

ISSN 2450-9760

T O M

27

ZN

Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

1/2016

**EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO**





# **Zeszyty Naukowe**

Wyższej Szkoły Gospodarki

**TOM**  
**27**

**Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo**  
**1/2016**

Zbiór rozpraw pod redakcją  
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziótkowskiego

## **RADA NAUKOWA**

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
dr hab. Radosław Muszkieta – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
dr hab. Małgorzata Bienkowska – Uniwersytet w Białymstoku  
dr hab. Beata Ziółkowska – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr hab. Janusz Gierszewski – Akademia Pomorska w Słupsku  
dr hab. Anna Frąckowiak – Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy  
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz – PWSH „Pomerania” w Chojnicach  
prof. dr hab. Nina Tamarska – Rosja  
dr hab. Natalia Sejko – Ukraina  
dr hab. Gennadyi Moskalyk – Ukraina  
dr hab. Artur Katolo – Włochy  
dr hab. Christian Giordano – Włochy  
dr Marzena Sobczak-Michałowska, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Ryszard Maciołek, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Magdalena Bergmann - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Beata Bonna - Bydgoska Szkoła Wyższa  
dr Marta Sikora - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **REDAKCJA TOMU**

dr Alicja Kozubska, prof. WSG - redaktor naczelny  
doc. Przemysław Ziółkowski - z-ca redaktora naczelnego

## **RECENZENCI TOMU**

prof. dr hab. Andrzej Sadowski – Uniwersytet w Białymstoku  
dr hab. Małgorzata Jagodzińska – PWSZ w Płocku

## **SEKRETARZ REDAKCJI**

mgr Alicja Czerwińska

## **PROJEKT OKŁADKI**

mgr Marta Rosenthal-Sikora

## **KOREKTA**

mgr Bartosz Jan Ludkiewicz

## **SKŁAD I OPRACOWANIE KOMPUTEROWE**

Adriana Górską

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

ISSN 2450-9760

Ilość znaków: 514 121

## **Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki**

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2

tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

[www.wsg.byd.pl](http://www.wsg.byd.pl), [wydawnictwo@byd.pl](mailto:wydawnictwo@byd.pl)

[www.ers.byd.pl](http://www.ers.byd.pl)

## SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
<i>Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski</i>	
EDUKACJA	
Reforming education in the information and communication society <i>Gennadyi Moskalik</i>	11
Społeczne zakorzenienie andragogiki na przykładzie Niemiec <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	19
Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie wyższym a elitarność uczelni. Analiza pojęć na podstawie prac Ryszarda Borowicza <i>Ryszard Maciołek</i>	31
Rynek edukacyjny a kultura organizacyjna współczesnych uczelni wyższych <i>Izabela Kiwak</i>	59
Czy polską oświatę można zmieniać czy już tylko reanimować? <i>Przemysław Ziółkowski</i>	75
Odpowiedzialność jako istotna kategoria pracy nauczyciela <i>Alicja Kozubska</i>	93
RODZINA	
Tabu społeczne w kontekście działań edukacyjnych – czego (nie) uczymy w ramach socjologii rodziny <i>Małgorzata Bieńkowska</i>	105
Relacje pomiędzy pełnieniem ról zawodowych i rodzinnych przez kobiety – zarys problematyki <i>Magdalena Bergmann</i>	115

## SPOŁECZEŃSTWO

- Dewiacja – destrukcja czy nowe możliwości? 131  
*Małgorzata H. Kowalczyk*
- Zarządzanie ciałem przez młodzież – tożsamość w stanie zagrożenia 145  
*Alicja Czerwińska*
- Istota edukacji emocjonalnej 159  
*Ewa Kaniewska-Mackiewicz*
- Wojsko jako przedmiot badań społecznych.  
Uwagi na marginesie badań własnych 175  
*Aneta Baranowska*

## WSPOMNIENIA O PROFESORZE RYSZARDZIE BOROWICZU

- Ryszard jako Kolega 195  
*Marzena Sobczak-Michałowska*
- Profesor Ryszard Borowicz jako Mentor 199  
*Alicja Czerwińska*
- Wspomnienie o Profesorze Ryszardzie Borowiczu 203  
*Przemysław Ziółkowski*
- Informacja o autorach 207

## Wstęp

„Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki” wydawane są od 2004 roku w seriach: „Turystyka i Rekreacja”, „Informatyka” i „Ekonomia”. Mamy przyjemność oddać do rąk Czytelników pierwszy tom nowej serii pod nazwą „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”. Celem tego wydawnictwa jest stworzenie płaszczyzny naukowego dyskursu, wymiany poglądów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy przedmiotem swoich zainteresowań uczynili choćby jeden z elementów triady: edukacja – rodzina – społeczeństwo. Mamy nadzieję, że nasze zaproszenie do współpracy będzie przyjmować coraz szersze grono wybitnych naukowców z kraju i zagranicy. Interdyscyplinarny charakter czasopisma postrzegamy jako szansę na prezentowanie różnych punktów widzenia i prowadzenie dialogu, będącego również efektem wspólnych badań przedstawicieli różnych nauk.

Eksploatacja rodziny wymaga zawsze współpracy różnych dyscyplin naukowych. Rodzina jako mikrostruktura społeczna nie może być badana i analizowana bez uwzględniania szerszych kontekstów, w tym jej związków z makrostrukturą, jaką jest społeczeństwo. Jednym z istotnych ogniw łączących te dwie struktury jest edukacja, od której z kolei zależy budowanie kapitału intelektualnego, gospodarczego i społecznego. Kondycja rodziny, edukacji i społeczeństwa zawsze ma korzenie w jakiejś przeszłości, jest zanurzona w teraźniejszości, a jednocześnie ukierunkowuje się na przyszłość. Dynamika zmian dokonujących się w obszarach badawczych, jakimi są rodzina, społeczeństwo i edukacja oraz ich niezmiennie wysoka ranga daje, jak sądzimy, gwarancję rozwoju tego wydawnictwa.

Dziękujemy wszystkim Autorom, reprezentującym uczelnie krajowe i zagraniczne, za przyjęcie naszego zaproszenia do napisania tekstu. Przedkładany Czytelnikom tom zawiera 15 artykułów o zróżnicowanej tematyce.

Część pierwsza, pt. „Edukacja”, składa się z sześciu artykułów podejmujących problematykę różnych aspektów edukacyjnych. Zagadnienie reformy edukacji, potrzeby jej przeprowadzenia, możliwości i ograniczeń związanych z tego typu zmianami odnajdujemy w tekstach Gennadija Moskalyka i Przemysława Ziółkowskiego. W pierwszym tekście, z zakresu filozofii edukacji, Gennadii Moskalyk próbuje odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób powinniśmy podejść do reformowania i modernizacji edukacji w dobie społeczeństwa informacyjnego. Przemysław Ziółkowski podejmuje się ambitnego zadania analizy kondycji polskiego

systemu edukacji, traktując próby jej reformowania jako nierozwiązywalną kwestię społeczną. W ten sposób Autor nawiązuje również do tekstów śp. Profesora Ryszarda Borowicza. Niezwykle cenne i spójne z linią czasopisma jest wskazanie przez Hannę Solarczyk na społeczne zakorzenienie andragogiki, jej związki z polityką i praktyką edukacji dorosłych, na potrzebę wypracowania kryteriów jej oceny nie tylko z jej wnętrza, ale także z zewnętrznego otoczenia. Problematykę kształcenia na poziomie wyższym przedstawiają w swoich artykułach Ryszard Maciołek i Izabela Kiwak. Tekst Ryszarda Maciołka pt. „Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie wyższym a elitarność uczelni. Analiza pojęć na podstawie prac Ryszarda Borowicza” jest z jednej strony przywołaniem dorobku śp. Profesora, z drugiej zaś udaną próbą krytycznego spojrzenia na współczesne dylematy tego poziomu kształcenia. Izabela Kiwak natomiast koncentruje się na uczelniach wyższych jako elemencie życia społecznego, podkreśla znaczenie kultury organizacyjnej uczelni i przedsiębiorstw jako warunku innowacyjności i konkurencyjności kraju. Część pierwszą zamykają rozważania Alicji Kozubskiej na temat odpowiedzialności jako istotnej kategorii w pracy nauczyciela, potrzeby jej uwzględniania w procesie kształcenia nauczycieli, a także określania jej granic.

Część druga to „Rodzina”. Tekst Małgorzaty Bieńkowskiej „Tabu społeczne w kontekście działań edukacyjnych – czego (nie) uczymy w ramach socjologii rodziny” stanowi swoisty pomost pomiędzy częścią pierwszą a drugą tego tomu. Autorka podjęła się refleksji nad stanem edukacji socjologicznej w zakresie socjologii rodziny, zwracając uwagę na obszary przemilczane a ważne. Zagadnieniem relacji między pełnieniem ról zawodowych i rodzinnych przez kobiety zajmuje się w swoim tekście Magdalena Bergmann. Autorka podkreśla potrzebę socjologicznej refleksji nad przemianami statusu i roli kobiet w sferze pracy i rodziny, wskazuje na złożoność, wielowymiarowość oraz kontekst kulturowy i społeczno-ekonomiczny tego zjawiska.

Część trzecia – „Społeczeństwo” – zawiera cztery teksty. Małgorzata Kowalczyk proponuje spojrzenie na dewiacje nie tylko jako destrukcję, ale nową możliwość. Podkreśla rolę dewiacji jako swoistego miernika procesów rozwojowych społeczeństwa, nawołując do szerszego jej rozumienia, bowiem pojawia się ona jako skutek zmian społecznych lub jest reakcją na stagnację, a nie tylko zachowaniem niezgodnym z normami społecznymi. Alicja Czerwińska wprowadza Czytelnika w tematykę związków między rozwojem tożsamości współczesnej młodzieży a jej cielesnością i zagrożeniami z tym związanymi. Odnosi opisanie przez Giddensa dylematy nowoczesności do zjawiska zarządzania ciałem przy okazji kreowania tożsamości. Na potrzebę rozwoju inteligencji emocjonalnej u dzieci i młodzieży, a także osób dorosłych w dobie intensywnych przemian społecznych, ekonomicznych, kulturowych wskazuje tekst Ewy Kaniewskiej-Mackiewicz. Pojawia się tutaj pojęcie zarządzania emocjami, podobnie jak w poprzednio wspomnianym tekście – zarządzanie ciałem. Ostatni tekst, autorstwa Anety Baranowskiej, dotyczy

problemów, na jakie napotyka na gruncie nauk społecznych badacz-cywil czyniący przedmiotem badań wojsko, armię, jako instytucję totalną. Autorka dzieli się doświadczeniami związanymi z przygotowaniem dysertacji doktorskiej pod kierunkiem Prof. dra hab. Ryszarda Borowicza na temat „Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby żołnierzy polskich poza granicami kraju – na przykładzie Iraku”.

Pierwszy tom serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” jest poświęcony pamięci Prof. dra hab. Ryszarda Borowicza, który był pracownikiem naszej Uczelni, dyrektorem instytutu, przyjacielem, kolegą, mentorem. Czwarta część tego tomu zawiera teksty wspomnieniowe, w których Autorzy: Marzena Sobczak-Michałowska, Alicja Czerwińska i Przemysław Ziółkowski podzielili się swoimi refleksjami, wspomnieniami dotyczącymi sytuacji, przeżyć, w których ich drogi życiowe zetknęły się ze śp. Profesorem Ryszardem Borowiczem.

Wszystkie teksty tego tomu, mimo zróżnicowanej tematyki, łączy intencja natury emocjonalnej, potrzeba i gotowość oddania czci Człowiekowi, którego wśród nas już nie ma, ale pamięć o Nim chcemy zachować.

Mamy nadzieję, że zaproponowana problematyka przedkładanych Czytelnikowi zeszytów naukowych będzie stanowić inspirację do dalszych rozważań, gromadząc ludzi zainteresowanych edukacją, rodziną i społeczeństwem.

*Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski*





**Edukacja**



**Moskalyk Gennadii**  
Ukraine

## **REFORMING EDUCATION IN THE INFORMATION AND COMMUNICATION SOCIETY**

**Abstract:** The author carried out a philosophical analysis of the concept, nature and sources of formation of the new information and communication environment concerning the formation and development of personality, formed under the influence of the information revolution.

Actualization of culture-created functions related to science and modern interpretation of hermeneutics determine the fundamental reorientation of the educational paradigm to the hermeneutic one, which implies that modern education should evolve towards humanization which is understood as building relationships involved in the educational process on the basis of mutual respect. Under such conditions, the main purpose of education is the development of the individual learner, and intensification of his (her) cognitive and spiritual activity. Instead of inductive and deductive inferences and generalizations, instead of typing and summarizing a multiplicity there is a need for a special type of generalizations - mereological generalizations and conclusions based on distinguishing the extraordinary and the original in the subject, its idealization and transferring the properties from a part to the whole.

**Abstrakt:** Autor w artykule przeprowadza filozoficzną analizę pojęcia, natury i źródeł powstawania nowego środowiska informacyjnego i komunikacyjnego związanego z tworzeniem i rozwojem osobowości, które powstaje pod wpływem rewolucji informacyjnej. Aktualizacja funkcji kulturotwórczych związanych z nauką i nowoczesna interpretacja hermeneutyki określa zasadniczą reorientację paradygmatu edukacyjnego, co oznacza, że nowoczesna edukacja powinna ewoluować w stronę humanizacji, która jest rozumiana jako budowanie relacji uczestniczących w procesie edukacyjnym na podstawie wzajemnego szacunku. W takich warunkach, głównym celem edukacji jest rozwój uczącego się, a także intensyfikacja jego (jej) aktywności poznawczej i duchowej. Zamiast indukcyjnych i dedukcyjnych wniosków i uogólnień, zamiast podsumowywania mnogości istnieje potrzeba specjalnego rodzaju uogólnień - kolektywnych uogólnień opartych na odróżnianiu rzeczy niezwykłych i oryginalnych w temacie, idealizacja i przeniesienie własności z części do całości.

**Keywords:** information, communication, information and communication environment, education, the subjects of education, hermeneutics, knowledge, intelligence, knowledge society, technocracy, educational innovation.

**Słowa kluczowe:** informacja, komunikacja, informacja i komunikacja środowiska edukacyjnego, edukacja, podmioty edukacji, hermeneutyka, wiedza, inteligencja, społeczeństwo wiedzy, technokracja, innowacje edukacyjne

## 1. Setting the problem.

Through education the person receives the necessary knowledge to form the attitudes and competencies and comprehend priorities and values. Research in the field of education reform is of particular importance. Education is a unique institution of socialization, which provides systematic and purposeful formation of the latter in accordance with the achievements of science, culture and practice, modern and promising social and individual needs. Today it is evident that it is the school which must mainly ensure the formation of personality in accordance with the challenges of time.

Not every teacher and not only that one belonging to the “old generation”, but also young graduates of pedagogical universities master modern information technologies of teaching. However, the main problem probably is not clear understanding of the needs and prospects of informatization of education by the teachers. Perhaps that is why the life-giving wave of informatization is approaching the national school extremely slowly and controversially

Information “reset” defines the essence of modernization in modern education.

## 2. The degree of scientific elaboration of the problem.

It should be noted that informatization as the direction of modernization of education is profoundly analyzed by foreign and national scientists. It is known that in a scientific sphere the concept of “information society” was introduced by a Japanese researcher K. Kayama. Such scholars as D. Bell, Z. Brzezinski, V. Dyzard, R. Davis, M. Castells, J. Martin, Y. Masuda, Cr. Mei, J. Nesbit, J. Russe, M. Porat, T. Starner, A. Toffler and others are considered to be pioneers of setting and researching this issue.

Among national authors who analyzed this issue one should name: V. Andrushchenko, V. Babyk, V. Bekh, V. Bykov, Y. Bystrytskyi, V. Vashkevych, V. Viktorov, L. Guberski, Y. Dodonov, N. Zholdak, V. Zhuravskyi, A. Zernetska, M. Zubok, B. Kormych, O. Kravchenko, V. Kremen, A. Kudin, O. Lytvynenko, V. Liakh, V. Lukianets, S. Maksymenko, Y. Makarenko, M. Mykhalchenko, V. Ohneviuk, L. Ozadovska, V. Pesenko, H. Pocheptsov, I. Predborska, V. Saveliev, N. Scotna, A. Tolstoukhov, etc.

In recent years, a number of thematic theses have been defended in Ukraine by O. Kyvliuk, M. Onoprienko, Y. Prokofiev, V. Tkachuk, L. Filenko and others. However, despite a rather noticeable amount of printed materials, research concerning this problem cannot be considered comprehensive. There are a number of issues which require a systematic and profound response.

Communicative and information nature of education and hermeneutics of knowledge in the system of competence-based approach to organization of education concerning information and communication environment require additional research.

The purpose of the research is to define and establish the main outlines of the philosophy of education modernization in the context of globalization and the information revolution.

This aim requires solving the following research tasks:

- exploring the concept, nature and sources of the formation of information and communication environment in full;
- analyzing the main challenges of information and communication environment to a person, a person's culture and education;
- exploring the possibilities of educational responses to the challenges by improving mechanisms of socialization;
- identifying the essential features of education as a communicative phenomenon;
- investigating the interaction of the subjects of education in the process of communication;
- identifying the features of the hermeneutics of knowledge in the organization of education information and communication environment;
- clarifying the role of intelligence as a strategic resource in the development of civilization;
- offering the vectors of formation of a knowledge society as the environment of development of the individual's intellect;
- investigating the formation of theoretical models and actual practice of philosophy of lifelong education and adult education;
- justifying the increasing role and importance of scientific practices and social experience in modern stratagems of the development of education;
- defining the principles of philosophy of educational innovations concerning information and communication environment.

### **3. The main content of the study.**

The process which largely determines the character of a modern society is informatization, during which the information and communicative environment occurs and turns into the substantial basis for the communication system that in turn changes the forms and ways of social communication. The interactivity of communication really suggests that the communication system

transforms into information and communication environment as a new socio-cultural phenomenon of the society. This environment should be considered as a means (medium) that allows satisfying information and communication needs in the process of interaction of social subjects through information and telecommunication technologies.

The emergence of information technology as tools, actions and rules related to preparation, processing and delivery of information in the social space contributes to the creation of the information and communication environment, where the new forms of social relationships are being experienced. Changing the forms of communication interactivity and anonymity of the information and communication environment affects the means of implementation of social practices which in case of typing and habitualization of the latter initiate institutional transformation. Moreover, the social practices that arise from interactions within the information and communication environment can be transferred to everyday life<sup>1</sup>.

Information and communication environment includes the following main components: information objects and the relationships between them; technologies for the collection, storage, transmission, processing and dissemination of information; ready knowledge; means of reproduction of knowledge; organizational structures to facilitate communication processes.

Today there is an acute problem of human existence, culture, civilization as a whole. Consideration of the relationship between global problems of mankind and reasonable means of solving them is transforming into the universal problem of humanization of man and the world.

There is a change of views on scientific and technological progress as a reasonably controlled means of achieving the necessary material preconditions for the realization of moral and holistic landmarks. The progress of science and technology is understood as the improvement of the human life conditions, and thus it is identified with social progress, the assertion of civil society<sup>2</sup>.

The main areas of challenges in the information and communication environment are neocapitalism which causes the need for direct influence on the consciousness of the masses; the creation of the global trade of cultural production with a predominant share of mindless consumption; the manipulation of consciousness and values of people; artificial slowdown of the introduction of new technologies for major IT corporations which do not want to lose profits; the gap between traditional and information sectors of the economy; the emergence of a qualitatively new individual, characterized by greater mobility,

---

<sup>1</sup> I. A. Zimnyaya I., *Pedagogical psychology. Textbook for universities*, 2004, p. 112-178.

<sup>2</sup> V. B. Kashkin, *Communicative mimicry and social power*, Voronezh 2001, p. 77-89.

religious, cultural, political tolerance and nihilism; chaotic, slow and inefficient transformation of the authoritarian-bureaucratic systems at macro - and macro-levels.

In general, education and, in broader sense, culture becomes a specific profitable activity. Unlike other types of business which require significant initial amount for the conversion of money into capital, the average costs of life support become profitable, because everything depends on personality, ability, diligence and other individual qualities.

Education is the process of socialization of personality, the purpose and form of which are determined by the society and regulated by the government. Education is a form of human adaptation to social reality. Education serves personal goals and provides the individual with knowledge, skills and the ability to live in this particular society<sup>3</sup>.

Education inside itself is a complex segment of social reality, with its own space-time structure that contains the subject-object relationship at various levels and has its own material and ideal content. An educational process should be understood as the learning process and at the university - as a system including tuition, that is the transfer of knowledge, abilities, skills; formal organization of this process; communication of different content and different levels in the process; the roles, interests and ideals of the main subjects<sup>4</sup>.

