytet – odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2.
- Marton F. (1999), *Two Faces of Variation*, maszynopis wystąpienia autora na konferencji na Uniwersytecie w Goeteborgu, 24-28.08.1999.
- Marton F., Booth S. (1997), *Learning and awareness*, Mahwah, N.J: Erlbaum Associates.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought”, vol. 21, 3.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków.
- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.

²² Przykładem jest tu sposób postępowania w projekcie Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierra'a Bourdieu*, Wrocław 2007.

Richardson J.T.E. (1999), *The concepts and methods of phenomenographic research*, „Review of Educational Research”, vol. 69, No 1.

Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania XIII”, zeszyt 317.

PHENOMENOGRAPHY IN SOME EDUCATIONAL RESEARCH. FROM PRACTICES TO IDENTIFICATION OF METHODOLOGICAL ASSUMPTIONS

ALICJA JURGIEL-ALEKSANDER

Summary

The main aim of this article is to introduce the basic assumptions of phenomenography as the research method. For that reason the author on one hand refers to the texts by F. Marton as the creator of this methodological approach and she tries to show her projects as examples of phenomenography application in the didactic field on the other

Keywords :phenomenography, educational practices , qualitative research

Część III.
KRONIKA

70-LECIE DZIAŁALNOŚCI UNIwersYTETU LUDOWEGO W RADAWNICY

ANGELIKA FELSKA

Uniwersytet Szczeciński

*„Tylko, że aby drogę mierzyć przyszłą
Trzeba koniecznie pamiętać, skąd się wyszło!”*

C. K. NORWID

Uniwersytet Ludowy w Radawnicy, podobnie inne placówki tego typu, funkcjonuje w oparciu założenia pedagogii duńskiego pastora, pisarza, historyka, filozofa, pedagoga i nauczyciela – Mikołaja Fryderyka Seweryna Grundtviga. Uniwersytet Ludowy w Radawnicy zatem podążając za ideą *Szkoły dla życia* jest placówka edukacyjno – wychowawcza z bazą internatową o charakterze niepublicznym. Podając za ojcem idei uniwersytetów ludowych jest to Mimo tego, że współcześnie istnieje kłopot z jednoznacznym zdefiniowaniem uniwersytetu ludowego (mówi się wręcz o potrzebie redefinicji tego terminu), można jednak przyjąć za Tadeuszem Pilchem¹, że jest w nim „odrobinę szkoły, jest trochę internatu, zakładu wychowawczego i placówki opiekuńczej. Jest wreszcie coś z uczelni artystycznej i (...) komuny rodzinnej”. I właśnie tym wszystkim po trosze jest Uniwersytet Ludowy w Radawnicy.

Siedziba Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy

Uniwersytet Ludowy w Radawnicy rozpoczął swoje funkcjonowanie w 1946 roku z inicjatywy znanych ówczesnie działaczy oświatowych i nauczycieli – Marii i Edmunda Splittów. Jego pierwsza siedziba mieściła się w Zakrzewie w okolicach Złotowa. Jednak niespełna rok od rozpoczęcia działalności, uniwersytet ludowy został przeniesiony wraz ze swoją działalnością do Radawnicy². Powodem przeprowadzi były bardziej sprzyjające tego typu działalności warunki lokalowe. Wówczas to siedzibą Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy stał się piękny klasycystyczny pałac z wierzą w style neogotyckim, który otacza trzy hektarowy park utrzymany w estetyce anglosaskiej. Zarówno Pałac, jak i ogród wpisane są do rejestru zabytków polskich (zespół pałacowy, nr rej.: 503 z 25.11.1965; Park: nr rej.: A-419

¹ T. Pilch, *Uniwersytety ludowe*, [w:] *Z ludźmi ku ludziom*, Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Warszawa 1982, s. 72.

² B. Chlebowski, W. Walewski (red.), *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, Warszawa 1888, s. 447.

z 12.03.1982). Na rzecz działalności prezentowanej placówki przekazano także 48 hektarów ziemi wraz z zabudowaniami gospodarczymi.

Pałac w Radawnicy ma bogatą historię. Jego pierwszymi właścicielami byli członkowie rodu Grudna – Grudzińskich herbu Grzymała³ (A. Boniecki 1904, s. 182). Za ich panowania w pałacu mieściła się biblioteka z księgozbiorem liczącym ponad 2000 dzieł (zarówno w języku polskim, jak i niemieckim oraz francuskim). Jako że był wiek XVII, księgozbiór ten należy uznać za bardzo okazały. Kolejnymi właścicielami posiadłości był hrabiowski ród Getzendorf – Grabowskich herbu Zbiświcz (A. Boniecki 1904, s. 19), który panował tam do 1919 roku. W okresie międzywojennym pałac został wykupiony przez władze niemieckie i następnie przekazany na rzecz działalności faszystowskiej organizacji wychowawczej Niemiec, a konkretnie dla wychowawczyń niemieckich pielęgniarek tzw. Krankenschwester. Dopiero w roku 1945 przywrócono Pałac i przynależne mu ziemie do polskich korzeni, a w roku 1946 przekazano pomieszczenia na działalność uniwersytetu ludowego, który do dnia dzisiejszego ma tam swoją siedzibę.

Główne cele działalności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy

Mówiąc o celach działalności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy należy przede wszystkim pokreślić, iż pewna grupa celów, które przyświecały założycielom tej placówki jest już dziś nieaktualna, a część z tych, które inspirują dzisiejszych działaczy była nieznana przed laty. Jednak poddając refleksji te zagadnienia warto zauważyć dwie kwestie:

1. Niektóre z celów od powstania Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy aż do dnia dzisiejszego są w pełni obowiązujące. Należy przyjąć, iż jest to ta grupa celów, które wywodzą się bezpośrednio z pedagogii Grundtvigiańskiej.
2. Te z celów, które na przestrzeni lat uległy dezaktualizacji bądź modyfikacji związane są z permanentnie zmieniającym się światem, a w tym także – potrzebami, jakie stawia się przed edukacją ustawiczną dorosłych.