The education system means providing three primary functions of communication that stood out quite a while ago such as: activation, interdiction, destabilizing. The activation function leads to action, action in a conscious direction; the examples of which are the call, order, requirement, motto which are realized both in the educational process and during extracurricular interactions. The interdictive function, on the contrary, is associated with prohibition, slowdown of all actions except one, which is especially important in the educational, that is the communicative interaction of the teacher with students in situations of risk and at emergencies. The destabilizing function reflects the complexity and contradictions of social life of the educational institution: agreeing with and supporting the opinion of someone who studies, the opinion which opposes another one or a group, engaging with them in a contradictory relationship; respectively, there is a certain chaos, organized destabilization of communicative interaction. Similar situations present in educational institutions arise both spontaneously and they are also intentionally implemented with the use of interactive forms in realization of certain objectives related to the

---

<sup>3</sup> S. I. Zmeev S, *Technology of adult learning: a manual for students of higher educational institutions*, 2002, p. 9-22.

<sup>4</sup> V. B. Kashkin, op. cit, p. 79-95.



development, most often, new learning material, the control of knowledge as well as in educational communicative interaction<sup>5</sup>.

The main subject which strategically and ideologically defines the purposes and direction of higher education is the state. It sets the strategic, spatial, temporal, ideological, meaningful parameters related to functioning of the educational system. This is followed by the administration of an educational institution that defines the same parameters, but for a more local object. Within the educational process, subjects interact with the quality of role universality: officials, teachers and students. They are simultaneously eternal as the necessary role figures, historically specific and individually painted ones. Despite the latter characteristic, it is possible to research specific education in a particular institution as a universal phenomenon in higher education.

A modern man undertakes numerous and multidimensional social and cultural communication with the outside world that is becoming increasingly complex. These relationships are documented in the industrial, socio-economic, legal and other relations involving individuals and social institutions. This process requires serious methodological basis of the theoretical and practical components<sup>6</sup>. In our view, at the present stage of human development, first of all, it is necessary to provide humanistic development of educational and scientific space. The humanistic nature of education suggests that its main goal consists in the interests of a man, his intellectual, spiritual and physical development. Education should be aimed at civil and moral education, cultural development of a man as a person. In accordance with the objectives of the humanization of education and scientific space, a moral and spiritual components become an integral part of social intelligence<sup>7</sup>. The researchers consider certain qualities of personality not the specific knowledge and skills as main leading elements of the content of education. These qualities allow one to learn new content and technology activities, thereby contributing to the intellectual progress: the development of general abilities, aptitudes, interests, promoting adaptation to life changing; personal development of students; ability to use your own knowledge to improve the profession; fundamental cultural knowledge, providing broad-mindedness and activity in every sphere; development of creative abilities, skills, self-education, the ability to find solutions to complex problems.

The modern national education system is an independent socio-economic sector and represents a set of educational programs, educational institutions, governments and state-public associations. It is in constant motion and in its

---

<sup>5</sup> A. S. Voronin, *Glossary of general and social pedagogy*, p. 25-26.

<sup>6</sup> R. Jakobson, *Speech communication: Language in relation to other communication systems*, 1985 p. 81-89.

<sup>7</sup> I. A. Zimnyaya, *op. cit.*, p. 112-117.

development it takes into account not only its national experience, but also global trends and traditions, the leading one among which is the formation of the “knowledge society”<sup>8</sup>.

Ukrainian education is in a state of change of paradigms. The last paradigm is guided by industry-specific training and a known in advance market of specialties and qualifications. In these circumstances, the purpose of the education production has been the implementation of the plan. The new paradigm of the “knowledge society” comes out of the unknown diverse and mobile labour market. The task of education in this case is to provide the customer with basic knowledge in one or more directions in education – natural, humanitarian or technical ones. The strategy of mass education on the individual educational trajectories is based on the power of demand. Educational production should capture changes in demand and quickly embody it in programs at different levels.

Educational environment, in turn, produces and provides adequate mechanisms and instruments for translation of scientific knowledge into social practice, that is, transforms the research product on socio-cultural phenomena that will continue to define their worldview and social and creative potency of a person at a certain historical stage. So there is an indivisible unity of the triad “science – education – social practice” that allows a modern man to become an active subject of a knowledge and competence in the society.

## Conclusions.

The strategic direction for the future development of the system of education in Ukraine, the mechanism of integration into the world system of the information society, is the implementation of new pedagogical technologies. Their main indicators are theoretical knowledge and the level as an indicator of social differentiation and stratification of population, intellectual potential as the infrastructure of the information society.

Activation of an innovative activity should provide qualitatively new forms of organization of structural, functional, inverse relationships and the effective interaction between all participants of the innovation process, the consolidation of new functions for the relevant management entities. Its effectiveness is determined by the completeness and content of interaction between all participants of a unified system of obtaining and using new knowledge and technologies. The ideas for innovative training are developed and widely applied by practising educationalists at the level of individual innovation, creating new types of educational institutions and performing research projects. Without deep

---

<sup>8</sup> A. E. Maron, *The content and technology of adult education: the challenge of advanced education: collected scientific papers*, 2007, p. 119-125.

psychological and pedagogical study of the characteristics of this type of training it can be presented in the form of more or less partially empirical implementation in the traditional system of education.

### References

1. Voronin A. S., *Glossary of general and social pedagogy* / A. S. Voronin. - Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2006. - 135 p.
2. Zimnyaya I. A., *Pedagogical psychology. Textbook for universities*. Second edition, extra, cor. and rev. / I. A. Winter. — M.: Logos, 2004 - 384 p.
3. Zmeev S. I., *Technology of adult learning: a manual for students of higher educational institutions* / S. I. Kites. – M.: Academy, 2002. – 128p.
4. Kashkin V. B., *Communicative mimicry and social power* / V. B. Kashkin // *Essay about the social power of the language*. - Voronezh: VSU, 2001. - 21-29.
5. Maron A. E., *The content and technology of adult education: the challenge of advanced education: collected scientific papers*. Tr. / A. E. Maron. - M.: IOV, 2007. - 118 p.
6. Jakobson R., *Speech communication: Language in relation to other communication systems* / R. Jakobson // *Selected works*. – M.: Progress, 1985. –306-318 p.

**Hanna Solarczyk-Szwec**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## Spółeczne zakorzenienie andragogiki na przykładzie Niemiec<sup>1</sup>

### Germany as an example of the social embeddedness of andragogy

**Abstrakt:** W niniejszym artykule dokonuję analizy rozwoju praktyki edukacji dorosłych w Niemczech na przestrzeni prawie 200 lat, który w efekcie doprowadził do ukonstytuowania się w Europie akademickiej dyscypliny naukowej pod postacią andragogiki w latach 70. XX w. Przyjmując za kryterium periodyzacji dominującą w danym okresie grupę uczestników o specyficznych oczekiwaniach, można w niemieckiej edukacji dorosłych wyróżnić następujące okresy: kształcenie robotników (1830–1870), kształcenie ludu (1870–1945), kształcenie dorosłych (1945–1970), kształcenie dalsze (1970–1995), kształcenie dorosłych / dalsze jako element kształcenia całościowego (współcześnie). W artykule dokonano charakterystyki wymienionych okresów w odpowiedzi na następujące pytania: „Czym interesom służy edukacja dorosłych?”, „Czyje potrzeby w rzeczywistości zaspakaja?”, „Jakie związki zachodzą między polityką, praktyką edukacji dorosłych i andragogiką?”.

**Abstract:** In this article I perform an analysis of the development of adult education practice in Germany which was happening for over 200 years and resulted in forming andragogy as an academic discipline during the 1970s in Europe. When adopting a periodization according to the dominant at a given time group with particular expectations, one may distinguish the following periods in German adult education: education of workers (1830-1870), education of the people (1870-1945), education of adults (1945-1970), further education (1970-1995), education of adults / further education as an element of lifelong learning (today). In the article the enumerated periods are characterised according to the following questions: whose needs does the adult education serve? whose needs does it satisfy? what kind of connections arise between politics, the practice of adult education, and andragogy?

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, andragogika, Niemcy, potrzeby

**Keywords:** adult education, andragogy, Germany, needs

---

<sup>1</sup> Artykuł zawiera fragmenty książki: H. Solarczyk, *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny naukowej*, Toruń 2008.

## 1. Wprowadzenie

Analiza praktyki edukacji dorosłych przynosi wiedzę o dynamice rozwoju przedmiotu refleksji andragogicznej, który nie tyle wynika z logiki nauki, co ze społecznych procesów rozwojowych. Ta sytuacja powoduje, że andragogika zmuszona jest do ciągłego analizowania swojego społecznego umiejscowienia. Przenosząc poglądy D. Urbaniak-Zajęc z pedagogiki społecznej w Niemczech na andragogikę, przyjąć należy, że od stopnia znajomości uwarunkowań działań praktycznych, od znajomości społecznych okoliczności, które wysuwają na plan pierwszy takie, a nie inne zadania, uzależniony jest poziom samoświadomości określonej dyscypliny<sup>2</sup>.

Związki andragogiki z praktyką wiodą nieuchronnie do polityki, co generuje pytania o charakterze ideologicznym, które z punktu widzenia teorii krytycznej mogą przyjąć następującą postać: „Czym interesom służy edukacja dorosłych?”, „Czyje potrzeby w rzeczywistości zaspakaja?”, „Jakie związki zachodzą między polityką, praktyką edukacji dorosłych i andragogiką?”. To konieczne uwikłanie andragogiki w praktykę i politykę, powoduje, że kryteriów jej oceny nie można wyprowadzać wyłącznie z jej wnętrza, lecz także z zewnętrznego otoczenia.

W niniejszym artykule dokonuję analizy rozwoju praktyki edukacji dorosłych w Niemczech na przestrzeni prawie 200 lat, który w efekcie doprowadził do ukonstytuowania się w Europie akademickiej dyscypliny naukowej pod postacią andragogiki w latach 70. XX w. Przyjmując za kryterium periodyzacji dominującą w danym okresie grupę uczestników o specyficznych oczekiwaniach, można w niemieckiej edukacji dorosłych wyróżnić następujące okresy:

- kształcenie robotników (1830–1870),
- kształcenie ludu (1870–1945),
- kształcenie dorosłych (1945–1970),
- kształcenie dalsze (1970–1995),
- kształcenie dorosłych / dalsze jako element kształcenia całościowego (współcześnie).

Poniżej dokonam charakterystyki wyżej wymienionych okresów pod kątem pytań postawionych we wstępie do artykułu.

## 2. Kształcenie robotników (1830–1870)

Edukacja dorosłych w Niemczech wobec dynamicznego rozwoju gospodarczego w pierwszej połowie XIX w. wykazuje najsilniejsze związki z działalnością

---

<sup>2</sup> D. Urbaniak-Zajęc, *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź 2003, s. 175.

na rzecz robotników, którzy emancypację swojej klasy upatrywali w prowadzeniu akcji oświatowych, przygotowujących grunt do podjęcia walki rewolucyjnej o wyzwolenie społeczne robotników. Kwestie oświatowe postrzegane były w związku z problemami socjalnymi i walką o prawa polityczne. W ten sposób edukacja dorosłych pełniła przede wszystkim funkcje instrumentalne i ideologiczne, balansując między adaptacją do życia w starych strukturach społecznych z wiodącą rolą mieszczaństwa a demokratycznymi roszczeniami robotników. Ukrytym celem państwa wspierającego edukację dorosłych było zachowanie pokoju społecznego, który służył politycznemu status quo państwa i gwarantował rozwój nowej klasy średniej. Warunki pracy oświatowej dla dorosłych charakteryzuje w analizowanym okresie brak podstaw prawno-organizacyjnych oraz spontaniczny rozwój takich form edukacji jak wykłady o tematyce społeczno-politycznej oraz kształcenie i doksztalcanie zawodowe. Oczekiwania wobec teoretycznej refleksji wynikały implicite z potrzeb w zakresie organizacji kształcenia i doboru treści nauczania. Edukację dorosłych oceniano pod kątem pełnienia funkcji ideologicznych.

### 3. Kształcenie ludu (1870–1945)

Społeczno-polityczne przemiany Niemiec przełomu lat 60. i 70. XIX wieku, które dokonały się pod wpływem takich wydarzeń, jak: wprowadzenie ogólnego prawa wyborczego (1866 r.), założenie Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej (1869 r.), powstanie Rzeszy Niemieckiej (1871 r.), wzmocniły przekonanie o dużej roli edukacji w utrwaleniu tych osiągnięć. Zadanie to realizowano poprzez edukację dorosłych rozumianą jako kształcenie ludu (*Volksbildung*) w trzech okresach:

- 1870–1918: okres rządów Bismarcka i epoka wilhelmińska,
- 1919–1933: Republika Weimarska,
- 1933–1945: rządy narodowych socjalistów.

Z wyjątkiem lat 1848/49, kiedy *Volk* było pojęciem odnoszącym się do wszystkich, dominowało w Niemczech zawężone znaczenie pojęcia naród / lud. Tak więc *Volksbildung*, kształcenie ludu, odnosiło się do niektórych warstw narodu – do klas niższych: robotników, rzemieślników i chłopów, najpierw na poziomie szkolnictwa elementarnego (początek XIX w.), później w odniesieniu do kształcenia pozaszkolnego<sup>3</sup>.

W wyróżnionych powyżej okresach przypisywano oświacie ludowej różne zadania, które miały jednak charakter doraźnych i okazjonalnych działań mających na celu wspieranie kolektywnych procesów reprodukcji, zawodowo-praktyczne

<sup>3</sup> W. Gieseke, *O rozwoju kształcenia dorosłych – pedagogiki dorosłych w Niemczech*, [w:] *Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*, S. Kaczor, W. Gieseke, W. Höhn (red.), Radom 1997, s. 19.

dokształcanie i chrześcijańsko-religijne umoralnianie<sup>4</sup>. Działania te odnosiły się do względnie stabilnego chłopsko-rzemieślniczego środowiska jako elementu społeczeństwa stanowego, w którym rola dorosłego było jednoznacznie opisana, a prawa dzieci i młodzieży niedostrzegane. Oświata ludowa nie odnosiła się do kształcenia jednostek, lecz była strategią rozwiązywania problemów lokalnych i środowiskowych. Zobaczmy, jak rozkładały się te akcenty oświaty ludowej w wyróżnionych podokresach.

Kształcenie ludu, tj. niższych warstw społecznych, w okresie 1870–1918 przybrało na sile, szczególnie w obszarze organizowanym przez ruch mieszczańsko-liberalny, koncentrujący się na przekazie kulturalnego i naukowego dziedzictwa narodu w ekstensywnych formach oświatowych. Była to koncepcja kształcenia oderwana od realnych uwarunkowań życia społecznego. Ten „stary” kierunek oświaty ludowej chciał zachować tradycyjną strukturę społeczną poprzez rozwiązanie kwestii socjalnych robotników, wspieranie konsolidacji narodu i przeciwdziałanie socjalistycznym tendencjom. Ruch uniwersytetów rozszerzonych oraz wzorujące się na nim towarzystwa popularyzują intensywną pracę oświatową, która rozwinie się pod postacią „nowego” kierunku w okresie Republiki Weimarskiej, pozostając także z dala od oczekiwań społecznych. Niektórzy praktycy edukacji dorosłych zaczęli opisywać swoje pole działania, koncentrując się na metodyce kształcenia. Dominowało idealistyczne podejście do pracy oświatowej, którego z reguły nie poddawano refleksji pod wpływem doświadczeń praktycznych. Natomiast robotniczy ruch oświatowy wykazywał większe związki z życiem, pracą i polityką. W ten sposób powstawały zręby zorganizowanej edukacji dorosłych, która rozbuduje się w zróżnicowany system kształcenia ludowego w latach 1919–1933.

Polifunkcyjna oświata ludowa, jaka ukształtowała się w latach 1870-1918, utraciła w okresie Republiki Weimarskiej dwie funkcje: kompensacyjną, którą przejęło szkolnictwo obowiązkowe, oraz socjalno-ekonomiczną, realizowaną przez wspieranie bezrobotnych i pośrednictwo pracy. Na znaczeniu zyskała funkcja przekazu dziedzictwa kulturowego w duchu politycznego konserwatyzmu, a później funkcja kształcenia zawodowego dla potrzeb gospodarki, społeczeństwa i polityki. Pod względem instytucjonalnym na pierwsze miejsce wysunął się ruch uniwersytetów powszechnych / ludowych, chcący zachować polityczną neutralność. Nadal dużą rolę w edukacji dorosłych odgrywał ruch robotniczy ze swoimi ideologicznymi celami. Wyraźnie zwyciężyła koncepcja pedagogiczna „nowego” kierunku, która w „grupach roboczych” miała skupiać przedstawicieli wszystkich stanów, by realizować intensywną pracę oświatową. Kształcenie ludu stało się zadaniem państwa oraz częścią systemu oświaty, co osłabiło polityczny wymiar edukacji dorosłych. Rozbudowana praktyka edukacji dorosłych wymuszała pierwsze

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 133.

działania instytucjonalne w dziedzinie jej profesjonalizacji i unaukowania<sup>5</sup>. Do dziedzictwa oświaty ludowej Republiki Weimarskiej nawiąże Republika Federalna Niemiec po 1945 roku.

Sytuacja gospodarcza, społeczna i polityczna przełomu lat 20. i 30. XX w. zburzyła fundamenty potrzebne do funkcjonowania edukacji dorosłych. Rosnące bezrobocie, szalejąca inflacja, rozczarowanie władzą parlamentarną towarzyszyły przejmowaniu władzy przez narodowych socjalistów.

Według znawcy tego okresu – Helmuta Keima – oświata ludowa znalazła się w fazie samounicestwienia z uwagi na sytuację gospodarczą i finansową, której towarzyszyła celowa indoktrynacja polityczna<sup>6</sup>. Edukacja dorosłych otrzymała zadanie zwalczania bezrobocia poprzez zawodowe doksztalcenie, na co środki przekazywał budżet państwa. Instytucje oświaty dorosłych znalazły się w dramatycznej sytuacji: z ekonomicznych przyczyn starały się o organizację takich szkoleń, chociaż nowe rozumienie kształcenia ludowego nie było zgodne z ich poglądami<sup>7</sup>. W tragiczny sposób cele i zamierzenia weimarskiej edukacji dorosłych nałożyły się na narodowosocjalistyczną oświatę ludową – za takimi samymi pojęciami i pragnieniami stały inne poglądy i ideologie. Dotyczyło to szczególnie: porządku społecznego (*Volksordnung*), wspólnoty ludowej (*Volksgemeinschaft*), zasady przewodnictwa (*Führerprinzip*) i ruchu oświaty robotniczej (*Arbeiterbildungsbewegung*).

Wkrótce oświata ludowa podzieliła się wewnętrznie na liczne kierunki i nie była już w stanie stawić czoła wrogim posunięciom narodowych socjalistów. Działacze oświatowi poddani zostali politycznej indoktrynacji. Część z nich przeszła do opozycji, inni wyemigrowali, nieliczni podporządkowali się nowemu systemowi.

Rządy narodowych socjalistów są przykładem skrajnej ideologizacji edukacji dorosłych i pokazują wszystkie negatywne skutki tego typu działań. Zaprzepaszczony został 100-letni dorobek niemieckiej edukacji dorosłych: pluralistyczna struktura, innowacyjne formy pracy, początki naukowej refleksji i badań. Z drugiej strony widać na tym przykładzie ogromną siłę oddziaływania edukacji dorosłych poprzez realizację ideologicznych zadań delegowanych przez narodowo-socjalistyczne państwo niemieckie.

---

<sup>5</sup> J. Olbrich, *Bildung und Demokratie – die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von 1918 bis 1933*, [w:] *Grundlagen der Weiterbildung* (Hrsg.), Praxishilfen, Neuwied, Krieffel, Berlin 1994, s. 14.

<sup>6</sup> H. Keim, *Nationalsozialistische Volksbildung im Dritten Reich 1933–1945*, [w:] *Grundlagen der Weiterbildung...*, op. cit., s. 4.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 6.



#### 4. Kształcenie dorosłych (1945–1969)

Ideologicznie obciążone pojęcie „kształcenie ludu” (*Volksbildung*) zastąpiono po 1945 roku „kształceniem dorosłych” (*Erwachsenenbildung*)<sup>8</sup>. W ten sposób wyznaczono indywidualnego adresata praktyki andragogicznej. Edukacja miała służyć pielęgnowaniu jego indywidualności, refleksji nad społecznym usytuowaniem, dialogowi z innymi dorosłymi. Początki takiego rozumienia edukacji dorosłych widzieliśmy we „wspólnocie roboczej” lat 20-tych XX wieku, jego rozwinięcie nastąpi w teorii i praktyce powojennej.

Na sytuację edukacji dorosłych po II wojnie światowej miało wpływ wiele czynników zewnętrznych, spośród nich J. Olbrich wyróżnił:

- polityczno-społeczną, materialną i duchowo-kulturalną sytuację Niemców po upadku faszystowskiego państwa;
- wyobrażenia zwycięzców na temat systemu kształcenia i wychowania w Niemczech;
- europejskie inicjatywy w dziedzinie edukacji dorosłych,
- nawiązanie do tradycji weimarskich w dziedzinie odbudowy edukacji dorosłych<sup>9</sup>.

Duchowo-kulturalną sytuację Niemiec okresu powojennego charakteryzuje, jak to ujął Helmut Keim, dialektyka zapominania i nowego uczenia się<sup>10</sup>. Z jednej strony duża część społeczeństwa nie jest w stanie dokonać rozrachunku z przeszłością, nie przyznaje się np. do wiedzy o istnieniu obozów zagłady. Z drugiej strony obserwuje się ogromną gotowość i intensywność uczenia się. Sprzyja temu odbudowa instytucji edukacji dorosłych, przede wszystkim uniwersytetów ludowych i konfesyjnych ośrodków kształcenia.

W wyniku procesów politycznych nastąpił podział Niemiec na RFN i NRD, co przyniosło ukształtowanie odmiennych systemów edukacji dorosłych. Przedmiot refleksji andragogicznej stanowiła w obu krajach pluralistyczna, zinstytucjonalizowana i planowa edukacja dorosłych nastawiona na realizację potrzeb jednostki: w RFN w oderwaniu od polityczno-gospodarczych uwarunkowań, w NRD w ścisłym związku z nimi. Wkrótce taka koncepcja edukacji dorosłych okaże się w RFN dysfunkcyjna, a w NRD zachowa swoją ważność do 1989 r. Ideologiczne funkcje edukacji dorosłych sprowadzały się w RFN w pierwszym okresie po wojnie do odtworzenia porządku społeczno-politycznego z okresu Republiki Weimarskiej, w NRD do popularyzacji socjalistycznego ustroju politycznego. W obu państwach edukacja dorosłych pełniła ważne funkcje w wspie-

<sup>8</sup> J.H. Knoll, *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hamburg 1974, s. 268.

<sup>9</sup> J. Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001, s. 306.

<sup>10</sup> Cyt za: J. Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung...*, op. cit.

raniu polityki państwa, a pracownicy nauki włączali się w te działania, przyczyniając się do wzmocnienia normatywno-dyrektywnych funkcji rodzącej się andragogiki.

## 5. Kształcenie dalsze (1970–1995)

Zjednoczenie Niemiec przyczyniło się do unifikacji edukacji dorosłych poprzez narzucanie zachodnich wzorów. Nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów – szybkiej integracji społecznej, politycznej i gospodarczej za pomocą strategii edukacyjnych.

W omawianym okresie priorytetowe miejsce zajęła edukacja dalsza, rozumiana jako zawodowe doksztalcanie, co oznaczało koncepcyjne zbliżenie edukacji dorosłych RFN i NRD na długo przed zjednoczeniem Niemiec. Pole przedmiotowe andragogiki zostało w ten sposób zawężone, zagrażając antropologicznym podstawom oświaty i realizacji jej podstawowych (emancypacyjnych) celów – jak twierdzi W. Gieseke<sup>11</sup>. Tę opinię potwierdza wielu innych andragogów, w tym H. Griese: *Zmiana od edukacji dorosłych do zawodowych kwalifikacji implikuje odwrót od pierwotnych idei i celów kształcenia, odwrót od (humanistycznego) kształcenia, odwrót od społecznego i politycznego ruchu, odwrót od pozaszkolnych, dobrowolnych zajęć. Inaczej mówiąc: całowyciowe kształcenie zawodowe dla zakładu pracy jest zwrotem ku szkolnemu uczeniu się, zwrotem ku zdobywaniu zawodowych kwalifikacji i kompetencji, zwrotem ku tematowi i treści oddalonym od codzienności i polityki*<sup>12</sup>. Edukacja dorosłych rozluźniła swe bezpośrednie związki z państwem, ale zacieśniła z rynkiem, wzmacniając realizację niespecyficznej – ekonomicznej – funkcji tego sektora oświaty, co jest także nieobojętne dla państwa. W okresie tym potwierdziło się, że ważnym zadaniem andragogiki jest dostarczanie koncepcji służących profesjonalizacji edukacji dorosłych, co wskazuje na jej ciągle silne związki z praktyką.

## 6. Kształcenie dorosłych / dalsze jako element kształcenia całowyciowego (współcześnie)

W aktualnej dyskusji nad kształceniem dalszym / dorosłych w kontekście edukacji całowyciowej w Niemczech centralne miejsca zajmują następujące paradygmaty: edukacja nieformalna, aktywna autoedukacja, uczenie się kompetencji, uczące się społeczeństwo<sup>13</sup>. Odradza się od połowy lat 90. zainteresowanie państwa edukacją jako ważną strategią rozwoju społecznego, gospodarczego i poli-

<sup>11</sup> W. Gieseke, op. cit., s. 29.

<sup>12</sup> H. Griese, *O sytuacji edukacji dorosłych w Niemczech. Kilka subiektywnych i obiektywnych impresji w roku 1997*, „Edukacja Dorosłych”, 1997, nr 3, s. 126.

<sup>13</sup> H. Solarczyk, *Niemiecka koncepcja edukacji ustawicznej*, „e-mentor” 2005, nr 1.

tycznego Niemiec, co oznacza realizację następujących celów:

- zwiększenie udziału społeczeństwa w edukacji,
- stworzenie wszystkim szans w zakresie rozwoju osobistych zdolności zgodnie z ich potrzebami społecznymi i zawodowymi,
- współtworzenie obszaru europejskiego<sup>14</sup>.

Wyrazem zaangażowania się państwa w sprawy edukacji ustawicznej są inicjatywy Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań (BMBF) w tym zakresie. Do najważniejszych należy opracowanie przez Federalno-Krajową Komisję Planowania Kształcenia i Wspierania Badań Naukowych (BLK) „Strategii edukacji ustawicznej w RFN”<sup>15</sup>, powołanie przy Bundestagu komisji ds. finansowania edukacji ustawicznej<sup>16</sup>, podjęcie praktycznych inicjatyw w celu realizacji założeń edukacji ustawicznej pod postacią projektów: „Edukacja ustawiczna dla wszystkich”<sup>17</sup> oraz „Uczące się regiony”<sup>18</sup>.

Koncepcji edukacji całościowej przypisuje się dążenie do ubezwłasnowolnienia jednostki oraz przymuszanie jej do nieustannego nadążania za gospodarczo-społecznym postępem. Szczególną uwagę krytycy poświęcają różnicom między samodzielnie i zewnątrznie organizowanym uczeniem się, między dobrowolnością a społecznym przymusem w podejmowaniu nauki, jak i między edukacją a zawodowym szkoleniem.

Pole przedmiotowe andragogiki w kontekście edukacji ustawicznej uległo poszerzeniu. Włączono do niej kształcenie nieformalne, odbywające się poza instytucjami oświatowymi. Ponadto edukacja dorosłych otworzyła się ponownie na kształcenie ogólne, w tym szczególnie na edukację kulturalną. Koncepcja edukacji całościowej podniosła znaczenie edukacji dalszej / dorosłych i andragogiki w dyskursie społeczno-politycznym i naukowym.

## 7. Podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają na sformułowanie wniosków, które dla przejrzystości wywodu umieściłam w tabeli nr 1.

<sup>14</sup> Bund – Länder – Kommission (Hrsg.), *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 2004, [www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf) [dostęp 03.03.2008].

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Unabhängige Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.), *Der Weg in die Zukunft*, Bonn 2004, [www.bmbf.de/pub/schlussbericht\\_kommission\\_III.pdf](http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf) [dostęp 03.03.2008].

<sup>17</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen*, Bonn 2001, [www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm\\_lebensbegleitendes\\_lernen\\_fuer\\_alle.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf) [dostęp 03.03.2008].

<sup>18</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Lernende Regionen. Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung*, Bonn 2004, [www.bmbf.de/pub/lernende\\_regionen\\_foerderung\\_von\\_netzwerken.pdf](http://www.bmbf.de/pub/lernende_regionen_foerderung_von_netzwerken.pdf) [dostęp 03.03.2008].

Tab. 1: Spoleczne umiejscowienie andragogiki w Niemczech

Okresy rozwoju edukacji dorosłych	Kryteria analizy	Kształcenie ludu (narodu) (1870-1945)			Kształcenie dorosłych (1945-1969)		Kształcenie dalsze (1970-1995) w RFN	Kształcenie dorosłych/dalsze jako element kształcenia całościowego (po 1995)
		1870-1918	1919-1933	1933-1945	RFN	NRD		
Kształcenie robotników (1830-1870)	Kształcenie robotników	Kształcenie niższych warstw społecznych (ludu)	Kształcenie różnych warstw społecznych jako wspólnoty	Naród niemiecki	Kształcenie jednostek	Kształcenie robotników	System instytucji edukacji dorosłych i ich kadra, związki edukacji dorosłych z rynkiem pracy	Rozproszone; problemy z pogranicza różnych dziedzin życia, dyscyplina,
		Dążenie mieszczaństwa do zachowania wiolącej powyżej społecznej i politycznej	Republika parlamentarna, rozwój demokracji, kryzys gospodarczy	Bezrobocie, inflacja, rozczarowanie parliamentaryzmem, przegię władzy przez narodowych socjalistów	Odbudowa kraju, restauracja polityczna, od 1. 50. rozwój ekon.-gosp.; koniec 1. 60.: rewolucja studencka, uwolnienie od myślenia ekon. na rzecz społ.-polit.	Odbudowa kraju; dominacja ZSR; 1. 50. kryzys; 1. 60.: budowa muru berlińskiego		
Uwrażliwienie działań praktycznych edukacji dorosłych	Uwrażliwienie działań praktycznych edukacji dorosłych	Roobudowa instytucji edukacji dorosłych różnych podmiotów	Paradygmat uniwersyteckiego powstania/oligarchicznego	Ujednolicenie, upolitycznienie i podporządkowanie nowej władzy, emigracja działaczy oświatowych	Restauracja instytucji oświatowych i wartości Republiki Weimarskiej	Powstanie nowych instytucji, oświatowych, rozbudowa firmalnej i zawodowej edukacji	L. 70. i 80.: wielokrotny wzrost nakładów na edukację dorosłych	Wychodzenie poza tradycyjne instytucje, grupy uczestników, tematy
		1. Ideologiczne 2. Zawodowe 3. Religijne	1. Integracja poprzez dziedziństwo kulturowe 2. Po 1925 r. edukacja zawodowa	1. Zwalczanie berrobocia przez edukację zawodową 2. Dostarczanie oferty kulturalnej 3. Propaganda	1. Reeducacja 2. Rozwój jednostki i kultury 3. Demokracja	1. Kształcenie zawodowe celem wsparcia gospodarki 2. Społeczno-polityczne	1. Kształcenie zawodowe warunków życia w RFN 3. Integracja narodu niemieckiego	Kształtowanie kwalifikacji kluczowych (edukacja emocjonalna)
Ukryte funkcje edukacji dorosłych	Ukryte funkcje edukacji dorosłych	Proba neutralizacji edukacji dorosłych	Demokratyzacja państwa wpływa na osłabienie funkcji ideologicznej	Polityczna indoktrynacja w duchu narodowego socjalizmu i faszyzmu	Utrzymanie porządku społeczno-politycznego sprzecz 1933 r.	Popularyzacja nowego ustroju politycznego	Narzędzie rynku pracy i polityki kadrowej	Przymuszanie do nadszycia za gospodarczym postępem
		Doskonalenie metody kształcenia dorosłych	Pełna potrzeba instytucjonalnej refleksji, badań, doskonalenia kadry	Idologiczna apologia państwa	Wspieranie polityki oświatowej	Wspieranie polityki państwa	Profesjonalizacja edukacji dorosłych	Pomoc intelektualna w refleksji nad działaniem
Oczekiwania wobec refleksji andragogicznej	Oczekiwania wobec refleksji andragogicznej	Koncepcyjna pomoc w rozwiązywaniu problemów ideologicznych i środowiskowych	Profesjonalizacja edukacji dorosłych	Legitymizacja polityki państwa	Dostarczanie koncepcji rozbudowy instytucjonalnej	Dostarczanie koncepcji liczby dyskusyjnych jako wskaźnik wywołanie	Profesjonalizacja edukacji dorosłych; dostarczanie koncepcji zwalczania berrobocia przez edukację dorosłych	Wskazywanie nowych problemów, poszukiwanie sprzeczności, ambivalencji w teorii i praktyce edukacji dorosłych

Źródło: H. Solarczyk, *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny naukowej*, Toruń 2008, s. 66.

Analiza praktyki edukacji dorosłych w Niemczech od 1830 roku do współczesności pokazała zmienność tego obszaru oświaty pod wpływem uwarunkowań społeczno-polityczno-gospodarczych, co symbolizują także pojęcia używane na określenie jej specyfiki w różnych okresach: kształcenie robotników, kształcenie ludu, kształcenie dorosłych, kształcenie dalsze, kształcenie dalsze / dorosłych jako element edukacji całościowej.

Powyższe desygnaty praktyki edukacji dorosłych pozwalają zauważyć przemianę od kształcenia określonych grup adresatów (np. robotników) w latach 1830–1870 roku, poprzez kształcenie ludu (niższych warstw społecznych) lub narodu w latach 1870–1945, kształcenie dorosłych (jednostek) do 1970 roku, a później pracowników (kształcenie dalsze), aż do kształcenia ustawicznego (wszyscy) na przełomie XX i XXI wieku. Oznacza to rozwój od zadań ogólnospołeczno-politycznych we wczesnych koncepcjach kształcenia robotników i ludu poprzez dopasowanie się do wymogów społeczeństwa późnej nowoczesności w drodze kształcenia dalszego (zawodowego), w którym uzupełniają się wykształcenie ogólne, kwalifikowanie zawodowe i pomoc życiowa, aż po kształcenie dorosłych w systemie edukacji całościowej, w której mieści się formalna, pozaformalna i nieformalna edukacja dorosłych.

Ta historyczna zmienność edukacji dorosłych miała oczywisty wpływ na przedmiot refleksji andragogicznej. Pod względem adresatów edukacji dorosłych granice pola przedmiotowego andragogiki ulegały ciągłemu poszerzeniu. Coraz mniejszą rolę odgrywały czynniki socjokulturowe, na znaczeniu zyskiwały uwarunkowania biograficzne uczestników edukacji dorosłych. Pod względem treści kształcenia zauważyć można związek z wymogami cywilizacyjnymi oraz z potrzebami dominujących politycznie grup społecznych: kształcenie robotników – edukacja polityczna, kształcenie ludu – edukacja ogólna / kulturalna, kształcenie dorosłych – edukacja ogólnokształcąca, kształcenie dalsze – kwalifikowanie do rynku pracy, kształcenie ustawiczne – edukacja emocjonalna. Przy tym można zauważyć pewną prawidłowość sinusoidalną: kiedy w jednym okresie dominuje kształcenie „twarde”, w kolejnym można spodziewać się tendencji do uniwersalizacji w tym względzie.

Andragogika jest dyscypliną o dużej sile zadań praktycznych, dlatego musi być świadoma celów, funkcji i oczekiwań społecznych, by pracować nad zakresem własnej autonomii.

W zakresie celów edukacja dorosłych przeszła drogę od kompensacji społeczno-ekonomicznej za pomocą kształcenia po kreowanie kwalifikacji kluczowych, które można rozpatrywać jako sumę kwalifikacji kulturalnych, zawodowych i politycznych – wcześniej stanowiących samodzielne cele edukacji dorosłych.

Analizując natomiast funkcje edukacji dorosłych, zauważyć można, że pozostaje ona narzędziem państwa do reprodukcji warunków społeczno-politycznych

i rozwoju gospodarczego wbrew emancypacyjnym oczekiwaniom niektórych grup społecznych (np. robotników) czy teorii edukacji dorosłych. Analiza materiału historycznego pozwala na wskazanie jawnych lub ukrytych ideologii realizowanych za pomocą edukacji dorosłych.

Edukacja dorosłych powstała i rozwijała się jako ruch ideologiczny uwzględniający pracę z grupami poszkodowanymi społecznie na rzecz ich emancypacji, co krępowało rozwój pedagogicznego i teoretycznego wymiaru tej działalności. Skrępowanie przesłankami natury ideologicznej odziedziczyła też refleksja i nauka o edukacji dorosłych. Do lat 70. XX w. edukacja dorosłych pozostawała w służbie elit i mieszczaństwa, które głosiły hasła liberalizmu społecznego poprzez udostępnianie edukacji grupom defaworyzowanym, ale ich ukrytym programem był konserwatyzm, wyrażający się w zachowaniu wiodącej pozycji w społeczeństwie i państwie. Następnie edukacją dorosłych zawładnęła ideologia rynku pracy oraz wolnego rynku, przyczyniając się do ekonomicznego zwrotu w latach 90. XX w.

Silną pozycję osiągnęła praktyka edukacji dorosłych w Niemczech dzięki aktywności polityczno-oświatowej swoich działaczy, która zaowocowała wsparciem ze strony państwa. Oczekiwania praktyki wobec andragogicznej refleksji wyrastają z racjonalności instrumentalnej, dla której liczy się przede wszystkim efektywność działań w rozwiązywaniu problemów społeczno-polityczno-gospodarczych. Jednostka oraz reprezentująca jej interesy nauka mogą mieć większy interes w faworyzowaniu racjonalności emancypacyjnej, która pozwoli jej na wyzwolenie się z opresyjnych warunków życia. W ten sposób rodzą się odmienne oczekiwania wobec nauki o edukacji dorosłych, które w zależności od sytuacji historycznej, jak pokazała powyższa analiza, sprzyjają dominacji andragogiki kierującej się logiką działania instrumentalnego lub logiką działania komunikacyjnego.

### **Bibliografia**

- Gieseke W., *O rozwoju kształcenia dorosłych – pedagogiki dorosłych w Niemczech*, [w:] *Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*, S. Kaczor, W. Gieseke, W. Höhn (red.), Radom 1997.
- Griese H., *O sytuacji edukacji dorosłych w Niemczech. Kilka subiektywnych i obiektywnych impresji w roku 1997*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 3.
- Keim H., *Nationalsozialistische Volksbildung im Dritten Reich 1933–1945*, [w:] *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*, t. 1, Neuwied, Kriftel, Berlin 1994.
- Knoll J. H., *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hamburg 1974.
- Kula E., Pękowska M., *Rola szkolnictwa wyższego w rozwoju kształcenia ustawicznego w Europie i w Polsce. Próba porównania*, „Rocznik Andragogiczny” 2012.

- Olbrich J., *Bildung und Demokratie – die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von 1918 bis 1933*, [w:] *Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen*, t. 1, Neuwied, Kriftel, Berlin 1994.
- Olbrich J., *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001, s. 306.
- Przybylska E., *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 9, Toruń 1996.
- Seitter W., *Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2000.
- Solarczyk H., *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny naukowej*, Toruń 2008.
- Solarczyk H., *Edukacja ustawiczna w Niemczech w erze globalizacji*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Wesołowska E. A. (red.), „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 25, Płock 2002.
- Solarczyk H., *Niemiecka koncepcja edukacji ustawicznej*, „e-mentor” 2005, nr 1.
- Urbaniak-Zajac D., *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź 2003.

### Netografia

- Bund – Länder – Kommission (Hrsg.), *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 2004, [www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf) [dostęp 03.03.2008].
- Unabhängige Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.), *Der Weg in die Zukunft*, Bonn 2004, [www.bmbf.de/pub/schlussbericht\\_kommission\\_III.pdf](http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf) [dostęp 03.03.2008].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen*, Bonn 2001, [www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm\\_lebensbegleitendes\\_lernen\\_fuer\\_alle.pdf](http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf) [dostęp 03.03.2008].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Lernende Regionen. Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung*, Bonn 2004: [www.bmbf.de/pub/lernende\\_regionen\\_foerderung\\_von\\_netzwerken.pdf](http://www.bmbf.de/pub/lernende_regionen_foerderung_von_netzwerken.pdf) [dostęp 03.03.2008].