K. Pierścieniak podaje, że nadrzędnym celem działalności uniwersytetu ludowego według M. F. S. Grundtviga był „rozwój osobisty i ogólnokształcący młodych mieszkańców wsi poprzez połączenie wartości indywidualnych z wartościami uniwersalnymi w taki sposób, aby rozwojowi człowieka stworzyć maksymalnie najlepsze warunki wzrostu i osiągnięcia możliwie największej doskonałości wrodzonego potencjału, który pozwoliłby jednostkom, wykluczonym do tej pory z jakiegokolwiek powodu, stać się aktywnymi uczestnikami życia społecznego”⁴. Tak postawione zadanie przed działaczami uniwersytetu ludowego realizowane jest do dnia dzisiejszego w Radawnicy.

³ A. Boniecki, *Herbiarz Polski*, część I, tom VII, Warszawa 1904.

⁴ K. Pierścieniak, *Model uczenia się w uniwersytecie ludowym. Od praktyki do teorii*, [w:] T. Maliszewski, M. Rosalska (red.), *Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami*, Toruń 2016, s. 56.

Na przestrzeni lat całe działalności uniwersytetu ludowego uległy zmianie. Małżeństwo Splittów głównej roli dla uniwersytetu ludowego upatrywało w działalności repolonizacyjnej (podobnie jak w kilku innych uniwersytetach ludowych ówczesnie) oraz przygotowaniu działaczy kultury i oświaty, którzy podejmą się w przyszłości prac aktywizacyjnych na obszarach wiejskich. Przez lata działalności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy cele te ulegały stałej modyfikacji i były podporządkowywane aktualnym oczekiwaniom i potrzebom środowiska lokalnego.

Dyrekcja oraz kadra Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy jest świadoma, iż współcześnie – jak podaje Tomasz Maliszewski – „głównym celem aktywności dydaktyczno – wychowawczej (uniwersytetu ludowego) jest kształtowanie nowoczesnego, posiadającego szerokie horyzonty człowieka – bogatego w wiedzę i życzliwego w stosunku do innych. Z jednej strony uniwersytet chce zaszczerpić w słuchaczach szacunek dla własnych korzeni, gdyż w nich zawarte są podstawowe treści pomocne w kształtowaniu własnej tożsamości. Z drugiej zaś – pragnie, aby byli oni w pełni przygotowani do wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesny świat.”⁵

Działalność Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy z 70-letniej perspektywy

Uniwersytet Ludowy w Radawnicy w 1946 roku rozpoczął swoją działalność od zorganizowania ośmiomiesięcznego kursu repolonizacyjnego. Jak wynika z zapisów w kronikach, które się jeszcze zachowały, do roku 1958 prowadzone były kursy kształcące/przygotowujące działaczy kultury oraz oświaty. W okresie 1958 – 1968 przygotowano i zrealizowano także dwa kursy eksperymentalne. Pierwszy miał za zadanie przysposobić dziewczęta z obszarów wiejskich do prowadzenia placówek przedszkolnych, drugi z kolei miał przygotować młode kobiety do realizacji zadań księgowych (z Kronik Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy – lata 1956-1968 – dostępna w bibliotece Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy).

W okresie pomiędzy 1970 a 1984 rokiem realizowane były także kursy kwalifikacyjne drugiego stopnia dla osób, które zajmowały się organizacją działalności społeczno – kulturalnej na obszarach wiejskich. Lata 70-te XX wieku były okresem przełomowym w historii działalności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy, gdyż wprowadzono wówczas kursy specjalistyczne z zakresu fotografii i filmu. Przyszłość pokazała, iż były to bardzo istotne kursy i przyniosły wiele korzyści dla ich absolwentów. Znaczna grupa z tych osób, które ukończyły kursy w tym zakresie obniosła znaczne sukcesy w tychże dziedzinach (Jolanta Dylewska i Andrzej Miłoszewicz – artyści fotograficy, zdobywcy Złotych Lwów

⁵ T. Maliszewski, „Z ludźmi – ku ludziom”. *Tradycje XX wieku versus przyszłość edukacji dorosłych*, [w:] M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski (red.), *Wychowanie – opieka – kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, Toruń 2010, s. 57.

Gdańskich za zdjęcia do filmów, Marian Rynkiewicz i Andrzej Obzejta – pracownicy Telewizji Gdańskiej, Andrzej Seweryn, Jacek Paluchowski, Maciej Papara, Mirosław Nowik – fotograficy) (z dzienników zajęć Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy z lat 1974/1975 – 1981/1982).

W roku 1983 zainicjowano dwa nowe kursy. Pierwszym był kurs kwalifikacyjny dla instruktorów fotografiki, drugi nazwano „Ekonomika i organizacja wiejskiego gospodarstwa domowego”, w ramach tego kursu były realizowane następujące przedmioty specjalistyczne: zasady żywienia, towaroznawstwo, ogrodnictwo i warzywnictwo, ochrona zdrowia i higiena, technologia żywienia, krój i szycie, ręczne roboty szydełkowe i haft oraz przedmioty ogólne: elementy kultury, socjologia, psychologia, pedagogika, nauki polityczne (informacje z ulotki informacyjnej o Rocznym stacjonarnym kursie specjalistycznym dla instruktorek z zakresu ekonomii i organizacji gospodarstwa wiejskiego z roku 1983 r.). Kurs dotyczący prowadzenia wiejskiego gospodarstwa domowego był organizowany aż do 1995 roku i ukończyło do 297 słuchaczy. W kronice Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy z tego okresu możemy przeczytać: „Dla wszystkich ludzi z całej Polski dzień 10 października 1983 roku był normalnym, szarym dniem pracy. Jednakże dla nas czternastki dziewcząt, które przyjechały z różnych stron naszego kraju, był to dzień, w którym rozpoczynałyśmy nowy etap naszego dorosłego już życia – naukę w Uniwersytecie Ludowym Związku Socjalistycznego Młodzieży Polskiej w Radawnicy. Ten piękny XIX wieczny pałacyk, bardzo ładnie urządzony, od razu wzbudził nasze zaufanie. Za dziewięć miesięcy mamy stąd wyjechać – już jako Instruktorzy Gospodarstw Wiejskich, umiejąc szyć, haftować, racjonalnie przyrządzać posiłki, organizować działalność kulturalno – oświatową i wiele innych” (z Kronik Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy – rok 1983 – dostępna w bibliotece Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy). Cytat ten świadczy o istocie organizowanego kursu oraz o jego znaczeniu dla samych słuchaczek.