**Ryszard Maciołek**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie wyższym a elitarność uczelni.**

### **Analiza pojęć na podstawie prac Ryszarda Borowicza**

**Massification of higher education and the elitism of universities.**

**Analysis of the concepts based on the work of Ryszard Borowicz**

**Abstrakt:** Artykuł pt. „Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie wyższym a elitarność uczelni. Analiza pojęć na podstawie prac Ryszarda Borowicza” poświęcony jest szeroko dyskutowanemu zagadnieniu umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej po transformacji ustrojowej z końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Praca nawiązuje do zainteresowań badawczych Ryszarda Borowicza (socjologa i pedagoga), a powstała z inspiracji jego wypowiedziami dotyczącymi tego zjawiska na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia i jego konsekwencjami, które wywarły wpływ na jakość edukacji w Polsce. Autor artykułu prowadzi dyskusję z Profesorem Borowiczem w 5 punktach. W pierwszym przedyskutowana została kwestia umasowienia studiów jako zjawiska masowego, przy czym uwagi poczynione zostały w odniesieniu do rozumienia wskaźników skolarzacji netto i brutto. Okazuje się, że nie jest to jedyny sposób rozumienia umasowienia, w związku z tym w punkcie drugim omówione zostały dwa inne znaczenia terminu „umasowienie (wy)kształcenia”, m.in. umasowienie jako proces wyrównywania szans edukacyjnych oraz jako rodzaj normy społecznej, a nawet swoistej mody. W trzecim punkcie omówione zostały niektóre następstwa umasowienia (wy)kształcenia, związane z wpływem tego zjawiska na elitarność uczelni, rozumianej na sposób merytokratyczny, preferowany przez R. Borowicza. W czwartym z kolei omówiono inne niż proponuje ww. autor rozumienie elitarności uczelni, tj. elitarności opartej na wysokiej jakości programach kształcenia. W ostatnim piątym punkcie przedyskutowano pojęcie programu ukrytego oraz o możliwym jego pozytywnym wpływie na jakość współczesnej edukacji w szkołach wyższych.

**Abstract:** The article is devoted to widely discussed issue massification of education at the university level after the political transformation of the late eighties of the last century. The work refers to the research interests of Ryszard Borowicz (sociologist and pedagogue), and was inspired by his statements regarding this phenomenon at the turn of the second and third millennium and its consequences, which have had an impact on the quality of education in Poland. The author is discussing with Professor Borowicz in 5 sections. In the first chapter the issue of massification of studies as a mass phenomenon was discussed, the observations were made in relation to understanding the enrollment rates of net and gross. It turns out that this is not the only way of understanding the massification, therefore, in the second section discusses the two different meanings of the term “massification of education” among others massification as a process of equalizing educational opportunities as a kind of social norm, and even a kind of fashion. The third section discusses the consequences of massification, associated with the impact of the phenomenon



on elite universities, understood as meritocratic way preferred by R. Borowicz. The fourth section discusses other than the Borowicz suggests understanding elitist university - based on high-quality educational programs. The last section discusses the concept of the hidden program and its positive impact on the quality of modern education in universities.

**Słowa kluczowe:** umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej, elitarna uczelnia, teoria merytokratyczna, ukryty program organizacji.

**Keywords:** massification of education at the university level, elite university, meritocratic theory, hidden program of the organization.

## Wprowadzenie

Artykuł nawiązuje do szeroko dyskutowanego zjawiska umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej, jakie miało miejsce w Polsce po transformacji ustrojowej z końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Tematyka ta skupiała uwagę nie tylko polityków i dziennikarzy, którzy dostrzegali oznaki skoku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim środowiska akademickiego jako głównych aktorów zachodzących zmian. Temat intrygował także pedagogów, socjologów, a także ekonomistów. Praca nawiązuje do zainteresowań badawczych Ryszarda Borowicza (socjologa i pedagoga), a powstała z inspiracji jego wypowiedziami dotyczącymi zjawiska umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej. Wymieniony autor rozważał zagadnienie z różnych perspektyw, badał jego skutki zarówno egzogenne, czyli wpływ, jaki wywiera umasowienie na otoczenie społeczne, zwłaszcza na rynek pracy i na pozycję absolwenta na tym rynku, jak również endogenne, szczególnie zaś oddziaływanie na system szkolnictwa wyższego i na instytucję edukacyjną w szczególności. Prace, jakie poświęcił Profesor Borowicz tym zagadnieniom, powstawały począwszy od 2000 roku, kiedy zjawisko zbliżało się do swego apogeum. Są wśród nich zarówno monografie: „Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny” z 2000 roku, „Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?” z 2008, redagowana praca zbiorowa „Współobecne dyskursy” z 2009 roku i zamieszczony w niej artykuł pt. „Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej” oraz artykuły: „Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego” z 2010 i „Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy”<sup>1</sup> z 2011 roku.

<sup>1</sup> R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000; R. Borowicz, *Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008; R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, [w:] R. Borowicz (red.), *Współobecne dyskursy*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2009, s. 71–89; R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, [w:] red. R. Maciołek, W. Maik, K. Sikora, *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy*, Wyd. Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010; R. Borowicz, *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011, nr 4 (56), s. 137–149.

Niektóre aspekty charakterystyczne dla umasowienia kształcenia interesowały go jednak znacznie wcześniej. Szczególnie ważnym dla niego tematem była kwestia nierówności w dostępie do edukacji akademickiej. Już w dysertacji doktorskiej poświęcił sporo uwagi strukturze społecznej studentów w przekroju kierunków studiów. Kwestie umasowienia wykształcenia na poziomie akademickim wpisywały się w specjalizację naukową Profesora, do której należała socjologia młodzieży i edukacji. Znajomość zjawiska umasowienia edukacji na poziomie szkoły wyższej, jak również jego skutków wywieranych na uczelni wyrastała również z bogatego doświadczenia pracy nauczyciela akademickiego, kierownika jednostek naukowo-dydaktycznych w uczelniach publicznych i niepublicznych. Duża aktywność nauczycielska zbiegała się tutaj z zainteresowaniami naukowymi<sup>2</sup>. Można powiedzieć, że dzięki temu miał dostęp do danych o tym zjawisku, szczególnie typu jakościowego, poprzez obserwację uczestniczącą. Jego opinie zatem należy uznać za ważne w dyskusjach na temat konsekwencji boomu edukacyjnego, który miał miejsce w Polsce na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia.

Zjawisko masowości (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji nie jest niczym nowym, jeśli uwzględnimy inne kraje świata zachodniego i niektóre kraje Azji, jednak w Polsce zjawisko to ze względów ilościowych i funkcjonalnych jest precedensem w skali światowej. Nastąpiło jednak stosunkowo późno w porównaniu z innymi krajami, gdyż dopiero po 1989 r. W zasadzie przez dwie dekady, tj. ostatnią poprzedniego i pierwszą obecnego milenium, następował w Polsce silny wzrost liczby studentów, zwrot prywatnych nakładów ponoszonych na inwestycję w szkolnictwie wyższym, jak również zwrot osobistych nakładów ponoszonych przez studentów i ich rodziny na kształcenie. Sytuacja ta zaczęła się dość radykalnie zmieniać już w pierwszych latach drugiej dekady obecnego stulecia, ale pierwsze symptomy kryzysu w szkolnictwie wyższym zauważalne były już nieco wcześniej. Ostatnie z ww. prac Profesora Borowicza powstały w okresie, kiedy dało się już zaobserwować wiele negatywnych skutków masowej edukacji na poziomie akademickim, często odwrotnych od oczekiwanych<sup>3</sup>.

Opinia przywoływanego wyżej autora na temat negatywnych skutków umasowienia zdaje się wybrzmiewać w taki sposób, jakby umasowienie przyniosło ogólny spadek jakości (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej. Masowość (wy)kształcenia zdaje się w opinii autora kolidować z elitarnością kształcenia i elitarnością samej uczelni. W niniejszym artykule nie tylko prezentuje się poglądy Prof. Borowicza na temat umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej

<sup>2</sup> Ryszard Borowicz, *Obecność socjologii / socjologów edukacji i młodzieży na XV Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym*, [w:] M. Zielińska (red.), *Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą*, „Rocznik Lubuski”, Tom 40, część 2a, Zielona Góra 2014, s. 21–26.

<sup>3</sup> Zjawisko to dość szeroko i dogłębnie opisał Piotr Długosz w artykule: P. Długosz, *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3 (63), s. 89–110.

i jego niektórych konsekwencji o charakterze demograficznym, społecznym czy ekonomicznym, ale także podejmuje się dyskusję z tymi poglądami. Polemika pozwala nieco szerzej spojrzeć na proces umasowienia (wy)kształcenia i na elitarność szkoły wyższej. Końcowy efekt artykułu ma charakter metateoretyczny, a jest nim analiza pojęć: umasowienia (wy)kształcenia i elitarności szkoły wyższej (uczelni). Okazuje się bowiem, że są to terminy wieloznaczne i warto w związku z tym mówić o różnych odmianach umasowienia, jak i elitarności. Pozytywna konkluzja artykułu jest taka, że umasowienie nie musi przekreślać elitarności, przy pewnych założeniach dotyczących oficjalnych i nieoficjalnych programów studiów.

Dyskusja z Profesorem Borowiczem przebiegać będzie w 5 paragrafach. W pierwszym przedyskutowana będzie kwestia umasowienia studiów, przy czym uwagi dotyczyć będą tego zjawiska w warunkach polskich. Nawiązywać się tutaj będzie do wskaźników skolaryzacji, jako miar stopnia umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej i jako miary stopnia wykształcenia społeczeństwa. Nie jest to jednak jedyne znaczenie, jakie możemy wiązać z analizowanym pojęciem. W drugim paragrafie omawiane będą inne rozumienia tego pojęcia, m.in. jako elementu procesu wyrównywania szans edukacyjnych oraz jako rodzaju normy społecznej, a nawet swoistej mody. W trzecim paragrafie analizowane będzie zagadnienie elitarności uczelni, w jego podstawowym merytokratycznym znaczeniu, preferowanym przez omawianego autora. W czwartym paragrafie mowa będzie o zgoła innym niż merytokratyczne rozumieniu elitarności uczelni, w odniesieniu do programów studiów. W ostatnim paragrafie będzie omawiane będzie pojęcie programu ukrytego oraz wpływ programu ukrytego na jakość współczesnej edukacji w szkołach wyższych.

## 1. Umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej

Wzrost w populacjach odsetka ludzi (wy)kształconych na niższych poziomach edukacji, zwłaszcza w krajach kręgu cywilizacji europejskiej, następuje systematycznie przynajmniej od kilku stuleci. Przełomem były tutaj początki nowożytności, rodzenia się nowego paradygmatu uprawiania nauki i powstawania społeczności, która zawodowo związana jest z nauką. Zręby szkolnictwa powstawały znacznie wcześniej, kiedy nastąpiła recepcja dziedzictwa umysłowego starożytnego świata w północnej Europie. Żeby nie sięgać dalej niż drugie tysiąclecie, wystarczy wspomnieć chociażby rozwój szkolnictwa dworskiego, kościelnego i przyklasztornego w średniowieczu, które dało początek uniwersytetowi<sup>4</sup>. Zjawi-

<sup>4</sup> Należałoby nie pominąć znaczenia monastycyzmu iroszkockiego V i VI, zwłaszcza Brendana i Kolumbana. Klasztory stały się wówczas szkołami, gdzie studiowano m.in. naukę i dzieła literackie starożytności. Nie można też pominąć odrodzenia karolińskiego w VIII i IX i rolę Alkuina, który dokonał reformy szkolnictwa, przywracając starożytne metody nauczania i Hrabana Maura, sławnego uczonego i nauczyciela z najsilniejszego ośrodka życia intelektualnego, jakim była wówczas Fulda.

sko zwiększania odsetka ludzi wykształconych w europejskich populacjach uległo jednak znacznemu przyspieszeniu w XVIII i XIX w., w wyniku powstawania szkolnictwa państwowego.

Mimo trwałego trendu zwiększania się liczby studentów na poziomie szkolnictwa wyższego – na ogół w wyniku fundowania coraz to nowych uniwersytetów w Europie, najpierw przez kościół, monarchów, później przez samo państwo – studiowanie było traktowane raczej jako dość osobliwy sposób osiągnięcia życiowej kariery. Zauważalny wzrost liczby studentów wystąpił bezpośrednio po II wojnie światowej, dzięki uruchomieniu programów społecznych. Szczególnym przypadkiem są Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, które na ogół hołdowały zasadzie minimalnej ingerencji w życie jednostek i poszczególnych grup społecznych<sup>5</sup>. Wielki kryzys lat 30. zmienił jednak perspektywę spojrzenia na rolę państwa. Przed tłumnie powracającymi z wojny młodymi ludźmi otwarto uniwersytety<sup>6</sup>. Studia miały się okazać nie tylko dobrym sposobem na zwiększenie kapitału ludzkiego, którego potrzebował rozpędzony podczas wojny przemysł, ale także na rozwiązywanie wielu kwestii społecznych i ekonomicznych kraju. Być może po raz pierwszy w historii uniwersytetu na kampusach pojawili się wówczas studenci, którzy wcale nie chcieli studiować. Dalsze rozszerzanie programów społecznych, dawanie preferencji itp. i obejmowanie nimi coraz to nowych kręgów społecznych uważanych za dyskryminowane prowadziło do coraz większego naruszania wysokich standardów, a nawet niosło zagrożenie dla samych struktur organizacyjnych uniwersytetu. Wystarczy przypomnieć, że we Francji i w Stanach Zjednoczonych umasowienie przyniosło w latach 60. studencką rewoltę na kampusach uniwersyteckich i jak wyśmienicie wykazał to Allan Bloom, wybitny amerykański filozof polityczny, w swojej – uznanej już za klasyczną – pracy pt. „Umysł zamknięty”, uruchomiło szereg zdarzeń, które ostatecznie doprowadziły do rzeczywistego spadku jakości (wy)kształcenia i ukształtowania się nowego modelu studenta, pragmatyka i aktywisty społecznego o zamkniętym, żeby nie powiedzieć ograniczonym, umyśle<sup>7</sup>.

Nie ma jednak miejsca w niniejszym artykule na pełne omówienie tego zjawiska, jego przyczyn i skutków, które były nieco odmienne w poszczególnych krajach. Warto jednak podkreślić, że o ile wzrost osób, które kończyły studia w po-

<sup>5</sup> Być może pierwszym wyraźnym odejściem w USA od wartości i ideałów liberalnego społeczeństwa był kryzys ekonomiczny z lat 30. i następujący po nim program reform gospodarczych i społecznych prezydenta Franklina Roosevelta zwanych „New Deal”. Program wprowadzał świadczenia socjalne i działania ograniczające poziom bezrobocia.

<sup>6</sup> Zjawisko to w pewnej mierze nastąpiło także w krajach tzw. bloku wschodniego. W praktyce było ono jednak znacznie bardziej ograniczone co do zakresu niż na Zachodzie i skierowane w pierwszym rządzie do nowej klasy politycznej i lojalnych wobec niej obywateli.

<sup>7</sup> Allan Bloom za taki stan rzeczy raczył winić wzrost lewicowej i lewackiej propagandy na kampusach oraz nastrojów społecznego buntu wśród studentów. Wskazywał jednak na przeludnienie kampusów, zrezygnowanie z ambitnych programów, obniżenie wymagań i w ogóle standardów studiowania i pracy akademickiej.

przednich epokach, był dość naturalny i zrównoważony, to umasowienie, z jakim mamy do czynienia po ostatniej wojnie światowej, w krajach rozwiniętych świata zachodniego jest wynikiem społecznych programów, dużej ingerencji państwa w sprawy edukacji, a jego skutki, jak się później ukazywało, nie zawsze były tylko pozytywne.

W Polsce zjawisko umasowienia kształcenia na poziomie wyższym, analogiczne jak w latach powojennych na Zachodzie, zaistniało z kilkudziesięcioletnim opóźnieniem<sup>8</sup>. Na zjawisko to złożyło się wiele czynników natury społecznej i ekonomicznej. Pierwszym, najważniejszym czynnikiem było zniesienie monopolu państwa na tworzenie szkół wyższych, co umożliwiło pojawienie się niepublicznych szkół wyższych oraz przynajmniej częściowa komercjalizacja studiów w państwowych uczelniach. Po drugiej stronie przyczyn znalazły się roczniki wyżu demograficznego i nawisu edukacyjnego z poprzednich lat, a nawet dekad. Nie bez znaczenia pozostawała także zmiana punktu widzenia edukacji, ze zjawiska kulturowego na ekonomiczny, który podlega w związku z tym prawom rynkowym podobnie jak każda inna usługa. Uczelnia przestała być jedynie instytucją świata kultury, a stała się instytucją biznesu, tak jak każde przedsiębiorstwo<sup>9</sup>. Zdaniem niektórych autorów przyczyną tej zmiany były malejące środki przeznaczone na uczelnie, przy znacznym upowszechnieniu studiów. Sprawilo to, że rządy zaczęły rozważać pracę uczelni nie wyłącznie w aspekcie kulturowym (tworzenie i przekazywanie wiedzy, dokonywanie odkryć, tworzenie kultury), ale także w aspekcie ekonomicznym. Oczywiście współcześnie polskie uczelnie przejęły wiele nowoczesnych rozwiązań w zakresie zarządzania uczelniami stosowanych także w przedsiębiorstwach, które to rozwiązania zapewniają większą efektywność ekonomiczną tym instytucjom, a w konsekwencji także stabilność finansową. Coraz częściej polskie uczelnie wzorują się na modelach uczelni wypracowanych na Zachodzie, np. na modelu uniwersytetu przedsiębiorczego czy uniwersytetu opartego na wiedzy<sup>10</sup>. Wdrażanie tych modeli powoduje jednak

<sup>8</sup> Trudno jednoznacznie stwierdzić, co było przyczyną, a co skutkiem. Wystąpiło tutaj zjawisko sprężenia zwrotnego. Stało się to głównie dzięki upowszechnieniu studiów niestacjonarnych w uczelniach publicznych. Przemiany z 1989 r. wyzwalające społeczną energię oraz liberalizacja przepisów dotyczących tworzenia uczelni niepublicznych z 1990 r. zaowocowały utworzeniem pierwszych uczelni niepublicznych. Napotkały one ogromny nawis edukacyjny i wzrost aspiracji edukacyjnych kolejnych roczników maturzystów. Efekty finansowe nowopowstałych niepublicznych szkół wyższych zachęcały do kolejnych inicjatyw społecznych i do zakładania uczelni nie tylko w ośrodkach akademickich, ale także poza nimi.

<sup>9</sup> Warto w tym miejscu sięgnąć do znakomitej pracy Teresy Bauman na temat uniwersytetu przedsiębiorczości i wpływu, jaki wywiera on na zadania edukacyjne i naukowe tradycyjnie rozumianego uniwersytetu. T. Bauman, *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, t. 9, s. 47.

<sup>10</sup> Krzysztof Leja charakteryzuje modele uniwersytetu, wychodząc od tradycyjnego (klasycznego) Humboldta, przez tzw. przedsiębiorczy Burtona Clarka, który stał się dość popularny wśród decydentów uczelni niepublicznych, po oparty na wiedzy, wdrażający model organizacji opartej na wiedzy, spełniający cechy organizacji opartej na wiedzy scharakteryzowanej przez Christinę Evans. Por. K. Leja, *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, Nr 2/28, s. 7–26.

daleko idącą reorganizację uczelni, a także przeformułowanie jej misji i sposób rozumienia tradycyjnych zadań<sup>11</sup>. Powyżej wymienione czynniki nie wyczerpują pełnego obrazu przyczyn, jakie odegrały rolę w umasowieniu (wy)kształcenia w ramach akademickiej edukacji w Polsce.

Miarą stopnia umasowienia (wy)kształcenia na każdym poziomie edukacji jest wartość tzw. wskaźnika skolaryzacji netto i brutto, który bierze pod uwagę przedział wiekowy, w którym odbywa się dany poziom edukacji. Dla pomiaru na poziomie szkoły wyższej służy tzw. wskaźnik skolaryzacji, wyrażający w pierwszym przypadku (netto) w procentach stosunek liczby osób studiujących w wieku 19–24 lat, czyli w wieku podejmowania lub odbywania studiów stacjonarnych, do ogółu liczby osób w tym wieku, a w drugim procentowy stosunek osób studiujących do ogółu liczby osób w wieku 19–24 lat. Pozwala on porównywać w aspekcie synchronicznym dane w ujęciu krajowym (regiony), jak i międzynarodowym (kraje, kontynenty) oraz w ujęciu asynchronicznym dane dotyczące danego terytorium w poszczególnych okresach, dzięki czemu możemy badać dynamikę zjawiska. W Polsce wskaźnik ten w ujęciu netto wzrósł z 9,80% w roku akademickim 1990/91 do 40,80% w roku akademickim 2010/2011, a później zaczął spadać, osiągając w roku akademickim 2013/2014 poziom 38,6%. W przypadku wskaźnika brutto w identycznym okresie wzrósł on z 12,90% aż do 53,80%, aby spaść w roku akademickim 2013/2014 do 49,20%. Mimo to wskaźniki netto i brutto – wynoszący obecnie odpowiednio nieco poniżej 40% oraz 50% – przewyższa wskaźnik skolaryzacji dla wielu krajów europejskich, w tym należących do UE, nawet takich jak Niemcy czy Szwajcaria, gdzie dostępność studiów była zawsze bardzo duża w porównaniu z Polską. Ustępujemy pod tym względem niewielu krajom europejskim, w tym krajom skandynawskim (Dania, Szwecja czy Finlandia, której wskaźnik skolaryzacji brutto zbliża się do 60%). W świecie prym wiedzy Korea Płd., której wskaźnik skolaryzacji brutto wynosi rekordowo około 85%. Uwzględniając nawet światowych liderów w tej klasyfikacji, można z powodzeniem uznać, że Polska osiągnęła w zakresie edukacji na poziomie wyższym niepodważalny sukces w skali europejskiej i światowej, posiadając bardzo wysoki odsetek ludzi legitymujących się posiadaniem dyplomu ukończenia studiów. Wzrost wskaźnika zapewnił Polsce status kraju, którego ludność należy do bardziej wykształconych na świecie.

Trudno jednak określić, jaki poziom wskaźnika skolaryzacji (brutto czy też netto) należy uznać za wystarczająco wysoki, aby mówić o zjawisku umasowienia. Formalnie rzecz rozpatrując, taka granica nie została ustalona. Z pewnością

---

<sup>11</sup> Teresa Bauman uważa, że uniwersytet przedsiębiorczy charakteryzuje się również tym, że produkuje wiedzę jako towar przeznaczony do sprzedaży. Powstał nowy pomysł na organizację prac badawczych – nazwany „Mode 2”. Model ten redefiniuje problematykę badawczą, a przede wszystkim zakłada inny typ prowadzenia badań (trans dyscyplinarne), inny sposób organizacji badań, inny sposób zatrudniania pracowników naukowych niż tradycyjny itd. T. Bauman, op. cit., s. 53.

równomierny i mało dynamiczny przyrost wskaźnika nie budziłby tak wielkiego zainteresowania socjologów jak jego szybki, impulsywny, żeby nie powiedzieć skokowy, przyrost. Wydaje się, że dla socjologa edukacji zjawisko, o którym mowa, jego społeczne i ekonomiczne skutki, mogą intrygować jedynie wtedy, gdy charakteryzuje się on dużym przyrostem względnym. Zjawiska społeczne przebiegające w sposób rewolucyjny, a nie ewolucyjny, przypominające dobrze rozpoznane zjawiska społeczne, określane efektem śnieżnej kuli, skupia bardziej uwagę badaczy, także ze względu na mało przewidywalne efekty, niż zjawisko społeczne przebiegające w sposób zrównoważony. Czy z takim lawinowym zjawiskiem mieliśmy w ostatnich latach do czynienia w Polsce w zakresie kształcenia na poziomie szkoły wyższej? Wystarczy przytoczyć niektóre dane, aby się przekonać, że hipoteza masowego charakteru kształcenia jest słuszna: wzrost liczby studentów mierzony na przestrzeni tylko jednej dekady, tj. między 1990 a 2000 r. był prawie 4-krotny (wzrósł z 400 tys. studentów w roku 1990 do 1520 tys. w roku 2001)<sup>12</sup>, a między rokiem 1990 i 2005, rekordowym pod względem liczby studentów (1950 tys.), wzrósł prawie 5-krotnie<sup>13</sup>. Dla porównania warto dodać, że w Polsce o populacji ludnościowej przeszło 2-krotnie mniejszej niż Niemcy mieliśmy więcej studentów. Potwierdza to tezę omawianego autora, że tak „drastyczne” wzrosty liczby studentów pozwalają mówić o umasowieniu (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej.

## 2. O pojęciu umasowienia (wy)kształcenia

Termin „umasowienie” w zestawieniu z pojęciem (wy)kształcenia wiązać można w pierwszym rzędzie z pojęciem masowego zjawiska, a więc z pojęciem właściwym dla demografii i statystyki. Przypomina nam ono zjawiska związane z migracjami ludności. Jak powszechnie wiadomo, mówi się, że przedmiotem badania z wykorzystaniem statystyki (metody statystycznej) są zjawiska masowe, przy czym w tym przypadku nie ogranicza się zjawiska masowego tylko do populacji ludzkich. Przy takim rozumieniu pojęcie to staje się technicznym, a nawet teoretycznym pojęciem ww. nauk. Nie jest zabarwione emocjonalnie ani też jego treść

<sup>12</sup> Przy czym w roku 1970 mierzony był na 330 tys. studentów. Na przestrzeni dwóch dekad (1970–1990) wzrósł tylko o 70 tys. Tymczasem w następnych dwóch dekadach (1990–2010) wzrósł o około 1500 tys., studentów, czyli ponad 20 razy więcej niż za czasów PRL. Pokazuje to dobitnie, że rzeczywiście mieliśmy do czynienia ze zjawiskiem na skalę masową. R. Borowicz, *Współczesne dyskursy...*, op. cit., s. 83.

<sup>13</sup> Zob. Borowicz R., *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, op. cit., s. 139. Zdaniem Borowicza te oficjalne liczby są nieco przesadzone (studia na dwóch kierunkach, przerywanie studiów itp.), ale zakładając nawet to, można w tym przypadku mówić o swoistym „cudzie” edukacyjnym. Naruszona została jednakże dotychczasowa równowaga, jeśli chodzi o równomierny przyrost kierunków studiów. Preferowano głównie: „zarządzanie i marketing”, „administrację” lub studia w zakresie bankowości, rachunkowości i finansów. Dodajmy do nich jeszcze bardzo popularny wówczas kierunek „turystyka i rekreacja”. Co więcej, spora liczba nowopowstałych szkół wyższych nawet swoją nazwę wystylizowała w taki sposób, aby dać sygnał, jakie uznawane za modne kierunki prowadzi. Stąd w nazwach słowa „zarządzanie”, „turystyka” czy „bankowość”. Wskazuje to dość wyraźnie na ich zawodową orientację i raczej na doraźne niż długofalowe korzyści.

nie jest obciążona aksjologicznie. Przy takim podejściu do tego pojęcia, używając wyrażenia: „umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej”, nie dokonuje się ani oceny tego zjawiska, ani nie łączy się go z jakąś doktryną czy teorią społeczną bądź polityczną. Jeżeli mimo to poziom wskaźnika bywa porównany z wskaźnikami z innych krajów, w różnych ujęciach międzynarodowych, a jego wysoka wartość traktowana i oceniana pozytywnie, to z tego względu, że uważa się go za odzwierciedlenie poziomu wykształcenia, kapitału ludzkiego jako oznakę większego potencjału badawczo-rozwojowego czy też wreszcie jako wskaźnik wyższych zasobów wiedzy w danej populacji. A to znów ma świadczyć o wyższym potencjale rozwojowym lub wyższym statusie gospodarczym danego państwa w stosunku do innych. Termin ten zatem chociaż może być ujmowany jako stała demografii i statystyki, bywa wykorzystywany do wyrażania poziomu natężenia także innych zjawisk i wielkości o charakterze społecznym. Warto zauważyć, że wskaźnik skolaryzacji w opublikowanym w 2011 przez OECD dokumencie: „Kompendium wskaźników dobrobytu” wszedł w skład grupy tzw. wskaźników jakości życia. Kategoria „edukacja i umiejętności” została ujęta jako osiągnięty formalnie poziom wykształcenia osób w wieku 15–64 lat oraz jako wskaźnik kompetencji uczniów w wieku 15 lat (umiejętność czytania ze zrozumieniem). Można podejrzewać, że właśnie te pozademograficzne aspekty zjawiska umasowienia (wy)kształcenia bardziej rozpalają wyobraźnię polityków i decydentów w sprawach edukacji.

Od czasu oświecenia, być może z krótkim okresem zastoju albo nawet spadku, spowodowanego wojnami, kryzysami gospodarczymi, kataklizmami lub z powodu innych niekorzystnych zjawisk społecznych, dynamika przyrostu ludzi podejmujących studia czy osiągających wyższe wykształcenie ulega zwiększeniu, a pokonywanie kolejnych szczebli drabiny, jaką jest system edukacyjny, stało się niemalże normą społeczną i z powodzeniem można ją umieścić w katalogu uprawnień osoby ludzkiej. Oczywiście już od czasu powstawania średniowiecznych uniwersytetów (*docentes et studentes*) względy społeczne, stan pochodzenia ani nawet względy ekonomiczne, zasoby majątkowe nie były barierami do wejścia w skład „korporacji” studentów lub wspólnoty nauczających i uczących się, na dowód czego można podać wiele przykładów ludzi studiujących, a wywodzących się z mniej zamożnych warstw społecznych, np. chłopskich synów. Barierą były w zasadzie kwalifikacje intelektualne i pewien kapitał kulturowy, np. umiejętność czytania i pisania, liczenia czy znajomość łaciny. Jednakże prawdą jest, że kapitał ten szedł w parze z pochodzeniem społecznym i dochodami rodziny, czyli im wyższy stan tym większy kapitał kulturowy i majątek. Chociaż teoretycznie nie było jakichkolwiek przeszkód do podejmowania studiów przez osoby z niższych warstw społecznych, to w praktyce ww. wymogi ograniczały wstęp na wszechnicę dla kogoś, kto pochodził z mniej uprzywilejowanych grup społecznych. Oczywiście kwestia związków między społeczeństwem a edukacją, a szczególnie zagadnienie równouprawnienia w edukacji jest bardzo złożone, stąd badane przez



różne nauki, które razem tworzą komplementarny obraz zjawiska, tym niemniej wydaje się, że praktyka edukacyjna kształtowana jest nie tylko przez znane już czynniki, ale także przez inne jeszcze niezidentyfikowane albo nawet niewidoczne siły – jak na to wskazuje jeden z autorów piszących na ten temat<sup>14</sup>. Zatem należy rozróżnić kwestię uprawnienia do uzyskania wyższego wykształcenia *de iure* i *de facto*. To pierwsze można rozważać w kategorii praw jednostki ludzkiej, drugie w kategorii wyrównywania nierówności społecznych. Zdaniem Profesora Borowicza spora część społeczeństwa polskiego, nawet całe środowiska, o stosunkowo niskim kapitale kulturowym, z czasów przed transformacją ustrojową, zostały wykluczone z dostępu do studiów, mimo oficjalnych propagandowych doniesień i, dodajmy, mimo deklarowanych przez władze preferencji w dostępie do studiów. Punkty za pochodzenie przyznawane były młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Na niewiele to się zdawało, co dobitnie podkreślał omawiany autor. Wystarczy tutaj przywołać chociażby środowiska społeczne w miejscowościach północnej i północno-wschodniej Polski, gdzie po wojnie utworzone zostały państwowe gospodarstwa rolne (osławione PGR-y)<sup>15</sup>. Zdaniem Prof. Borowicza jednym z oczekiwań po transformacji ustrojowej było zrównanie szans edukacyjnych na trzecim poziomie edukacji, czyli społeczna równość w dostępie do studiowania. Duża liczba dostępnych miejsc na studia rzeczywiście pozwalała na podejmowanie studiów grupom młodzieży, przed którą dotąd były zamknięte drzwi uniwersytetów i innych szkół wyższych. Wydawało się, że liberalizacja przepisów dotyczących szkolnictwa wyższego i inicjatywy związane z tworzeniem niepublicznych szkół wyższych, które przyczyniły się pomnożenia liczby miejsc na studiach, pozwolą na pokonanie dotychczasowych barier w dostępie do studiowania. Tymczasem Profesor stawia pytanie: *kto i w jakim stopniu skorzystał na masowej ofercie? Badanie struktury społecznej wskazuje, że i w tym zakresie skutki są nieco inne od spodziewanych. Zamiast wyrównywania szans mamy do czynienia z „otwieraniem się nożyc”*<sup>16</sup>. Edukacja akademicka, mimo pozornego zrównania szans edukacyjnych, dokonała jeszcze większego rozwarstwienia społecznego, jeśli chodzi o wartość uzyskanego wykształcenia i posiadanego dyplomu. Umasowienie nie było bowiem równomiernie rozłożone na poszczególne kierunki czy grupy kierunków studiów. Pojawiły się tzw. kierunki masowe, na ogół mało kosztowne, a więc dość łatwe do uruchomienia i prowadzenia, w dodatku niezbyt wymagające od studenta. Nadmiar (wy)kształconych, zwłaszcza na kierunkach

<sup>14</sup> Beata Gofron pisze w swoim artykule: „Kwestią wyjaśniania związków między edukacją a społeczeństwem, w tym zagadnieniem równości w edukacji, zajmują się liczne teorie z zakresu filozofii edukacji, pedagogiki, socjologii oświaty, psychologii, a każda z nich stanowi pod wielu względami przydatne narzędzie ujmowania w struktury pojęciowe niewidocznych sił kształtujących praktykę edukacyjną”. B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 43–65.

<sup>15</sup> W zasadzie dotyczyło to całej Polski, ale na tych obszarach Polski, które zostały wymienione, ze względu na liczbę gospodarstw widoczne było niemalże gołym okiem.

<sup>16</sup> Por. R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 116.

humanistycznych i społecznych spowodował wiele niekorzystnych rynkowych reperkusji dla absolwentów. Trudności w uzyskaniu zatrudnienia potwierdziły, że zrównanie szans w dostępie do edukacji na poziomie szkoły wyższej okazało się pozorne. Indywidualne wybory potwierdziły bowiem, że wymagające, ale dające większe szanse awansu społecznego i ekonomicznego kierunki studiów pozostały poza ich zasięgiem.

Z powyższych analiz można wysnuć wnioski, że umasowienie (wy)kształcenia należy odczytywać nie tylko jako zjawisko masowe, ale także jako zjawisko nabywania, a ściślej mówiąc wyrównywania szans edukacyjnych. Grupy czy warstwy społeczne uważane dotąd za nieuprzywilejowane lub nawet dyskryminowane mogły realizować swoje aspiracje życiowe. Proces ten w naszym kraju nie może jednak zostać uznany ani za całkowicie zakończony, ani tym bardziej za w pełni udany. W związku z tym zjawisko umasowienia (wy)kształcenia na trzecim poziomie kształcenia rozpatrywać można bądź to jako rodzaj procesu społecznego, którego fundamentem jest konflikt, bądź to nawet jako proces o charakterze politycznym<sup>17</sup>. Umasowienie (wy)kształcenia przy takim rozumieniu tego terminu jak wyżej, to pełne zrównanie szans w dostępie do studiów, to faktyczne nadanie przywileju, a ściślej mówiąc: rzeczywista realizacja posiadanych formalnie uprawnień do uzyskania wyższego (wy)kształcenia<sup>18</sup>, wraz z awansem społecznym i ekonomicznym oraz z perspektywami na przyszłość. Fakty są jednak takie, że umasowienie, o którym mowa, przyniosło nie tylko pozytywne skutki, ale także szereg nieoczekiwanych i przeciwnych do zakładanych, na co w swoich tekstach zwracało uwagę wielu autorów, w tym także Profesor Borowicz. Polska nie była jednak żadnym wyjątkiem. Ekspansja wyższego wykształcenia prowadziła na Zachodzie już w latach 70. ubiegłego wieku do inflacji dyplomów, a nie zwiększała szans młodzieży z niższym statusem społecznym na rynku pracy<sup>19</sup>. Ryszard Borowicz już w 2006 roku skonstatował, iż w Polsce mamy do czynienia z efektem nasycenia, a nawet efektem przesylenia (dyplomami wyższych uczelni), o czym świadczyła przewaga wolnych miejsc na pierwszy rok studiów nad liczbą kandydatów na studia<sup>20</sup>. Z powyższych

<sup>17</sup> Nie jest zamiarem autora artykułu dywagacja na temat rzeczywistego czy domniemanego charakteru politycznego tego procesu, chociaż zagadnienie samo w sobie z punktu widzenia politologa badającego edukację jest niewątpliwie interesujące. Z kolei w polskiej literaturze socjologicznej poświęconej zagadnieniom edukacji, zwłaszcza dostępu do (wy)kształcenia, w tym także wyższego oraz społecznym i ekonomicznym jego skutkom, dostrzega się aż nazbyt dużo myślenia marksistowskimi kategoriami klas społecznych.

<sup>18</sup> Nieprzypadkowo wyrażenie „umasowienie” kojarzy się z masami (najniższymi w hierarchii grupami społecznymi), co przy takim podejściu obciąża pojęcie ideologicznymi naleciałościami marksowskiej teorii pochodzenia klas społecznych i walki klas.

<sup>19</sup> Jak zwraca uwagę Piotr Długosz, zjawisko dewaluacji dyplomów miało miejsce zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie Zachodniej. Zostało opisane przez M. Milner, *The illusion of equality*, Jossey-Bass, San Francisco 1972 oraz R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 89

<sup>20</sup> Pisał o tym Ryszard Borowicz. Zob. R. Borowicz, *Kwestie społeczne; trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, op. cit., s. 105. Cyt. za: P. Długosz, op. cit., s. 89.

analiz wyłania się zatem raczej ponury obraz rzeczywistych konsekwencji dostępności studiów dla wszystkich, którzy legitymują się maturą i zechcą z prywatnych środków inwestować w naukę. Rynek edukacyjny w Polsce, który wygenerował nieograniczoną wprost liczbę miejsc na studiach, stał się raczej zasłoną niż zwierciadłem dla rzeczywistych możliwości, jakie dawało ukończenie studiów w okresie ich umasowienia. Rynek nie ujawnił w porę potrzeb, jakie były pożądane przez podmioty zatrudniające, zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Chociaż rysowany obraz konsekwencji umasowienia może wyglądać dość ponuro dla wielu absolwentów, nie znaczy to wcale, że w sytuacji ponownych wyborów zrezygnowaliby ze studiów.

Oczywiście możliwość podejmowania studiów w świadomości samych zainteresowanych niekoniecznie musi być rozpatrywana jako wynik uzyskanego uprawnienia do studiowania ani nawet jako szansa na społeczny czy ekonomiczny awans. Studia nadal pozostają jedną z ważnych dróg do rozwoju kulturalnego i osobowego. Ponadto motywacje i oczekiwania mogą być tak różne, jak różni są ludzie. Decyzja o rozpoczęciu studiów jest często autonomiczna i niezależna od nabywania uprawnień czy wyrównywania szans, a nawet w pewnym sensie niezależna od spodziewanych społecznych czy ekonomicznych korzyści. A zatem umasowienie (wy)kształcenia w takim znaczeniu tego słowa nie jest sprawą ani motywacji, ani nie jest uwarunkowane świadomością społecznych zmian, lecz samych faktów społecznych, które wyłaniają się w wyniku splotu różnych czynników, które jednak u fundamentów mają konflikt interesów. To znaczenie pojęcia umasowienia jest niewątpliwie bardzo mocno nacechowane emocjonalnie i nawet jeśli nie kojarzy się bezpośrednio z marksistowskimi kategoriami klas społecznych, to w jakiejś mierze nawiązuje do socjologicznej teorii konfliktu jako podłoża czy raczej motoru zmian społecznych.

Zjawisko umasowienia i wzrost aspiracji edukacyjnych są ze sobą sprzężone, a przynajmniej skorelowane i przebiegają w zasadzie paralelnie. Obydwa wpływają na tworzenie i umacnianie się wzorca społecznego, który skłania do naśladowania. Termin umasowienie można ujmować zatem jeszcze w inny sposób niż to dotychczas przedstawiano. Umasowienie (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji to upowszechnienie się studiów w danej populacji ludzkiej jako pewnego rodzaju stylu życia. Studiowanie staje się rozwiązaniem egzystencjalnym atrakcyjnym dla młodych ludzi. Jako wzorzec społeczny wpływa na decyzje, oddziałuje na sferę mentalną i wolitywną, a zapewne także na wyobraźnię. Jego siła polega na tym, że proponowany i upowszechniany sposób zachowania staje się rodzajem normy społecznej. Jeśli studiowanie stało się swoistego rodzaju normą społeczną, to także z tego powodu, że zostało usankcjonowane przez właściwe w sprawie szkolnictwa wyższego instytucje publiczne, na co zwracał uwagę omawiany autor – będzie o tym mowa w ostatniej części artykułu. Ten sposób rozumienia pojęcia „umasowienie (wy)kształcenia” na poziomie trzecim edukacji jest powiązany

z dwoma poprzednimi, ale jednak jest na tyle odmienny, że w zasadzie należy go traktować jako osobny. Można domniemywać, że szereg indywidualnych decyzji o podjęciu studiów było podejmowanych nie tyle w drodze kalkulacji czy racjonalnych wyborów, ale z powodów popularności naśladowania innych, wreszcie pewnej mody.