Rok 1995 okazał się kolejnym momentem przełomowym w działalności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy, ze względu na utworzenie wówczas w ramach placówki Medycznego Studium Zawodowego Terapii Zajęciowej. Wpływ na decyzję o takim kierunku kształcenia miał fakt, że zawód terapeuty zajęciowego powstał właśnie w tamtym okresie i dawało to duże szanse na zatrudnienie dla absolwentów takiego kierunku. Drugi powstały w tym okresie kierunek kształcenia to Policealna Szkoła Technik Obsługi Turystycznej. Równoległe w tym czasie prowadzono także kilka kursów krótkoterminowych, np. gospodarstwa domowego, języków obcych, tkactwa, wikliniarstwa, makramy, pisania na maszynie, komputerowy, masażu leczniczego, wychowawców kolonii itp. (<http://www.ul-radawnica.pl/pl/historia/> z dnia 18.11.2016 r.).

Trzy lata później, w roku 1998, utworzono kolejny kierunek kształcenia, Policealną Szkołę Pracowników Służb Społecznych o specjalności praca socjalna.

Kończąc tę część rozważań należy podkreślić, że Uniwersytet Ludowy w Radawnicy działa nieprzerwanie od 70 lat, a liczba jego absolwentów wynosi ponad 1700 osób (https://radawnica.s3.amazonaws.com/cms_page_media/3/historia%20UL.pdf z dnia 18.11.2016 r.). Zgodnie z ideą grundtvigiańskich uniwersytetów ludowych uczestnicy kursów pochodzili głównie z obszarów wiejskich oraz małomiasteczkowych.

Kadra Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy

Jak już wspomniano we wcześniejszym fragmencie tekstu założycielem oraz pierwszym dyrektorem Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy był Edward Splitt, który na pierwszych swoich współpracowników powołał: Franciszka Głazę, Władysława Murawę oraz Juliana Materka. Ten ostatni z wymienionych nauczycieli w latach 1950 – 1968 pełnił funkcję dyrektora (drugiego w historii tej placówki).

W roku 1968 nowym dyrektorem placówki zostaje Wanda Kowalczyk, która za swojej kadencji nawiązała współpracę z takimi specjalistami jak: socjolog – dr Stefan Starczewski, pedagog – dr Dzierżymir Jankowski, etnograf – dr Kazimiera Wołos, fotograf – Stanisław Pęgowski, autor wielu publikacji z zakresu fotografii i filmu – Edward Niemirowicz. Poza wyżej wymienionymi specjalistami Uniwersytet Ludowy w Radawnicy w tamtym okresie zatrudniał takich etatowych nauczycieli – wychowawców jak: Mieczysława Lasę, Jana Grudnia, Kazimierza Drwiła, Mariana Skrocza, Barbarę Grażewicz, Leszka Suwika, Wojciecha Dreasa, Tadeusza Wójcika, Elżbietę Nowak, Marianę Zajdlewicz, Elżbietę i Jana Wojtasiów, Czesława Pietrzykowskiego oraz Jana Niedźwieckiego (z archiwum Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy).

Kolejna zmiana na stanowisku dyrektora dokonała się w roku 1982, wówczas stanowisko dyrektora Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy obejmuje Kazimierz Jaszcz, którego trzy lata później zastępuje Ewa Huńka.

Tabela 1. Zestawienie dyrektorów w Uniwersytecie Ludowym w Radawnicy na przestrzeni lat

Lp.	Imię i nazwisko	Okres urzędowania
1.	Edmund Splitt	1946 – 1951
2.	Julian Materka	1951 – 1967
3.	Wanda Kowalczyk	1967 – 1982
4.	Kazimierz Jaszcz	1982 – 1984
5.	Ewa Huńka	1984 – 1989
6.	Barbara Mincewicz	1989 – do dziś

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów dostępnych w siedzibie Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy.

W roku 1989 nowym Dyrektorem placówki pozostaje Barbara Micewicz, które pełni tę funkcję aż do dnia dzisiejszego. Obecnie Uniwersytet Ludowy w Radawnicy zatrudnia 24 nauczycieli – wychowawców oraz 6 pracowników administracji. Barbara Mincewicz jest sprawnym i kreatywnym Dyrektorem, dzięki któremu placówka jest dobrze zagospodarowana, rozwijająca się i wychodzi naprzeciw oczekiwaniom swoich przyszłych kursantów. Skutkuje to tym, iż absolwenci ul-owskich kursów są silnie związani z Radawnicą i utrzymują stałe kontakty z kadrami uniwersytetu.

Najnowsze kierunki aktywności Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy

Uniwersytet Ludowy w Radawnicy współpracuje z innymi tego typu placówkami w kraju oraz za granicą. W związku z działalnością uniwersytetów ludowych w marcu 2016 roku, podczas pierwszej od kilkunastu laty Międzynarodowej Konferencji o tematyce poświęconej funkcjonowaniu i działalności uniwersytetów ludowych w Polsce, została podjęta decyzja o powołaniu Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych (OSUL). W skład tej grupy wchodzi:

- Ekologiczny Uniwersytet Ludowy,
- Kaszubski Uniwersytet Ludowy,
- Uniwersytet Ludowy w Radawnicy,
- Stowarzyszenie Uniwersytet Ludowy w Adamowie,
- Uniwersytet Ludowy Rzemiosła Artystycznego,
- Katolickie Uniwersytety Ludowe,
- Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych,
- Fundacja Polskie Uniwersytety Ludowe.