Konkludując, można powiedzieć, że w dekadach wzrostu wskaźnika skolaryzacji na trzecim poziomie kształcenia studia stały się nie tylko dobrą inwestycją na przyszłość. Oczywiście w zjawisku umasowienia (wy)kształcenia wyższego rozpatrywanego w pierwszy sposób nie byłoby nic nadzwyczajnego, gdyby jego upowszechnianie wzrastało w sposób ciągły i zrównoważony w danym okresie. Rozmiar zjawiska pozwala nazwać go zjawiskiem masowym. Niektórzy autorzy mówią w takim przypadku o boomie edukacyjnym, eksplozji czy ekspansji (wy)kształcenia wyższego. Jak powszechnie wiadomo, zjawisko uzyskiwania (wy)kształcenia w populacjach europejskich, amerykańskich, a nawet innych powiązanych kulturowo z Europą rośnie nieprzerwanie, lecz jego duży, a nawet – zgodnie z opinią omawianego autora – nadmierny wzrost związany jest z negatywnymi skutkami. Drugie rozumienie tego terminu nawiązuje do zjawisk społecznych, które przyczyniają się do wzrostu równouprawnienia. Wreszcie trzecie rozumienie terminu „umasowienie (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji” to jego upowszechnienie, popularyzacja pewnego modelu społecznych zachowań, uznanych z pewnych powodów za korzystne dla sfery publicznej. Studia stały się bardzo popularnym, powiedzielibyśmy modnym i łagodnym sposobem wchodzenia w dorosłość. Niestety rynek pracy w wielu przypadkach boleśnie zrewidował taką drogę<sup>21</sup>.

### 3. Uczelnia elitarna w sensie merytokratycznym

Powody dynamicznego wzrostu wskaźnika skolaryzacji netto i brutto w Polsce są wielorakie i złożone. Po stronie popytowej wystąpił wyż demograficzny i wzrost aspiracji edukacyjnych nowych roczników maturzystów, a także duży nawis edukacyjny z poprzedniego okresu sprzed transformacji. Wzmogła go dodatkowo moda na studiowanie, która widoczna była zwłaszcza około 2000 r. Po stronie podaży nastąpił przyrost miejsc na studiach, co spowodowane było, ogólnie rzecz biorąc, zniesieniem limitów miejsc na studia<sup>22</sup>. Dodajmy, że stało się to w początkach transformacji ustrojowej, wraz z wprowadzeniem ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r., która przewidywała szkolnictwo niepubliczne<sup>23</sup>. Jeszcze więk-

<sup>21</sup> Dotyczyło to zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych, przy czym wzrostowi liczby miejsc na uczelniach publicznych nie towarzyszył przyrost liczby tych uczelni.

<sup>22</sup> Oczywiście chodzi tutaj o studia komercyjne, gdyż limity na studia stacjonarne (dzienne) w uczelniach publicznych nadal zostały utrzymane.

<sup>23</sup> Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (tekst jednolity: Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385).

szcze znaczenie miała jednak ustawa z 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych<sup>24</sup>, która otwierała drogę do tworzenia szkół wyższych nowego typu, tzw. wyższych szkół zawodowych, kształcących z perspektywy dzisiejszej na pierwszym poziomie kształcenia, o zmniejszonych wymaganiach kadrowych i programowych. Liczba uczelni państwowych (publicznych) w omawianym okresie zasadniczo się nie zmieniła<sup>25</sup>. Dynamiczny rozwój nastąpił natomiast w sektorze uczelni niepublicznych. Tutaj wzrost liczby miejsc powiązany był ściśle ze wzrostem liczby tworzonych uczelni, które z liczbą znacznie powyżej 300 w szczytowym okresie, tj. około 2010 r., przewyższały liczebnie prawie 3-krotnie liczbę uczelni niepublicznych<sup>26</sup>. Liczba miejsc na studiach wzrosła w niepublicznym sektorze uczelni znacząco, zwiększając w dodatku ich dostępność z powodu powstania sieci szkół niepublicznych poza dużymi ośrodkami akademickimi. W sektorze uczelni publicznych liczba miejsc wzrosła z powodu wprowadzenia studiów komercyjnych, czyli odpłatnych. Miało to szereg konsekwencji dla systemu edukacyjnego, w zasadzie dla obydwu sektorów, a przede wszystkim dla poszczególnych instytucji edukacyjnych. Ustawy te, jakkolwiek korzystne z punktu widzenia tworzenia nowych miejsc na studia, poprzez zniesienie monopolu państwa, uproszczenie przepisów o funkcjonowaniu szkół wyższych, z dzisiejszej perspektywy, zwłaszcza w świetle negatywnych skutków umasowienia, wydają się być jednak zbyt liberalne.

Po pierwsze nie nastąpiły jakieś istotne zmiany w obrębie koncepcji organizacyjnej i funkcjonalnej uczelni. Utrzymano dość jednolity wzorzec uczelni, bez poszerzenia misji i zadań instytucji edukacyjnej. Co prawda po uchwaleniu ustawy z 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym nastąpiła głębsza reforma szkolnictwa wyższego, dopuszczająca bardziej indywidualne i swobodne kształtowanie ustroju uczelni, sposobu zarządzania, a nawet misji i zakresu zadań, ale zmiany nie szły w tym kierunku, aby mogły zagwarantować lepsze wyniki działalności badawczej i edukacyjnej<sup>27</sup>. Nie pomniejszając znaczenia tych zmian, wypada jed-

<sup>24</sup> Ustawa dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. z 1997 r. Nr 96, poz. 590).

<sup>25</sup> Uwaga ta dotyczy uczelni publicznych typu akademickiego. Powstało natomiast sporo uczelni publicznych zawodowych, zwłaszcza po reformie administracyjnej kraju w roku 1999., która zredukowała liczbę województw do 16. W wielu dawnych miastach wojewódzkich utworzono publiczne szkoły zawodowe.

<sup>26</sup> Liczba szkół wyższych wg danych omawianego autora wynosiła 117 (1990 r.), 179 (1995 r.), 310 (2000 r.), 445 (2005 r.), 461 (2010 r.). Dane te pokazują, że w kolejnych okresach 5-letnich liczba szkół wyższych w Polsce wzrastała około 50%. Generalnie rzecz rozpatrując, liczba szkół publicznych w zasadzie nie zmieniała się, a w kilku przypadkach na skutek konsolidacji ich stan liczebny nawet się zmniejszył. Przełom nastąpił po reformie administracyjnej, kiedy to zaczęły licznie powstawać publiczne szkoły zawodowe. Ale uwzględniając nawet ten fakt, należy przyjąć, że to raczej oddolna inicjatywa stała za przyrostem uczelni w okresie dwóch dekad. Ibidem, s. 139.

<sup>27</sup> W okresie tym nie zanotowały polskie uczelnie wyraźnych sukcesów ani w badaniach naukowych, ani w działalności edukacyjnej, o czym świadczą światowe rankingi uczelni. Polskie uczelnie nie poprawiły właściwie pozycji w światowych rankingach od wielu lat. Oczywiście nie można nie dostrzegać zmian dotyczących pojawienia się nowych kampusów, budynków, wyposażenia i w ogóle przybliżenia estetyki polskich uczelni do wzorców zachodnich.

nak zauważyć, że nie przyniosły one zasadniczego przełomu w poprawie jakości działalności podstawowych, tj. kształcenia i badań naukowych. Dzięki niektórym zapisom ustawowym uczelnie mogły wdrażać rozwiązania przejęte z przedsiębiorstwa, ale nie wydaje się, aby wpłynęły one pozytywnie na jakość edukacji i poziom prowadzonych badań naukowych. Chociaż po 2005 r. dało się zauważyć większe zróżnicowanie wśród uczelni, zwłaszcza niepublicznych, to generalnie został usankcjonowany model uczelni klasycznej. Większy jednak wpływ niż modele mentalne uniwersytetu wywierają na instytucje edukacyjne sami uczestnicy procesu edukacyjnego – studenci, a wpływ ten nie zawsze zmierza w kierunku podnoszenia standardów kształcenia. Trzeba się zatem zgodzić z Profesorem Borowiczem, że chociaż zjawisko umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej spowodowane było w większym stopniu przez dostępność (podaż) miejsc na studiach, nie zmienia to jednak faktu, że *współczesny rynek szkolnictwa wyższego pozostaje pod silną presją społecznego popytu. To potencjalni kandydaci, podejmując życiowe decyzje związane ze swoją edukacją, wręcz wymuszają określone zachowania*<sup>28</sup>.

Presja, jaką wywierają studenci, ukierunkowana jest ostatecznie na jakość kształcenia. Oczekiwania studentów, w obliczu zaczynającego się nieco kurczyć po 2010 r. rynku na usługi edukacyjne, dotyczy zmniejszenia wymagań, co nie prowadzi do polepszenia jakości kształcenia. Bardziej zauważalna jest presja na tych kierunkach studiów, które stosunkowo łatwo było utworzyć, a więc te, które miały charakter masowy (kierunki społeczne i humanistyczne). Studenci kierowali swoje roszczenia nie tylko pod adresem warunków socjalnych, obsługi administracyjnej, relacji między kadrą a studentami, dostępu do informacji i materiałów dydaktycznych, czyli wszystkiego tego, co można określić mianem jakości studiowania, ale przede wszystkim na kwestie związane z wymaganiami, jakie uczelnia stawia przed studentami, jeśli chodzi o poziom wiedzy i umiejętności, którymi powinni się wykazać. W obliczu spadku popytu na studia, spowodowanego niżem demograficznym i wyczerpaniem się nawisu edukacyjnego, stawiało to wiele uczelni w trudnej sytuacji. Dylemat dotyczył tego, czy dbać o wysoką jakość kształcenia i utrzymać wymagania, ryzykując rezygnacjami ze studiów lub dokonywać skreślenia z listy studentów, co groziło upadkiem uczelni, czy przeciwnie – ulec presji, dokonać obniżenia wymagań, schodząc niekiedy poniżej przyzwoitego poziomu, za cenę dalszego funkcjonowania. Niestety zbyt wiele uczelni wybrało to drugie rozwiązanie, polegające na równaniu w dół.

Jednym z najbardziej negatywnym i chyba nieprzewidywalnym skutkiem umasowienia studiów stało się obniżenie jakości edukacji akademickiej, w niektórych przypadkach drastyczne. Nie dotyczy to wszystkich szkół wyższych ani też nie jest ono związane z sektorem, do którego należy uczelnia. Ryszard Borowicz

<sup>28</sup> R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 114.

upatrywał jednak przyczyn tego zjawiska głównie w słabo kontrolowanej eksplozji powstawania nowych niepublicznych szkół wyższych w Polsce, chaotycznym i nieprzemysłanym mnożeniu kierunków studiów i lawinowym przyroście popytu na studia<sup>29</sup>. Paradoksalnie liberalizacja przepisów o tworzeniu uczelni (ustawa z 1990 i 1997 r.) i bardziej swobodnym kształtowaniu jej ustroju, formułowaniu misji i zakresu zadań (ustawa z 2005 r. i jej nowelizacje) poszła nie w tym kierunku, w którym powinna. Zamiast różnicowania się szkół co do profilu kształcenia i specjalizacji naukowych, różnicowanie nastąpiło w zakresie jakości kształcenia i wymagań stawianych studentom.

Po drugie umasowienie przyniosło duże zróżnicowanie w obrębie instytucji, które, co warto podkreślić, funkcjonują obecnie w jednolitych ramach prawnych. Profesor Borowicz uważa, że w sektorze szkół niepublicznych obserwowano narastające zróżnicowanie wewnętrzne. Co prawda, wyłoniły się spośród uczelni niepublicznych uczelnie elitarne, które uzyskały uprawnienia akademickie, tj. uprawnienia do nadawania stopni naukowych, a nawet takie, które aspirują do bycia uniwersytetem<sup>30</sup>, ale *dominują te, które prowadzą studia licencyjne / inżynierskie, a ich budżety tworzą środki pozyskiwane z wpłat młodzieży kształcącej się*<sup>31</sup>. Zdaniem omawianego autora casus szkół średnich pokazuje, że rozwarstwienie widoczne jest szczególnie wówczas, gdy oceny dokonywane są przez zewnętrzne instytucje. Tutaj z chwilą wprowadzenia nowej matury, czyli pomiaru zewnętrznego z *jednej strony wykształciła się sieć elitarnych szkół średnich, z drugiej zaś kształcących na żenująco niskim poziomie*<sup>32</sup>. Tworzenie elitarnych szkół wyższych połączone jest ze swobodą w doborze studentów, a właściwie z możliwością wyboru najlepszych kandydatów na studia, w rezultacie takiej praktyki następuje kumulacja najsłabszych kandydatów w uczelniach, które w rankingach i w hierarchii posiadanych reputacji wypadają najgorzej.

Zdaniem omawianego autora zaistniałą sytuację umasowienia (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji rozpatrywać można przez pryzmat różnych naukowych teorii, w tym w ramach teorii merytokratycznej, *wedle której na wyższe szczeble edukacji przechodzą najlepsi, którzy zostali pozytywnie wyselekcjonowani. Masowość, dążenia do zaspokojenia społecznego popytu powoduje, że studiuje nie tylko ci, którzy na to zasługują, ale wszyscy chętni, którzy tego chcą i mogą za usługę zapłacić*<sup>33</sup>. Rozwarstwienie wśród uczelni, o którym wy-

<sup>29</sup> Ibidem, s. 110.

<sup>30</sup> Omawiany autor nie doczekał powstania pierwszego niepublicznego uniwersytetu, który powstał na bazie szkoły niepublicznej powstałej po 1990 r. – Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej w Warszawie. Chodzi o Uniwersytet Społeczno-Humanistyczny WSPS, który powstał w 2015 r.

<sup>31</sup> R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 111.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 113.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 112.

żej mowa, nie byłoby niczym nadzwyczajnym, gdyby zasada merytokratyczna została zachowana, ale w przypadku jej naruszenia, poszerza się frakcja uczelni kształcących najgorszych kandydatów, w dodatku tych, którzy nie są w stanie wypełnić w wystarczającym stopniu stawianych przed nimi wymagań. W rezultacie, aby pozostać na rynku edukacyjnym, wybiera się najprostsze rozwiązanie: świadomie zaniża się standardy, aby student mógł kontynuować studia, a uczelnia odnotowywała wpływy czesnego. Z perspektywy teorii merytokratycznej (maksymalizacja relacji nagroda – zasługa) konkluzja jest jednoznaczna: *w przypadku umasowienia obniżeniu ulegają standardy wymagań, rośnie jednocześnie zróżnicowanie wewnętrzne, jedną zaś z ważnych konsekwencji jest dewaluacja wartości wykształcenia wyższego*<sup>34</sup>.

Jak z powyższej prezentacji widać, pojęcie elitarniej szkoły wyższej kojarzy autor z pojęciem uczelni wyższego typu, w dzisiejszym tego słowa znaczeniu byłyby to tzw. uczelnie akademickie, nadające stopnie naukowe i wybierające, zgodnie z zasadą merytokratyczną, najlepszych kandydatów na studia. Do elitarnych nie należałyby uczelnie zawodowe nadające tytuły zawodowe, w tym tytuł magistra i równoważne. Jest to dość rozpowszechnione rozumienie tego pojęcia i ma ono to do siebie, że elitarność jest niejako wbudowana w system, tzn. musi być ograniczona do niewielkiej tylko frakcji uczelni, które w nim funkcjonują. Przy takim rozumieniu tego pojęcia (niezależnie od liczby uczelni i liczby studentów w systemie szkolnictwa wyższego) będzie się mieć zawsze do czynienia z uczelniami, które wybijają się na elitarne z powodów uzyskanych uprawnień akademickich, a pozostałe uczelnie zawodowe, niezależnie od jakości kształcenia, będą określane jako nieelitarnie lub masowe. Być może niektóre z tej drugiej grupy, które postrzegają funkcjonowanie uczelni jedynie pod kątem zadowolenia klienta z usługi edukacyjnej, a jakość kształcenia przez pryzmat wewnętrznej oceny wydawanej przez interesariuszy wewnętrznych uznać można za antyelitarne. Wydaje się, że takie rozumienie terminu „elitarna uczelnia”, jakim posługuje się Ryszard Borowicz, miało uzasadnienie przed transformacją ustrojową, gdy dominował tylko jeden typ uczelni: uczelnie publiczne<sup>35</sup>. Jednak i wówczas mieliśmy do czynienia z rozwarstwieniem, do grona uczelni elitarnych należały te, które funkcjonowały w dużych środowiskach akademickich, a do grupy nieelitarnych te, które powstawały poza centrami akademickimi, na ogół w mniejszych miastach wojewódzkich.. Ten sposób rozumienia elitarności sprawia, że w każdym systemie edukacyjnym będą występowały uczelnie elitarnie, które przy porównywaniu ich z elitarnymi w innych systemach mogą się drastycznie różnić pod względem jakości kształcenia. Elitarność rozumiana przez pryzmat teorii merytokratycznej

<sup>34</sup> R Borowicz, *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2010, nr 4 (56), s.147.

<sup>35</sup> Wyjątkiem były tutaj tzw. uczelnie kościelne, zakładane i utrzymywane przez Kościół katolicki, inne kościoły i związki wyznaniowe.



powinna być traktowana jako własność względna, zrelatywizowana do danego systemu edukacyjnego danego kraju.

Trzeba także zauważyć, że Profesor Borowicz nie zawężał elitarnych uczelni jedynie do sektora uczelni publicznych, skoro mówi o wyłaniającej się z grupy uczelni niepublicznych elitarnych, ale należy sądzić, że w jego mniemaniu tego typu szkoły wyższe, nawet jeśli prowadzą badania naukowe, to na niewystarczająco wysokim poziomie, aby ubiegać się o uprawnienia do nadawania stopni naukowych<sup>36</sup>. Uwagi Profesora straciły dzisiaj na aktualności. Szereg uczelni niepublicznych posiada pełne prawa akademickie, czyli uzyskało uprawnienia do nadawania zarówno niższego, jak i wyższego stopnia naukowego.

Zaprezentowane rozumienie pojęcia uczelni elitarniej, poparte teorią merytokratyczną, posiada jednak pewne wady, które ograniczają jego stosowalność do wszystkich uczelni, zwłaszcza do tych, które: 1) nastawione są bardziej na zadania edukacyjne niż badawcze, 2) prowadzą kierunki kształcenia, uznawane za masowe, 3) muszą zadowolić się studentami o gorszym przygotowaniu do studiów. Uznanie uczelni za elitarną w zgodzie z zasadą merytokratyczną ma jeszcze jedną bardziej fundamentalną wadę, a mianowicie następuje na podstawie zewnętrznych kryteriów (wybory dokonywane przez kandydatów), a nie ze względu na jakość samego procesu kształcenia i jego efektów końcowych.