Jednym z głównych zadań Ogólnopolskiej Sieci Uniwersytetów Ludowych jest współpraca z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego w zakresie opracowania regulacji ustawowych, które miałyby (za wzorem duńskim, szwedzkim czy niemieckim) unormować funkcjonowanie *Szkoły dla życia* w Polsce, a także określić zasady ich finansowania. W tym celu podjęte zostały prace nad sporządzeniem Narodowego Programu Wspierania Rozwoju Uniwersytetów Ludowych (NPWRUL).

Kolejną inicjatywą na rzecz uniwersytetów ludowych w Polsce, w którą między innymi zaangażowała się kadra Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy jest Partnerstwo „Uniwersytetów Ludowych na rzecz edukacji obywatelskiej”. Deklaracja o partnerstwie zaangażowanych instytucji została podpisana w dniu 6 września 2016 roku w Uniwersytecie Ludowym w Radawnicy podczas spotkania członków OSUL.

Podsumowanie

Uniwersytet Ludowy w Radawnicy jest najdłużej funkcjonującą placówką tego typu w Polsce – aż od 1946 roku. W związku z pojawiającą się współcześnie szansą na „odrodzenie się” działalności uniwersytetów ludowych w Polsce, należy docenić

ogromny wkład jaki wpisał na kartach historii polskiej oświaty dorosłych Uniwersytet Ludowy w Radawnicy.

Bibliografia

- Boniecki A. (1904), *Herbarz Polski*, część I, Tom VII, Gebethner i Wolf, Warszawa.
- Chlebowski B., Walewski W. (red.) (1888), *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, Nakład Władysława Walewskiego, Warszawa.
- Dam P., Gaertner H. (2008), *Mikołaj Fryderyka Seweryn Grundtvig 1783-1872*, Kraków.
- Dzienniki zajęć Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy z lat 1974/1975 – 1981/1982.
- Kronika Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy – lata 1956-1968 – dostępna w bibliotece Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy.
- Kronika Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy – rok 1983 – dostępna w bibliotece Uniwersytetu Ludowego w Radawnicy.
- Pierścieniak K. (2016), *Model uczenia się w uniwersytecie ludowym. Od praktyki do teorii*, [w:] T. Maliszewski, M. Rosalska (red.), *Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami*, Toruń.
- Pilch T. (1982), *Uniwersytety ludowe*, [w:] *Z ludźmi ku ludziom*, Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Warszawa.
- Maliszewski M. (2010), „Z ludźmi – ku ludziom”. *Tradycje XX wieku versus przyszłość edukacji dorosłych*, [w:] M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski (red.), *Wychowanie – opieka – kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, Toruń.
- UCHWAŁA NR XLIII/385/10 RADY GMINY ŻŁOTÓW z dnia 27 maja 2010 r. w sprawie przyjęcia „Gminnego programu opieki nad zabytkami dla Gminy Żłotów na lata 2010-2013”.
- Ulotka informacyjna o Rocznym stacjonarnym kursie specjalistycznym dla instruktorek z zakresu ekonomii i organizacji gospodarstwa wiejskiego z roku 1983.

Bibliografia źródeł internetowych

- <http://www.polskiezabytki.pl/m/obiekt/6037/Radawnica/> 18.11.2016.
- https://radawnica.s3.amazonaws.com/cms_page_media/3/historia%20UL.pdf 18.11.2016
- <http://www.ul-radawnica.pl/pl/historia/> 18.11.2016 r.

Część IV.

OMÓWIENIA I RECENZJE

**Zaproszenie do codzienności życia nauczycielek.
Zachęta do przeczytania książki Joanny Małgorzaty Łukasik:
Doświadczenie życia codziennego. *Narracje nauczycielek
na przełomie życia*, Kraków 2016**

Poza „ocaleniem od zapomnienia” niewątpliwą wartość materiałów pamiętnikarskich można upatrywać w tym, że pozwalają poznać i zrozumieć sens życia jednostki uwikłanej w bieg codziennego życia (również społeczno-polityczno-gospodarczego) z perspektywy osobistych doświadczeń współtworzących to życie. Ponadto umożliwiają zatrzymanie „ulotnych chwil”, tego, co spowodowało do zanotowania doświadczeń, myśli i towarzyszących, a równocześnie do refleksji nad tym, co nadaje życiu sens, kształt i charakter (s.12).

Powyższe uzasadnienie przyjrzenia się nauczycielskim pamiętnikom, znajdujące się we wstępie autorki, stanowi jednocześnie wprowadzenie do tego, czym będzie dla czytelnika zawartość książki – tj. obrazem doświadczenia, sensu i znaczenia życia codziennego połączonego z ich osobistym rozumieniem przez osoby badane. Jest to zapowiedź głębokiego wnikania w dostarczone autorce przypadki codzienności, które jak sama wskazuje, należy traktować interdyscyplinarnie. Dlatego też w swoim rozpracowaniu korzysta z prac socjologicznych, pedagogicznych i filozoficznych.

Czytelnik, zgodnie z zapowiedzią, otrzymuje obszernie i dogłębne analizy teoretyczne oraz empiryczne, składające się na przemyślane, spójne i interesujące studium codzienności nauczycielskiego życia pozaszkolnego. Już sama struktura stanowi zachętę do sięgnięcia po książkę. Rozdział teoretyczny – otwierający – stanowi rozpracowanie kategorii codzienności, która niby oczywista, takową nie jest. Po sięgnięciu wgląd poszczególnych elementów i zaproponowanych podkategorii, okazuje się, że to, co banalne w codzienności, jest jednocześnie bardzo złożone i niezwykle pasjonujące przy szeroko zakreślonych polach interpretacji. Autorka, budując podstawy swojego opisu codzienności, prowadzi czytelnika po istotnych z jej punktu widzenia kategoriach owej codzienności. Tym samym, powstaje interesujący obraz życia, w którym widzimy kobietę na przełomie życia w swoich pozazawodowych rolach.

Czytając pierwszy rozdział orientujemy się, że na tę kobietę codzienność składają się rozliczne kategorie. Codzienne przebywanie i poruszanie się poza pracą, to przede wszystkim pewien splot wielu dualizmów, dwoistości, czasem przeciwieństw, zawartych w dwóch pojęciach: powszedniość – odświętność (ss. 43-

48), to też określony styl życia, ujawniający się w konkretnych sytuacjach. Szczególnie ważną dla autorki sytuacją jest sytuacja troski, która zostaje wprowadzona jako *najbardziej znamienna dla życia codziennego* (s. 53) i która odnosi się do pracy nad sobą, możliwości stawiania sobie fundamentalnych pytań. Ta sytuacja troski, zdaniem J. Łukasik, *realizuje się przede wszystkim w sytuacjach pracy, w codziennym „krzątactwie” domowym, w przygotowaniu posiłków* (s.54).

Za niezwykle interesujące i jednocześnie nowatorskie jest wyprowadzenie pojęcia „krzątactwa”, którą autorka łączy z sytuacją troski. Podrozdział *„Krzątactwo jako podstawowa kategoria życia codziennego wypływająca z troski* jest wskazaniem jak ponawianie czynności, powtarzanie gestów pozwala nadawać sens temu, co w tej codzienności się dzieje. Ten aspekt stanowi oś opracowywanych przez autorkę materiałów badawczych, gdyż jej zdaniem, to właśnie w krzątactwie ukazuje się codzienność domowa nauczycieli. *Jej sens zawiera się w tym, że jest w każdej chwili, „tuż przed nami”, w Innych, w rzeczach, słowach* (s. 64). W związku ze złożonością świata codziennego oraz koniecznością uwzględniania w jego opisie perspektywy i rozumienia samych badanych, sens codzienności jest przez autorkę oddawany przy wykorzystaniu dokonań socjologii oraz humanistyki (s. 65).

Kim jest badany? Będąc przedmiotem analizy pamiętniki nauczycielskie należą do kobiet na przełomie połowy życia (s.80). Kobiety, które doświadczają konfliktu ról i tym samym budują swoją tożsamość dokonując gruntownej przebudowy koncepcji siebie i wytwarzają nową strukturę życia (s.86). Ten kryzys jest postrzegany przez autorkę (w odniesieniu do koncepcji psychologicznych) jako szansa na zmianę, wyzwolenia się spod ograniczeń poprzez odwołanie się do dotychczasowych doświadczeń. *Bycie na przełomie życia daje kolejną rozwojową szansę, by stać się promotorem własnej zmiany, samodzielnie, świadomie realizować plan swojego życia, decydować o kolejnych krokach, mieć świadomość ich celów oraz sposobów ich realizacji* (s. 86).

J. M. Łukasik swój projekt badawczy oparła o badania biograficzne, których podstawę teoretyczną doskonale prezentuje czytelnikowi w rozdziale drugim. Odwołuje się do źródeł stosowania tej metody w socjologii, umiejscawiając biografie jako ważną metodę pozyskiwania danych jakościowych w naukach społecznych. Ciekawym i wartym uwagi wątkiem jest sposób gromadzenia przez autorkę danych do analizy. Otrzymane w badaniu pamiętniki pochodziły ze zorganizowanego przez autorkę w 2009 r. konkursu na pamiętnik. Taka forma „odzyskania” mikroautonarracji, jak wskazuje w swojej pracy autorka, jest rzadkim działaniem podejmowanym przez badaczy. J. M. Łukasik wskazuje jednak przykłady i doświadczenia innych badaczy w obszarze nauk społecznych, którzy stosowali biografie i metodę pamiętnikarską, również w węższym – pedeutologicznym zakresie.

W analizowanym w rozdziale trzecim materiale, autorka wprowadza czytelnika w życie codzienne swoich badanych. Pokazuje ich w kalejdoskopie dnia,

w sytuacjach troski, sytuacjach odpoczywania, sytuacjach czasu wolnego wypełnionego refleksją i sytuacjach religijnych. Czytelnik widzi nauczycielki w przestrzeni domowej rano, po południu i wieczorem, doświadcza wraz z nimi codziennych trudów, konfliktu ról, obowiązków domowych i styka się z ich przemyśleniami. Jak podkreśla autorka, już w części teoretycznej, troska jest elementem konstytuującym codzienność badanych. W tym miejscu, w rozdziale analitycznym, sytuacja troski znajduje swoje odniesienie do przykładów z mikroautonarracji nauczycielek. Relacje z innymi budują ich przestrzeń domową. Troska o męża, *o utrzymanie relacji z nim jest tematem dominującym w opisach zawartych na kartach dzienników, pamiętników nauczycielek* (s.168-169). Te relacje, jak podkreśla autorka, mają dla badanych decydujące znaczenie w kontekście budowania tożsamości. Relacje z dziećmi pełne są świadomości rodzicielskich obowiązków i nieustającej – mimo samodzielności – troski o dzieci. To dzieci są motorem do działania, często sensem życia. Jednocześnie stanowią źródło trosk – o zdrowie, o przyszłość, o budowanie dobrych relacji, opartych na zaufaniu. Nierzadko, dzieci to też obszar lokowania matczynej nadziei i oczekiwań, to też sprawdzian umiejętności wychowawczych i miejsce na autorefleksję w zakresie kompetencji wychowawczych.

Nie bez znaczenia, choć w mniejszym stopniu, są również inni członkowie rodziny, tacy jak rodzeństwo i rodzice. To relacje z nimi stanowią często tło obecnych bliskich relacji z dziećmi i mężem. Oni nierzadko stanowią wsparcie w trudach codzienności. To też często smutna strona przeszłości lub terażniejszości badanych, do której się odnoszą w zakresie trudności budowania relacji, straty, chorób, braku wsparcia. Rodzeństwo i rodzice zajmowali mało miejsca w relacjonowaniu codzienności, jeszcze mniej sąsiedzi i znajomi. Jednak bardzo ważna jest dla badanych przyjaźń, która jest *szczęściem, błogostawieństwem, daje odprężenie* (s. 198). Relacje z sąsiadami są potrzebne, budują więzi, ale *liczba zadań podejmowanych przez kobiety po zakończeniu pracy zawodowej bez pomocy męża pozwala wysunąć wniosek, że kobiety są mocno przepracowane, właściwie nie mają wytchnienia pomiędzy zakończeniem pracy zawodowej, a rozpoczęciem pracy na „drugim etapie”* (s.199).