Po trzecie wzmacnia się tendencja do traktowania wykształcenia, w tym szczególnie wyższego, jako rodzaju inwestycji na przyszłość – przepustki do „lepszego życia” i „lepszego świata”. Wedle teorii zastosowanej przez Ryszarda Borowicza i powiązanej z nią rozumienia elitarności uczelni, umasowienie nie przynosi wielkiego pożytku tym, którzy kończą kierunki i uczelnie masowe. Nakłady na studia, jak pokazują przytoczone dalej dane, zwracają się, ale w przypadkach wielu kierunków studiów tylko w niewielkim stopniu, wykazując tendencję spadkową, abstrahując od kierunków charakteryzujących się ujemną stopą zwrotu. Dane potwierdzają, że tylko na przestrzeni jednej dekady nastąpił znaczny spadek stopy zwrotu nakładów finansowych poniesionych na studia. Okazuje się, że w okresie umasowienia rynek nie jest na tyle pojemny, aby zdobycie dyplomu ukończenia studiów gwarantowało automatycznie uzyskanie zatrudnienia. Niemniej jednak odsetek bezrobotnych wśród absolwentów szkół wyższych jest nadal niższy niż absolwentów szkół niższego typu. Pomiary dokonane w latach 2001–2011 pokazują, że stopa bezrobocia wśród absolwentów

<sup>36</sup> Sprawą niezwykle złożoną jest to, czy badania naukowe powinny w ogóle decydować o jakości uczelni (uniwersytetu). Jak powszechnie wiadomo, John Newmen, który zaprezentował swoje poglądy na zadania uniwersytetu w pracy „O idei uniwersytetu”, miał w tej sprawie odmienne zdanie od wielu innych wybitnych myślicieli, którzy opowiadali się za modelem klasycznym Humboldta, zwanym także modelem kantowskim uniwersytetu, łączącym badania i kształcenie. W tym modelu jakość kształcenia jest pochodną jakości badań. Dla Newmena pierwszorzędym zadaniem uniwersytetu jest jednak edukacja, gdyż badania naukowe mogą być z powodzeniem prowadzone przez innego typu instytucje niż uniwersytety.

uczelni na przestrzeni dekady ciągle rosła, przyjmując wahania od 0,5% do 1% w skali roku, w konsekwencji czego w 2011 roku liczba bezrobotnych w stosunku do 2001 r. wzrosła przeszło ponad dwukrotnie<sup>37</sup>. Jeśli chodzi o spadek stopy zwrotu nakładów, mierzonej w 2011 r., a więc w szczytowym momencie boomu edukacyjnego, w stosunku do 2009 r., to odnotowano go niemalże dla wszystkich kierunków studiów. Spośród kierunków o najwyższej stopie zwrotu kierunek lekarski (medycyna) (70%) odnotował równocześnie znaczny spadek w stosunku do roku 2009 wynoszący 67%, z kolei kierunki inżynieryjne, uważane za bardzo przyszłościowe, o stopie zwrotu 38% odnotowały jej spadek o 11%. Dla kierunków tzw. ekonomicznych (ekonomia, zarządzanie i marketing itp.), cieszących się stosunkową dobrą stopą zwrotu, tylko o 1% mniejszą niż dla kierunków inżynieryjnych, odnotowano jej spadek aż o 89%. Spadek w wysokości 39% nastąpił nawet w przypadkach kierunków ścisłych (matematyka, fizyka, chemia itd.), charakteryzujących się dość niską stopą zwrotu (26%). Dramatyczna niemal sytuacja nastąpiła w przypadku kierunków rolniczych, gdyż spadająca stopa zwrotu zeszła aż do ujemnych wartości w ostatnim roku badawczym, tj. poziomemu -12%, co oznacza, że studia na tych kierunkach rozpatrywane w aspekcie finansowym, są nieracjonalnym przedsięwzięciem. Dla porównania warto przytoczyć dane dla kierunków artystycznych, humanistycznych i społecznych, które także wykazują relatywnie niską stopę zwrotu (31%), ale w ich przypadku odnotowano stabilizację. Najkorzystniej wypada sytuacja jedynie w przypadku absolwentów prawa, gdzie przy największej stopie zwrotu (159%) nastąpił w dwóch ostatnich latach pomiaru dalszy wzrost, co sytuuje je nawet w lepszej pozycji niż studia na kierunku lekarskim<sup>38</sup>. Sytuacja ta pokazuje, że w przypadku traktowania decyzji o podjęciu studiów jako rodzaju inwestycji, najlepsi wybierają studia na takich kierunkach, które zapewniają najwyższą stopę zwrotu nakładów. W związku z tym należy skonstatować, że elitarne uczelnie to przede wszystkim te, które prowadzą odpowiednie kierunki studiów, przyciągające najlepszych kandydatów, gdyż uchodzą one za przynoszące duże stopy zwrotu nakładów<sup>39</sup>. Pokazuje to, że elitarność tak rozumiana powoduje, że pole semantyczne pojęcia „elitarna uczelnia” nie jest zbyt spójne. Należałoby zatem poszukiwać innych wyznaczników elitarności uczelni niż przyjmuje omawiany autor. Okazać się wówczas może, że część znaczenia, tj. treści, jakie wiąże się z pojęciem uczelni elitarniej,

<sup>37</sup> W roku Interesujące są także wyniki dla poziomów studiów. Tutaj, jak można się domyślać, występuje prawidłowość, że każdy następny stopień studiów daje większą stopę zwrotu (16%, 41%, 72%), ale wzrost stopy zwrotu w badanym okresie zanotował jedynie trzeci stopień studiów (studia doktoranckie). W 2001 liczba bezrobotnych wśród absolwentów uczelni mierzona w tysiącach wynosiła 100,5, a w roku 2011 już 225,8. P. Długosz, op. cit., s. 100.

<sup>38</sup> Dane przytoczone za: P. Długosz, op. cit., s. 98, który z kolei powołuje się na Janusza Czapińskiego: *Diagnoza Społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków: raport z badań*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011.

<sup>39</sup> Paradoksalnie wszystkie uczelnie rolnicze, niezależnie od wyników badań, pomimo posiadania uprawnień do nadawania stopni i wysokiej jakości kształcenia, uznane byłyby przez omawianego autora za nieelitarnie.

będzie można uwyraźnić, używając terminu „elitarna uczelnia” w kilku różnych znaczeniach, innych niż merytokratyczne.

#### 4. Uczelnia elitarna w sensie programowym

Analizy przeprowadzone w poprzednim paragrafie wykazały, że jedną z konsekwencji umasowienia (wy)kształcenia na trzecim poziomie edukacji jest zróżnicowanie i rozwarstwienie, które nastąpiło wśród uczelni, a dalszym skutkiem jest obniżenie standardów (jakości) kształcenia. Spośród uczelni wybijają się te, które przyjmują najlepszych kandydatów na studia, posiadają uprawnienia do nadawania stopni naukowych, stawiają wysokie wymagania wobec studentów, prowadzą kierunki studiów, które nie mają charakteru masowego. Należy domniemywać, że pomimo tych uczelni, statystycznie rzecz rozpatrując, jakość kształcenia staje się nieproporcjonalnie niska w przypadku zjawiska umasowienia. Umasowienie uruchamia mechanizm wyłaniania się uczelni elitarnych w sensie merytokratycznym, ale z kolei w przypadku pozostałych uczelni implementuje zasadę równania w dół<sup>40</sup>. Wypada jednak od razu zauważyć, że pomiędzy uczelniami nieelitarnymi w sensie merytokratycznym a uczelniami kształcącymi poniżej przyzwoitego poziomu jakościowego nie można automatycznie postawić znaku równości. Trudno bowiem odmówić uczelni, która przyjmując gorszych kandydatów na studia, utrzymuje najwyższe standardy edukacyjne, miana elitarniej, inaczej jednak rozumianej niż prezentował omawiany autor. Przemawia za takim przekonaniem kilka argumentów. Po pierwsze, zgodnie z tym, co zostało powiedziane na wstępie artykułu, uczelnia nie musi traktować opłaty za studia jako jedynego możliwego źródła wpływów do budżetu. A zatem nie ma bezpośredniego przymusu, wbrew opinii Ryszarda Borowicza, dopasowania się do oczekiwań lub gustów słabszych studentów i kandydatów na studia. Nawet przy zmniejszonych naborach uczelnia nie musi być zakładnikiem studenta, o ile zrównoważy budżet wpływami z innych źródeł i posiada perspektywę zwiększania wpływów. Przewagę konkurencyjną uzyskują uczelnie zorientowane na pozyskiwanie środków na badania naukowe, na projekty o charakterze aplikacyjnym oraz takie, które wszechstronnie potrafią wykorzystywać swoje różnorakie zasoby, w tym przede wszystkim zasoby wiedzy<sup>41</sup>. Uczelnie, które wykazują elastyczność co do źródeł przychodów, nie są krępowane logiką permanentnego obniżania wymagań edukacyjnych, w przypadku kurczenia się niszy edukacyjnej i spadku popytu na studia. Nie sposób zatem zaprzeczyć, że tak jak w opisanym wyżej przypadku, przyjmując kandydatów na studiach o niższym kapitale wiedzy niż elitarne uczelnie w sensie merytokra-

<sup>40</sup> Trudno jednoznacznie stwierdzić, w każdym razie teksty Profesora Borowicza nie dają jednoznacznej odpowiedzi, czy przypadkiem nie dochodzi do tworzenia uczelni antyelitarnych, a więc takich, które wprowadzają niskie standardy i wymagania, niezależnie od oczekiwań i postulatów samych studentów jako nabywców usług.

<sup>41</sup> R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 110.

tycznym, z konieczności należy zrezygnować z wysokich wymagań wobec studenta. Aby utrzymać wysoki pułap wymagań i uniknąć niekorzystnych rezygnacji lub skreśleń ze studiów, należy dobrać rodzaj edukacji w taki sposób, aby był on właściwy i efektywny dla studentów. Powinien przede wszystkim uwzględniać ich wyjściowy kapitał wiedzy, ale również ich poziom zmotywowania do pracy i wysiłku intelektualnego, tempo uczenia się, oraz wiele innych cech osobowościowych. Jakość kształcenia powinna wyrażać się nie tylko w poziomie wymagań, co sprowadza się w praktyce do wyśrubowania zakładanych efektów końcowych (wy)kształcenia, ale raczej sposobach ich osiągnięcia i ich dostosowaniu do uczących się. W przypadku uczelni, która nie może się poszczycić najlepszymi kandydatami, a dotyczy to przecież większości szkół wyższych, nie musi ona zrezygnować z wysokich wymagań, musi jednak zrezygnować z takich środków osiągnięcia celów kształcenia, które są skuteczne tylko w przypadku studentów najzdolniejszych, najbardziej zmotywowanych, dysponujących większym kapitałem wiedzy. Mówiąc o dostosowaniu czy dobraniu właściwych środków osiągnięcia celów kształcenia, nie chodzi tylko o zwiększanie liczby godzin zajęć, w tym zajęć np. wyrównawczych, lepsze proporcje między ćwiczeniami i wykładami itp., ale przykładowo większą elastyczność co do czasu kształcenia, lepszy kontakt studenta z nauczycielem, lepsze przygotowanie dydaktyczne nauczycieli, a generalnie większe zindywidualizowanie toku studiów. Do końcowego sukcesu niezbędny jest w takich przypadkach większy nacisk na tworzenie programów i planów studiów, które będą uwzględniały wyjściowy zasób wiedzy i kapitał intelektualny studenta, ale także w większym stopniu zasady dydaktyczne. Źródłem niepowodzeń szkolnych bywa niekiedy brak motywacji i dobór niewłaściwych metod nauczania do ucznia i metodologicznego charakteru wiedzy. Okazuje się, że ten przedmiotowy aspekt stosunkowo w niewielkim stopniu bywa uwzględniany w metodyce kształcenia poszczególnych przedmiotów. W przypadku studentów sprawa wygląda podobnie. Takiemu rozwiązaniu na przeszkodzie stoi jednak zbyt daleko posunięte ujednoczenie w zakresie prowadzenia i odbywania studiów w polskich uczelniach<sup>42</sup>. Wariant ten może i powinien być stosowany dla zagwarantowania wysokiego poziomu edukacji akademickiej i utrzymania elitarnego charakteru uczelni, jeśli nie ma się możliwości wyboru najlepszych kandydatów na studia. Pojawia się oczywiście wiele oporów związanych z akceptacją różnych wzorców i modeli prowadzenia i odbywania studiów, także tych związanych z wydłużaniem albo skracaniem czasu studiów, jednakże większa indywidualizacja kształcenia

<sup>42</sup> Temat ten jest interesujący sam w sobie. Od początku zaistnienia negatywnych skutków zjawiska umasowienia (wy)kształcenia na poziomie studiów poszukuje się rozwiązań, które różnicowałyby wymagania, a równocześnie zapewniały możliwość kontynuowania studiów i zdobywania szlifów naukowych. Obecnie pewnym sposobem zróżnicowania w zakresie wymagań służy trójstopniowy system studiów (poziom studiów) i profil studiów. Warto jednak zauważyć, że dotyczy to bardziej celów (efektów końcowych) studiowania, a nie sposobu osiągnięcia celów. Chociaż trzeba przyznać, że niewielki krok został zrobiony w tym kierunku poprzez zróżnicowanie liczby godzin praktyk zawodowych i włączenia studentów w badania prowadzone przez kadre naukowo-dydaktyczną.

i lepsza znajomość dydaktyki ogólnej szkoły wyższej i dydaktyk szczegółowych przez nauczycieli akademickich mogłyby wprowadzić uczelnie do kręgu elitarnych instytucji edukacyjnych.

Zaprezentowany tutaj sposób rozumienia elitarności odbiega jednak od rozumienia, które prezentował Profesor Borowicz. O ile omawiany przez niego typ elitarniej uczelni został nazwany, zgodnie z jego sugestiami, merytokratycznym, to prezentowany wyżej typ uczelni elitarniej oznaczono jako programowy. Nie można jednak zapominać, że takie spojrzenie na kształcenie w szkole wyższej odbiega od powszechnego i raczej upraszczającego ujęcia, które wzorowane jest na uczelni typu akademickiego, w której badania naukowe dominują nad działalnością dydaktyczną. Gdyby jednak uznać, że możliwy jest tylko ten jeden typ elitarności, o którym wypowiedział się Ryszard Borowicz, to wszelkie szanse na poprawienie stanu edukacji w szkołach wyższych byłyby chybione.

## 5. Wpływ ukrytego programu na jakość edukacji

W poprzednim punkcie zwrócono wyraźnie uwagę, że na jakość edukacji ma wpływ nie tylko poziom wymagań, ale także adekwatny do studenta i właściwie dydaktycznie opracowany program studiów. Nie można jednak zapomnieć o wpływie tego, co dzieje się poza kulisami sceny, na której toczy się proces edukacyjny, na końcowy rezultat. Albowiem *obok eksponowanego programu jawnego (kształcenie i ocena jego wyników) występuje bogaty program ukryty (choćby życie studenckie)*<sup>43</sup>. Geneza programu ukrytego sięga prac wybitnego socjologa Roberta Mertona, ale pewne uwagi dotyczące przyswajania sobie pewnych postaw przez uczniów, niezależnie od oficjalnych programów szkolnych i wysiłków wychowawczych nauczycieli, poczynił John Dewey. Sama idea programu ukrytego, który współlistnieje razem z oficjalnym programem, po raz pierwszy pojawiła się w pracy Wellera z lat 30. minionego wieku<sup>44</sup>. Wedle niektórych autorów pojęcie zostało użyte po raz pierwszy do ukazania „drugiego życia” czy też nieoficjalnego programu szkoły przez Philipa Jacksona w pracy z 1968 r. pt. „Life in the Classrooms”. Ponieważ procesy uczenia się i socjalizacji są właściwe każdej organizacji, w związku z tym termin okazał się przydatny w dyskusjach dotyczących w ogóle kultury organizacyjnej. Wszedł on do słownika współczesnej socjologii i pedagogiki oraz teorii organizacji i zarządzania. Jego zastosowanie w kontekście edukacji akademickiej nie jest jednak zbyt powszechne, co tłumaczyć można zarówną genezą tego pojęcia, które narodziło się w toku obserwacji życia szkolnego, jak i polem jego współczesnej poszerzonej eksploatacji, która sięga kultur organizacyj-

<sup>43</sup> R. Borowicz, *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 74.

<sup>44</sup> D. Pauluk, *Pozaidologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 2 (95), s. 9. Autorka przedstawia także spory na temat pierwszeństwa użycia tego pojęcia.

nych, szczególnie tych osobliwych, jak w przypadku dużych międzynarodowych korporacji przemysłowych. Dotychczasowe zainteresowania tym tematem, jeśli chodzi o instytucje edukacyjne, nie wychodziły poza obszar szkolnictwa niższych typów niż uczelnie, które jednak nie wzbudzały większego zainteresowania badaczy<sup>45</sup>. Na temat ukrytych programów wypowiedziano już sporo uwag. Niestety brak jednej obowiązującej definicji tego terminu. Na ogół podaje się szereg określeń, uważając, że są one zbieżne<sup>46</sup>.

Uważa się, że ukryty program to zespół treści, które są przyswajane nieoficjalnie. Zarówno władze instytucji, jak i inni ważni aktorzy sceny, jaką jest organizacja, przekazują intencjonalnie lub nieintencjonalnie treści, których oficjalne przekazanie byłoby dla nich szkodliwe. Program ten składa się z wiedzy, przekonań, norm itd., które pozostają nieświadomione i w konflikcie z oficjalnym programem. Niektórzy, odnosząc ukryty program do oficjalnych programów, sądzą, że jest on „brakiem jakości” w programie jawnym. Jednak Paweł Kocoń podsumowujący dyskusję o programach ukrytych organizacji uważa, że błędem jest nieprzypisywanie mu żadnych pozytywnych skutków<sup>47</sup>. Jest on jednym z ważnych elementów kultury organizacji. Nie pogłębiając już dalej dyskusji na temat znaczenia tego pojęcia i roli programu w organizacji, wypada jedynie skonstatować, że może być on zgodny albo też niezgodny z celami organizacji. Niestety w tym drugim przypadku ma się do czynienia z konfliktem, który negatywnie wpływa na realizację zadań założonych przez organizację. W przypadku uczelni nie osiąga się założonych efektów kształcenia. Z drugiej strony niewątpliwie skupienie uwagi uczelni na pozaformalnych aspektach jej funkcjonowania, tj. nieoficjalnych programach, dałoby spore szanse, aby uzyskać dobry końcowy efekt kształcenia nawet w przypadku słabszych studentów. Uczelnia może wykorzystać szansę, jaką daje program ukryty, aby wzmocnić swoją siłę oddziaływania na studenta. Ma to szczególne znaczenie w przypadku kształtowania właściwych postaw, zwiększania motywacji do nauki itp. Potwierdza tę opinię jeden z przywoływanych wcześniej badaczy szkolnictwa wyższego w Polsce. Jego zdaniem *samo ukończenie studiów nie wystarcza, uzupełniać je muszą odpowiednie*

<sup>45</sup> Agata Przybysz uważa, że „dostrzec można istotny brak badań nad tą kategorią w szkolnictwie wyższym”. Jej zdaniem „ukryty program dotyczy wszystkich instytucji oświatowych, również uczelni wyższych”. Zob. Ibidem, s.189.

<sup>46</sup> Tak uczyniła m.in. Agata Przybysz. Zob. A. Przybysz, *Ukryty program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, nr 1 s. 181.

<sup>47</sup> Autor ten uważa, że „ukryte programy:

- 1) integrują, zwłaszcza grupy marginalizowane i wykluczone w organizacji,
- 2) minimalizują użycie siły (kar) przez kierownictwo organizacji,
- 3) pozwalają na realizację działań niepopularnych czy wstydlivych takich jak walka o pozycję i zasoby wewnątrz organizacji,
- 4) przystosowują pracowników do pracy dla organizacji”.

Zob. P. Kocoń, *Ukryte programy jako element kultury organizacji*, s. 145, [http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/10\\_P.Koc%20on\\_Ukryte\\_programy\\_jako\\_element....pdf](http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_P.Koc%20on_Ukryte_programy_jako_element....pdf) [dostęp 11.07.2016].

*powierzchnowość i zachowanie, stosunki, zdolności językowe, lojalność czy pozafunkcjonalne kryteria polegające na przynależności do kręgów społecznych, które miały być przewyżczone właśnie przez ekspansję edukacji*<sup>48</sup>. Ryszard Borowicz zaś dodaje: *nie wystarczy sam dyplom ukończenia studiów, ale atutami są zdobyte doświadczenie, język obcy, obsługa komputera – wszystko na coraz wyższym poziomie, a także umiejętność pracy w zespole, asertywność czy gotowość do podnoszenia kwalifikacji, renowacja wiedzy*<sup>49</sup>.

Tymczasem zamiast koncentracji na programie właściwej formacji moralnej i intelektualnej mamy do czynienia z ukrytym programem forsowanym przez ośrodek decyzyjny właściwy w sprawie szkolnictwa wyższego. Zdaniem Profesora Borowicza upowszechnienie studiów można uznać za największy, jeśli chodzi o skalę, a ponadto najbardziej efektywny program aktywizacji społecznej. Umasowienie miało zdecydowanie dobroczynne skutki dla rynku pracy borykającego się z problemem masowego bezrobocia<sup>50</sup>. Na pytanie, czy jednak umasowienie miało dobre skutki dla absolwentów studiów, odpowiedź jednoznacznie pozytywna byłaby sporym zafałszowaniem obrazu. Trudno też orzec, czy w opinii Ryszarda Borowicza program powszechnej edukacji jako sposób rozwiązywania problemu społecznego walki z bezrobociem miał charakter ukrytego czy jawnego programu. W pewnym sensie, zwłaszcza jeśli chodzi o intencję wyrównywania szans edukacyjnych na rynku pracy, można go potraktować jako program jawny, jednakże jeśli bierze się pod uwagę intencje wyłączenia tysięcy młodych ludzi na jakiś czas z rynku pracy i zatrzymania ich na kilka lat w uczelniach, aby zmniejszyć wskaźniki bezrobocia i ewentualnie złe nastroje społeczne nieprzewidywalne w swoich skutkach, to był to zdecydowanie program ukryty. Czy zatem odwrotne efekty umasowienia (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej od oczekiwanych nie były efektem, jeśli nawet nie pozaedukacyjnych intencji decydentów, to przynajmniej zaniedbań i zbyt pobieżnego potraktowania sprawy programu ukrytego i jego spójności z oficjalnymi programami.