W codzienności badanych rzadkością jest sytuacja odpoczywania. Czas wolny badane przeznaczają na działania związane z wykonywaną pracą zawodową, na zaspokajanie potrzeb własnych i najbliższych oraz wypełnianie obowiązków domowych. Czas dla siebie, rozumiany jako sytuacja troski o siebie występuje wieczorami podczas czytania książki. Biernie uczestniczą w kulturze, czasem realizują się przez twórczość poetycką, literacką. Ten rodzaj aktywności miał, zdaniem autorki, związek z udziałem w konkursie. *Poddane refleksji życie codzienne opisane w pamiętniku, dzienniku stało się dla nich kolejną formą sztuki, pisarskim wyrażeniem siebie, okazją do przelania na papier tego, co myślą, czują, przeżywają każdego dnia, jak widzą świat, co kształtuje ich życie, myślenie i działanie* (s. 213). Czas dla siebie to również czas marzeń, planów, często wynikających z niespełnienia,

niezaspokojonych potrzeb miłości, bliskości, rozwoju. Czas dla siebie to też czas choroby umożliwiający zdystansowanie się nie tylko do pracy zawodowej, ale również do obowiązków domowych. Odrębną kwestią jest możliwość dokonania samorefleksji i odpowiedzi na pytanie, co jest ważne. Czas wolny umożliwia badanym dokonywanie bilansu, wyciągania wniosków i przekonstruowanie swoich planów i dążeń. Sytuacje religijne, mimo że mniej znaczące, znajdują swoje miejsce w codzienności badanych. Wiara pomaga im w zmaganiu się z trudami życia codziennego.

Ostatni rozdział, do którego jest wprowadzany czytelnik to pasjonująca przygoda po indywidualnych historiach. Każdy podrozdział stanowi *indywidualny portret kobiety, zanurzony we własnym strumieniu czasu, w biegu własnego życia, w wyjątkowej mozaice własnej codzienności* (s. 242). To próba autorki pokazania, że doświadczenia osobiste, poddawane refleksji, dokonania, podejmowane decyzje, budują niepowtarzalną osobowość i tożsamość. To rozdział poświęcony każdej z kobiet z osobna. Nie sposób opowiedzieć każdą z tych historii, pozostawiam czytelnikom tę niepowtarzalną możliwość osobistego doświadczenia codzienności badanych nauczycielek.

Książka J.M. Łukasik jest z jednej strony solidnie merytorycznie przygotowanym studium codzienności badanych nauczycielek, z dogłębnie opracowanym odniesieniem teoretycznym, zarówno w zakresie definiowania codzienności jak i osadzenia metody biograficznej w naukach społecznych wraz ze szczególnym sposobem uzyskania materiałów badawczych z konkursu pamiętnikarskiego. Z drugiej strony jest pasjonującą przygodą w codzienności, niepowtarzalną okazją dotknięcia indywidualnego zmagania się z tą codziennością, które daje szanse budowania tożsamości na przełomie życia.

JAROSŁAW JENDZA

Uniwersytet Gdański

Zasiedlajmy ruiny! Zaproszenie do (prze)myślenia pracy akademickiej z Billa Readingsa „Uniwersytetem w ruinie”

Debata o kondycji i przemianach uniwersytetu toczy się niemal nieustannie, choć bez wątplenia z różnym stopniem nasilenia. Tym razem jednakże mamy do czynienia z bodaj bezprecedensową obecnością publicznej debaty wokół kształtu całego systemu szkolnictwa za sprawą wątpliwości i wielokierunkowej krytyki zamierzeń ustawodawczych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego kierowanego przez Jarosława Gowina.

W tym szczególnym kontekście geograficzno – historyczno – politycznym pojawia się na rynku polskie tłumaczenie książki autorstwa Billa Readingsa zatytułowane: *Uniwersytet w ruinie*, przepięknie wydane przez Narodowe Centrum Kultury w 2017 roku w ramach serii: *Myśl o Kulturze*¹. Przekład *opus magnum* zmarłego tragicznie brytyjskiego kulturoznawcy i wybitnego komparatysty, a nade wszystko Człowieka Uniwersytetu, przygotowany przez Samantę Stecko nie pozwala przejść obok tej publikacji obojętnie – zwłaszcza w czasie trudnym dla polskiego Uniwersytetu.

Lektura książki Billa Readingsa musi bowiem wywołać u Czytelnika refleksję nad kilkoma kategoriami, które obecnie wydają się być – z perspektywy różnych stron zainteresowanych (*interesariuszy*, jak się to teraz określa) – niewinne ideologicznie, a może nawet pozytywne.

Język propozycji Ministra Gowina operuje, między innymi, pojęciem *doskonałości*, choć sam dyskurs dążenia do doskonałości jest znany naukom o zarządzaniu i organizacji przynajmniej od ery rozkwitu TQM – czyli systemów Totalnego Zarządzania Jakością.

Wydaje się, że *doskonałość* nie jest niczym złym, a tym bardziej niebezpiecznym. Tak zwana *Konstytucja dla Nauki* wprowadzająca liczne zmiany w funkcjonowaniu uniwersytetu, a szerzej całego sektora szkolnictwa wyższego, obfituje w język doskonałości, a MNiSW przygotowuje nawet konkursy określane jako *Inicjatywy Doskonałości*, *Regionalne Inicjatywy Doskonałości* oraz *Dydaktyczne Inicjatywy*

¹ Pierwsze wydanie książki pojawiło się już po śmierci Autora w 1996 roku. (*University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, MA). Opierając się na rozmowach i notatkach Autora, ostatecznej redakcji tekstu dokonała Diane Elam - żona Billa Readingsa.

*Doskonałości*². Ustawa, zgodna z logiką *accountability*³ oraz strategią stratyfikowania uczelni wyższych, reklamowana jest jako ucieleśnienie idei zrównoważonego rozwoju oraz wielokierunkowego wsparcia⁴.

Bill Readings w swojej rozprawie poświęca cały rozdział idei doskonałości w odniesieniu do funkcjonowania uniwersytetu. Sądzę, że każda osoba, która dziś jest piewą tej idei powinna zapoznać się z konstatacjami Autora. Readings problematyzując jakoby proste przeniesienie tej idei z biznesu do edukacji na poziomie wyższym pokazuje dyskursywną *pracę* tej kategorii jednocześnie celnie obnażając jej niszczący dla uniwersytetu potencjał. Ze względu, na pustkę znaczeniową *doskonałości*, która może być wypełniona właściwie dowolną treścią (podobnie zresztą jak *kultura*).

W tym sensie *doskonałość* nabiera cech, które Ernesto Laclau przypisywał *pustym znaczącym*, które pozwalają różnym podmiotom jednoczyć się pomimo skrajnej niekiedy partykularności interesów, a w konsekwencji dokonywać rewolucyjnych czasem zmian społecznych. Readings o teorii Laclau nie wspomina, ale jego tok rozumowania – choć nie tak metodologicznie zaawansowany jako u argentyńskiego teoretyka polityki – to jednak zmierza w podobnym kierunku. *Doskonałość* znakomicie wpisuje się i legitymizuje każdy proces na modłę kapitalistycznie pomyślanej produkcji⁵.

Testując obserwacje Readingsa w tym zakresie warto sięgnąć do kryteriów konkursów autorstwa ministra Gowina. Okaże się wtedy, iż pomysł polskiego polityka jest empiryczną egzemplifikacją niebezpieczeństw wskazywanych przez Autora *Uniwersytetu w ruinie*. Tym samym, lektura tego dzieła dostarcza czytelnikowi ramy pojęciowej do krytycznego wglądu w bieżącą politykę szkolnictwa wyższego w Polsce.

² Zob. np. *Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o ustanowieniu programu pod nazwą Regionalna Inicjatywa Doskonałości z dnia 19 stycznia 2018 r*, Monitor Polski 2018, poz. 120.

³ Termin ten jest tłumaczony na język polski jako *rozliczalność*, co wydaje się być jednak rozwiązaniem nie do końca odpowiadającym oryginalnemu pojęciu, bowiem *accountability* zawiera w sobie jeszcze znaczenie *wiarygodności*, choć oczywiście *rozliczalność* i jej techniki grają tu bez wątpienia główną rolę. Interesujące badania dotyczące ideologicznych podstaw polityki i zmian w szkolnictwie wyższym wraz z odniesieniem do kwestii *accountability* Czytelnik może znaleźć w tekście Marty Shaw. Zob.: Eadem, (2018): *Public accountability versus academic independence: tensions of public higher education governance in Poland*, „Studies in Higher Education”, DOI: 10.1080/03075079.2018.1483910, data dostępu 20.06.2018.

⁴ Zainteresowanych przykładową metodyką wdrażania tej idei w organizacjach odsyłam do: R. Connors, T. Smith, *Zmień kulturę, zmień zasady gry*, tłum. K. Pawłowski, MT Biznes Ltd., Warszawa 2014. Lektura tego praktycznego poradnika nie pozostawia złudzeń co do celów takich działań.

⁵ O niebezpieczeństwach logiki doskonałości w innych sektorach edukacji przekonuje także G.J.J. Biesta. Zob.: Idem, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder, London 2013.

Kolejna część monografii poświęcona jest rozpadowi państwa narodowego wskutek przemian nazywanych globalizacją i rosnącą rolą transnarodowych korporacji. Uwagi wprowadzające Readingsa w tym zakresie są nam dziś już dobrze znane i wydają się „trącić myszką”. Nie mniej jednak, warto mieć na uwadze, że bodaj drugą po *doskonałości* „idea” (przyświecającą nie tylko polskim „reformatorom” Uniwersytetu) jest *umiędzynarodowienie*.

To określenie jest zdecydowanie drugą z osi zmian proponowanych przez Gowina, a skoro tak, to Czytelnik dzieła Readingsa odnajdzie na tym etapie lektury argumenty, które poddają w wątpliwość podstawy konkurencyjności badań i nauczania w kontekście globalnym postulowane i zbyt rzadko problematyzowane na poziomie codziennych praktyk ludzi akademii. W tym kontekście kwestią absolutnie kapitalną jest rozumienie przejścia pomiędzy ideami ze względu na które funkcjonował/funkcjonuje uniwersytet. Jest to przejście od Kantowskiej wizji uniwersytetu i roli Rozumu, poprzez Kulturę istotną dla Humbolta, a skończywszy na *Doskonałości* będącej elementem nowomowy kapitalistycznych technoburokratów. Sądzę, że w większości ta część pracy jest znaną dobrze czytelnikom studiującym problematykę szkolnictwa wyższego bardzo skrótową, a w odniesieniu do kantowskiej idei uniwersytetu dość pobieżną, analizą przemian w idei uniwersytetu.

Tym nie mniej lektura tego wątku pozwala docenić pogłębioną i bezlitośnie krytyczną dekonstrukcję studiów kulturowych, których powstawanie, jak relacjonuje Readings, rodziło się przy lamencie oburzonych wydziałów literatury narodowej. Instytucjonalnie umocowane w uniwersytecie studia kulturowe, pisze Autor, powstają ponieważ o kulturze, w silnym tego słowa znaczeniu nie można w tym momencie już nic powiedzieć, a kultura jest wszystkim.

Readings, nie szczędzi, w opisie powstawania studiów kulturowych, złośliwości twórcom tej interdyscyplinarnej refleksji⁶, ale oddaje im jednocześnie ich pewien zarazem krytyczny, choć o proveniencji konserwatywno – normatywnej, potencjał w analizie zjawisk społecznych. W tym miejscu pragnę jednak zwrócić uwagę na zagadnienie, które Autor określa jako *akademizację kultury*⁷, bowiem mamy tu do czynienia z interesującym przesunięciem. Zdaniem Readingsa – przesunięciem w podstawowym zadaniu i roli uniwersytetu bowiem kultura w obrębie studiów kulturowych staje się

„przedmiot[em], ku któremu skierowane jest pragnienie wiedzy, jakie żywi Uniwersytet, a nie przedmiot, który byłby przez Uniwersytet *produkowany* [podkr. J.J.]. Kultura jako taka przestaje cokolwiek znaczyć, podlega dereferencjalizacji⁸.

⁶ Zob. np. s. 148.

⁷ Ibidem, s. 157.

⁸ Ibidem.

Uniwersytet po tym momencie, którego symptomem jest pojawienie się uniwersyteckich studiów kulturowych, oddaje zadanie budowania kultury innym aktorom społecznym, sam wyłączając się z jej aktywnej transformacji. Pozostawia sobie jedynie? rolę instytucji, w której bada się zjawiska kulturowe.

Readings z pewną dozą pogardy wyraża się zarówno o praktykach badawczych jak i samych teoretyzacjach czynionych w obrębie studiów kulturowych, nie mniej jednak dokonuje w tym samym niemal momencie przenikliwej krytyki bourdieańskiej kategorii *kapitału kulturowego*, co dla każdego demaskatorsko zorientowanego badacza i badaczki szkolnictwa wyższego będzie lekturą nieocenioną.

Totalizująca wizja, zarówno pola nauki Bourdieu, jak i znaczącej części dorobku studiów kulturowych, nie ma zatem zdaniem Autora *Uniwersytetu w ruinie* potencjału radykalnej przebudowy systemu i propozycji alternatywy, a jedynie poszukiwanie warunków możliwości większej równości w polu, które – co wiemy doskonale po lekturze prac Autora *Homo Academicusa*, nie może być płaskie, a być może także jest wyrazem tęsknoty za niegdysiejszym uniwersytetem, kiedy kultura nie zatraciła jeszcze swojej referencyjności.

Po dramacie upadku kultury, którą da się jakkolwiek zdefiniować, kiedy *idea kultury* straciła w uniwersytecie swoje nadrzędne znaczenie mamy do czynienia z uniwersytetem, który Readings określa jako *uniwersytet posthistoryczny*⁹, który jest synonimem uniwersytetu doskonałości.

Podczas gdy w wcześniejszych formach uniwersytetu ideą tej organizacji był *rozum* (Kant) lub *kultura* (Humbolt), współcześnie należy mówić, zdaniem Readingsa, o *administracji* jako zasadzie organizującej szkolnictwo wyższe. Administrowanie eliminuje dialektyczne zadania uniwersytetu, a jego hybrydyczną budowę składającą się ze sprzecznych ze sobą wzajemnie inter-essów uznaje za nieracjonalną. Przykładowo, badania i nauczanie można postrzegać jako dialektyczne w tym sensie, że dydaktyka akademicka bywa na tyle obciążająca, że „nie zostaje już czasu na pracę naukową”¹⁰.

Wizja posthistorycznego uniwersytetu doskonałości pozbawionego wartości, poddanego administracyjnej ewaluacji nie pozwala z reguły na jakikolwiek optymizm. Trzeba powiedzieć, że takie jeremiadyczne krytykowanie kondycji uniwersytetu zazwyczaj zwrócone jest ku przeszłości. Zazwyczaj także, „wściekli i oburzeni” akademicy zajmujący się uniwersytetem nie mają poważnej propozycji

⁹ Ibidem, s. 187 i dalsze.

¹⁰ Na marginesie trzeba dodać, iż niektóre krytyki uniwersytetu nie zauważają, moim zdaniem koniecznej dialektyczności funkcji uniwersytetu, uznając, że jedna z nich zasługuje na miejsce szczególne. W tej sprawie zob. np.: P. Kowzan, M. Zielińska, A. Kleina-Gwizdała, M. Prusinowska, *Nie zostaje mi czasu na pracę naukową – warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU, Nowe Otwarcie Uniwersytetu*, Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa 2016.

działań zmierzających ku realnej redefinicji szkolnictwa wyższego, być może poza nielicznymi wyjątkami prób ochrony tego „co jeszcze zostało po Humbolcie”.

Postawa Readingsa i jego propozycja jest właśnie tym, co odróżnia tę książkę od wielu innych traktujących o Uniwersytecie. Choć Autor, a być może Edytor, nadał jej tytuł wskazujący na kompletny upadek, to jednak daje konkretne propozycje co do życia w ruinach, ruinach z których nie mamy odbudowywać tego, co było, ale raczej tworzyć.

Rozważając możliwości zmian w Uniwersytecie Autor proponuje przyjrzeć mu się z dwóch różnych perspektyw. Pierwszą z nich jest myślenie o miejscu „Uniwersytetu w społeczeństwie jako całości”, a drugą o „wewnętrznym kształcie Uniwersytetu jako instytucji”¹¹. Tym – na pozór minimalnym – programem byłaby praca w uniwersytecie bez alibi, czyli bez mesjanistycznego praktykowania *universitas*.

Readings konkluduje tak:

[r]uiny Uniwersytetu nie mogą ani dla studentów, ani dla profesorów być ruinami rzymsko-greckiej świątyni, w których odprawiają oni swoje rytuały, jakby nie zdawali sobie sprawy z tego, że stanowią atrakcję turystyczną przynoszącą dochody zasilające kieszeń pozbawionych skrupułów administratorów obiektu¹².

Idzie tu zatem o inny typ praktykowania myślenia, tj. *myślenia pozbawionego wiary*¹³ oraz nieustannego zbliżania się i oddalania dyscyplin i ich projektów badań, czyli ciągłego redefiniowania struktury organizacyjnej wydziałów, katedr, instytutów – innymi słowy, formalnej organizacji instytucji uniwersytetu, czego przykład stanowią – zdaniem Autora – działania tych, którzy współtworzą choćby ... studia kulturowe. Takie macierzo-podobne lub quasi-sieciowe, płynne ujęcie struktury uniwersytetu może powoływać do życia PYTANIE, a za nim zupełnie inny typ wspólnot akademickich. Ale to już historia na zupełnie inną opowieść.

¹¹ B. Readings, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 254.

¹² Ibidem, s. 263.

¹³ Por. J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy*, tłum. K.M. Jaskender, Libron, Kraków 2015.