Nie chodzi o to, aby w tym miejscu weryfikować postawioną dość swobodnie hipotezę, że uczelnia elitarna programowo jest możliwa i potrzebna jako rozwiązanie kwestii podniesienia jakości kształcenia akademickiego. Warto jednak zauważyć, że gdyby wziąć pod uwagę rozmiar debaty publicznej w ostatnich 2 dekadach, która prowadzona była nie tylko w środowiskach akademickich na temat tego, jak poprawić szkolnictwo wyższe lub jakiej edukacji akademickiej potrzebuje współcześnie Polska, to z powodzeniem można znaleźć powody, aby hipotezę sfałsyfikować. Zbyt małą bowiem uwagę skupiano na tych elementach

<sup>48</sup> P. Długosz, *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, op. cit., s. 92–93. Długosz przytacza te opinie za nieżyjącym już wybitnym niemieckim socjologiem Ulrichem Beckiem (1944–2015).

<sup>49</sup> R. Borowicz, *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, op. cit., s. 119.

<sup>50</sup> R. Borowicz, *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, op. cit., s. 148.

kształcenia, które wychodzą poza obszar wiedzy naukowej. A zatem umasowienie (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej nie może samo tłumaczyć jego niskiej jakości. Jest raczej wprost przeciwnie, masowość tego procesu, o ile jest on prowadzony zgodnie z najlepszymi wzorcami uczelni, które są elitarne w zakresie programów, tj. m.in. odznaczają się spójnością jawnego i ukrytego programu, powinna przyczynić się do porównywalnego do adekwatnego do wzrostu wskaźnika skolaryzacji przyrostu wynalazków, patentów, innowacji gospodarczych czy społecznych, jak to ma miejsce w przypadku przywołanych tutaj krajów, o stosunkowo wysokim lub bardzo wysokim poziomie wskaźnika, tj. Danii, Finlandii czy też Japonii i Korei Południowej<sup>51</sup>.

Oczywiście odpowiedź na pytanie, dlaczego potencjał naukowo-innowacyjny nie przekłada się na efekty w postaci chociażby nowych produktów, technologii itd., jest bardziej złożona i nie zależy ona jedynie od współczynnika skolaryzacji jako miary umasowienia studiów. Powodów niskiej innowacyjności jak na aspiracje kraju jest wiele, ale pierwsza z brzegu nasuwająca się myśl jest taka, że w ślad za wzrostem wykształcenia wyższego nie szła wcale jakość edukacji akademickiej i końcowe efekty uzyskiwanego wykształcenia, którymi jest wiedza, umiejętności, a przede wszystkim kreatywność nie pokrywają się z zakładanymi. Tutaj zapewne odezwie się i inna opinia, że być może nie mamy do czynienia tylko z rozbieżnością między zakładanymi a osiąganymi efektami na skutek źle wykonywanej przez uczelnie roboty, złej pracy nauczycieli akademickich, złego zarządzania itd. albo też z błędami systemowymi, źle skonstruowanym systemem edukacji akademickiej, w tym niewłaściwymi i niedostosowanymi do czasu współczesnego kierunkami kształcenia lub niewłaściwie dobranymi efektami kształcenia.

## Zakończenie

Artykuł jest efektem namysłu autora nad umasowieniem (wy)kształcenia w szkole wyższej i wielu obserwowanymi jego skutkami, skonfrontowanymi z poglądami Ryszarda Borowicza na ten temat, wyrażonymi w późniejszych jego pracach. Wypowiedzi Profesora Borowicza pozwoliły na przeprowadzenie analizy dwóch pojęć uznanych za kluczowe dla tematyki, tj. umasowienia (wy)kształce-

<sup>51</sup> J. Staśkiewicz, *Innowacyjność polskiej gospodarki na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, US, WNEiZ, autoreferat pracy doktorskiej, Szczecin 2013, [http://www.wneiz.pl/nauka\\_wneiz/obrona\\_dr/staskiewicz/staskiewicz\\_autoreferat.pdf](http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/obrona_dr/staskiewicz/staskiewicz_autoreferat.pdf) [dostęp 11.07.2016]. „W 2010 roku **Korea Południowa** zgłosiła ponad 170 tysięcy **patentów**, podczas gdy Polska zaledwie 3430. Z przeprowadzonych badań wynika, że w pierwszej dekadzie XXI wieku innowacyjność polskiej gospodarki była niska i nie wykazywała większych zmian. Luka w sferze innowacyjności dzieliła Polskę nie tylko od najbardziej innowacyjnych krajów UE, USA i Japonii czy światowego lidera – Korei Płd., ale również pozostałych krajów UE, w tym także z Europy Środkowo-Wschodniej, które razem z Polską w 2004 roku weszły do Unii, np. Słowenii, Estonii, Czech i Słowacji, Węgier, a nawet Litwy. Poziom innowacyjności polskiej gospodarki kształtował się także znacznie poniżej średniego poziomu UE. W rankingu innowacyjności przygotowywanym przez UNU-MERIT Polskę zdegradowano i przyporządkowano do grupy krajów o słabych wynikach w sferze innowacyjności, umieszczając ją obok Bułgarii, Rumuni i Łotwy”. Ibidem, s. 6–7.



nia i elitarności uczelni. Generalnie są one zbieżne ze sobą, jednakże zaistniałe różnice wydają się być wyrazem nieco szerszej ujmowanej misji szkoły wyższej i zawężonego spojrzenia na model uniwersytetu. Profesor hołdował w tym zakresie uniwersytetowi typu klasycznego, o wyraźnie zarysowanych dwóch filarach: nauka i kształcenie, które jest z nią ściśle powiązane.

W artykule zaprezentowano poglądy Ryszarda Borowicza na kwestie związane z boomem edukacyjnym, jaki miał miejsce w dwóch dekadach, tj. ostatniej XIX i pierwszej XX w. w Polsce na poziomie szkoły wyższej. Jak wyżej wskazano, analizy prowadzone na kanwie poglądów Profesora Borowicza zmierzały do uchwycenia znaczenia dwóch terminów: „umasowienie (wy)kształcenia” i „elitarność uczelni”, traktując ich pola semantyczne całościowo. Okazuje się, że dla pierwszego z tych terminów można podać aż trzy znaczenia. Prace omawianego autora, aczkolwiek dają podstawę do ich wyróżnienia, to jednak traktuje on umasowienie przede wszystkim jako zjawisko o charakterze demograficznym i masowym oraz jako zjawisko społeczne, które ma znamiona chwilowej mody na pewien sposób alokacji zasobów, czyli inwestycji na przyszłość. Jeśli chodzi o elitarność uczelni, to ów autor widzi odwrotną zależność między umasowieniem (wy)kształcenia na poziomie szkoły wyższej a elitarnością uczelni rozpatrywaną przez pryzmat teorii merytokratycznej, w myśl zasady „najlepsze kształcenie dla najlepszych”. Okazuje się jednak, że w gruncie rzeczy chodzi tutaj bardziej o kierunki kształcenia, a nie proces czy program kształcenia. Stąd mowa o tzw. elitarnych lub masowych kierunkach kształcenia. Elitarność uczelni można też rozumieć w inny sposób, który jest zbieżny z intuicyjnym rozumieniem tego terminu. Chodzi o elitarność programową, związaną z przyjęciem najwyższych standardów w zakresie programów kształcenia, w myśl zasady „najlepszy program kształcenia dla najlepszych jest najlepszym programem kształcenia dla wszystkich”. To programy studiów powinny być potraktowane jako droga prowadząca do oczekiwanych czy zakładanych efektów, a nie odwrotnie. Stąd postulat różnicowania programów studiów i dopasowania ich do studentów, a nie odwrotnie. Programy studiów, w tym metody i techniki kształcenia, powinny być tak dobrane, aby umożliwiały danej grupie studentów skutecznie i efektywnie osiągnąć zakładane efekty. Wydaje się, że w tym zakresie panuje przekonanie zbyt jednostronne kładące nacisk na dostosowanie metod i technik kształcenia do rodzaju efektów, a nie samych odbiorców. W artykule podjęto też temat programów ukrytych organizacji. Mimo antynominalnego charakteru tego terminu wydaje się on być wielce przydatny do wyjaśnienia jakości kształcenia. Okazuje się bowiem, mimo różnych znaczeń, jakie wiąże się z tym terminem, a nawet niespójności treści znaczeniowych tego pojęcia, współcześnie panuje przekonanie o dużym znaczeniu tego programu na końcowe efekty procesu kształcenia. Wskazuje się, że ukryty program nie tyle ma negatywny wpływ na edukację, jest rodzajem wyrwy czy luki w jakości kształcenia, ale może odegrać pozytywną rolę, jeśli tylko uczelnie zwracać będą baczną

uwagę na wszystkie elementy i aspekty procesu kształcenia, także (a może nawet szczególnie) na te, które znajdują się poza oficjalnym programem. Mimo pewnych kłopotów z uchwyceniem i sprecyzowaniem znaczenia tego wyrażenia, wydaje się ono być wielce przydatne do wyjaśnienia skuteczności albo nieskuteczności edukacji akademickiej opartej na oficjalnych programach kształcenia, które przecież mają być warunkiem koniecznym jakości kształcenia.

Wydaje się, że dotychczas zbyt małą uwagę skupiano w uczelniach na efektach kształcenia wykraczających poza obszary wiedzy, z którymi powiązane są oficjalnie programy kształcenia. Wiele efektów kształcenia o charakterze, który można nazwać ideowym (przekonania polityczne, światopogląd, uznawane wartości, postawy obywatelskie), cywilizacyjnym (znajomość języków obcych i innych kultur, technik komputerowych, programowania komputerów) czy nawet kulturowym (dobry „smak” i gust estetyczny), miało mniejsze znaczenie. Wysoka jakość kształcenia w uczelniach zwanych elitarnymi – kręgu anglosaskiego, tworzonych w tzw. modelu Oxbridge (Oxford, Cambridge) – zdają się także potwierdzać, że w procesie formowania człowieka, szczególnie jego cnót intelektualnych, ale też osobowości, duże znaczenie spoczywa na pozaformalnych elementach edukacji akademickiej. A te z kolei w głównej mierze opierają się nie na interpretacjach, życzeniach i postulatach edukacyjnych, ale na faktach. Brak spójności między jednymi i drugimi niweczy nawet najlepsze przedsięwzięcie edukacyjne.

### **Bibliografia**

- Bauman T., *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, „Ars Educandi”, t. 9, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 44–70.
- Borowicz R., *Kwestie społeczne trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Borowicz R., *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Współobecne dyskursy*, R. Borowicz (red.), Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2009, s. 71–89.
- Borowicz R., *Niektóre konsekwencje upowszechnienia wykształcenia wyższego*, [w:] red. R. Maciołek, W. Maik, K. Sikora, *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy*, Wyd. Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010, s. 107–120.
- Borowicz R., *Masowe kształcenie na poziomie wyższym w kontekście rynku pracy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2011, nr 4 (56), s. 137–149.
- Borowicz R., *Obecność socjologii / socjologów edukacji i młodzieży na XV Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym*, [w:] *Młodzież w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą*, Maria Zielińska (red.), „Rocznik Lubuski” 2014, Tom 40, część 2a, s. 21–26.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2007.

- Długosz P., *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, Nr 3(63), s. 89–110.
- Futyna S., *Wolny rynek a edukacja. Zagrożenia i nadzieje dla Polski*, [w:] *Współobecne dyskursy*, R. Borowicz (red.), Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2009, s. 241–260.
- Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 43–65.
- Leja K., *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, Nr 2/28, s.7–26.
- Pauluk D., *Pozaideologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 2 (95), s. 7–28.
- Przybysz A., *Ukryty Program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2011, nr 1 s. 180–192.
- Sokołowicz N., *Szkoła a elitarność. Konteksty teoretyczne – doświadczenia edukacyjne-zamierzenia młodzieży*, [w:] *Współobecne dyskursy*, R. Borowicz (red.), Wyd. Nauk. UMK, Toruń, s. 279–293.

### Netografia

- Kocoń P., *Ukryte programy jako element kultury organizacji*, s.139–148, [http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/10\\_P.Kocon\\_Ukryte\\_programy\\_jako\\_element...pdf](http://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_P.Kocon_Ukryte_programy_jako_element...pdf) [dostęp 11.07.2016].
- Pankowska D., *Nauczyciele wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły*, *Przegląd badań Edukacyjnych*, s. 7–26, <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/view/PBE.2013.010> [dostęp 11.07.2016].
- Staskiewicz J., *Innowacyjność polskiej gospodarki na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, US, WNEiZ, autoreferat pracy doktorskiej, Szczecin 2013, s. 17, [http://www.wneiz.pl/nauka\\_wneiz/obrona\\_dr/staskiewicz/staskiewicz\\_autoreferat.pdf](http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/obrona_dr/staskiewicz/staskiewicz_autoreferat.pdf) [dostęp 11.07.2016].

**Izabela Kiwak**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Rynek edukacyjny a kultura organizacyjna współczesnych uczelni wyższych**

### **The education market and the organizational culture of modern universities**

**Abstrakt:** Artykuł prezentuje znaczenie kultury organizacyjnej w kontekście funkcjonowania współczesnych uczelni wyższych oraz przedsiębiorstw. Kultura organizacyjna stanowi w tym sensie wyzwanie zarówno dla edukacji, jak i gospodarki. Przesądza tym samym o innowacyjności i konkurencyjności kraju na tle innych światowych gospodarek opartych na wiedzy. Artykuł zawiera również rozważania na temat przeobrażeń, zmian oraz perspektyw rynku edukacyjnego w Polsce.

**Abstract:** The main thesis of this article concern the importance of organizational culture in the context of the functioning of modern universities and companies. In this sense, organizational culture is the challenge for education and the economy. The same, organizational culture can decided on innovation and competitiveness of the country compared to other world economies based on knowledge. The article contains also a reflection on transformations, changes and prospects for the educational market in Poland.

**Słowa kluczowe:** Szkolnictwo wyższe, kultura organizacyjna, kapitał ludzki, innowacyjność

**Keywords:** Higher education, organizational culture, human capital, innovation

Na współczesne uczelnie wyższe, jako jeden z elementów życia społecznego, można patrzeć z różnych punktów widzenia. Z pewnością dlatego interesuje się nimi nie tylko pedagogika, ale i inne dyscypliny, np. socjologia, psychologia, prakseologia, teoria zarządzania czy teoria organizacji. W związku z tym warto przyjrzeć się zasadniczym funkcjom społeczno-gospodarczym, jakie pełni szkoła – rozumiana m.in. jako organizacja – we współczesnych społeczeństwach industrialnych czy, jak powiedziałby Z. Bauman, w społeczeństwach informacyjnych.

Obszar szkolnictwa wyższego, od dawna zaanektowany przez środowisko akademickie i polityków, zaczął interesować także liczne grona przedsiębiorców i biznesmenów. Wiąże się to ze skalą przeobrażeń, jakie zaszły w szkolnictwie wyższym

po 1989 roku oraz z nową rolą, jaką zaczęło odgrywać ono w rozwoju społeczno-gospodarczym oraz modernizacji społeczeństwa polskiego. Niewątpliwie, szkolnictwo wyższe ma ogromny wpływ na osiąganie narodowych celów społecznych i gospodarczych oraz na budowę kapitału intelektualnego, społecznego i gospodarczego kraju. Jego dwie zasadnicze funkcje – kształcenie i prowadzenie badań naukowych – mają kluczowe znaczenie dla zdolności dostosowywania się jednostek i społeczności do zmian oraz dla kształtowania przyszłości. Trzecią funkcją, która jest ściśle powiązana z dwoma pierwszymi, jest relacja uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym oraz działalność na jej rzecz. Misją szkolnictwa wyższego jest także nawiązywanie współpracy krajowego środowiska akademickiego z globalną wspólnotą akademicką i intelektualną, a także krajowymi i zagranicznymi przedsiębiorstwami oraz instytucjami publicznymi. Tak bynajmniej zakłada Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 roku. Ponadto zakłada się, że osiągnięcia polskich uczonych powinny pozytywnie wpływać na wizerunek Polski na świecie, a uczelnie powinny służyć przełamywaniu barier i uprzedzeń etnicznych oraz budowaniu pozytywnych relacji między ludźmi różnych narodowości, religii i poglądów. Zadania polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego powinny skupiać się na tworzeniu warunków i bodźców pobudzających uczelnie do osiągnięcia wysokiego międzynarodowego poziomu kształcenia i badań, na trosce o studentów, a także na budowaniu wartościowych relacji z otoczeniem społecznym, gospodarczym i międzynarodowym.

Według A. Sulejewicza szkoła realizuje działania w trzech sferach: rynkowej produkcji usług edukacyjnych, wytwarzania dóbr publicznych (moralnych) oraz produkcji wiedzy<sup>1</sup>. W sferze pierwszej szkoła (głównie wyższa) jest przedsiębiorstwem, organizacją biznesową (*business concern*), która po opanowaniu określonej technologii produkuje usługi edukacyjne dla ściśle określonego segmentu rynkowego. Realizuje jakiś biznesowy interes. W drugiej sferze szkoła jest instytucją edukacyjną reprodukcją polityczne funkcjonowanie państwa i społeczeństwa obywatelskiego (interes narodowy, służba społeczna itp.). Pedagogika jest tu rozumiana społecznie, a poprzez techniki wychowania pokoleń wytwarza spójność systemów wartości, kultury oraz kształtuje postawy obywatelskie. W sferze wiedzy szkoła realizuje wartości i postulaty metodologiczne w ramach socjologicznie zdefiniowanych warunków istnienia paradygmatu, to znaczy ogólnych ram konceptualnych, niedających się dokładnie zdefiniować (epistemologiczny sens paradygmatu). Ramy konceptualne zawierają podstawowe dla nauki prawa i założenia teoretyczne, sposoby ich stosowania, instrumentarium naukowe, prawa (metafizyczne) kierujące pracą w ramach paradygmatu, ogólne założenia metodologiczne (metodologiczny sens paradygmatu). Naukowiec jest często bezkrytyczny wobec paradygmatu, w ramach którego pracuje. Tylko dzięki temu potrafi

<sup>1</sup> A. Sulejewicz, *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej*, [w:] *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, K. Leja (red.), Gdańsk 2008, s. 50.

skoncentrować wysiłek na formułowaniu i rozwiązywaniu szczegółowych zadań. Tworzy zarazem wspólnotę twórców<sup>2</sup>.

Funkcjonowanie szkoły na każdym poziomie podporządkowane jest owym trzem sferom czy inaczej logikom instytucjonalnym<sup>3</sup>. Edukację można więc rozumieć jako zestaw działań ludzkich, który jest obecny we wszystkich tych trzech światach, zaś szkoły są konstruktami społecznymi realizującymi w nich swoje indywidualne i kolektywne cele. I tak współczesne szkoły funkcjonują w sieciach relacji rynku, władzy i wiedzy<sup>4</sup>. Posługując się za autorem metaforą, można powiedzieć, że szkoła wyższa funkcjonuje w sieciach relacji, nazwanych adekwatnie: „pług”, „miecz” i „księga”. W relacji z rynkiem miarą powodzenia jest wynik finansowy oraz wykształcenie *homo oeconomicusa*. Produktem finalnym ma być wykształcenie, zdobyty dyplom. Podmiotami (aktorami) w tej relacji są przede wszystkim producenci i konsumenci. Najważniejsza jest tu wartość wymienna. Ciągłość organizacji i legitymacja jest z kolei miarą powodzenia w sferze władzy. W tym podejściu dominującym modelem człowieka jest *homo politicus*. Bardziej niż wykształcenie liczy się wychowanie i wykształcenie postaw obywatelskich. Dlatego podmiotami w tym wymiarze są: społeczeństwo obywatelskie, grupy społeczne, państwo i instytucje polityczne. Liczą się tu głównie dobra publiczne, a nie prywatne. W ostatniej ze sfer ważne są przede wszystkim prawda i prostota, a dobra kolektywne cenione są bardziej niż pozostałe. Typowym produktem ma być wiedza naukowa i badania naukowe. Aktorami, którzy mają ów produkt wytworzyć, są naukowcy, uczelnie i instytuty naukowe. W sferze wiedzy istotne znaczenie przypisuje się kulturze symbolicznej i procesowi komunikowania.

W latach 70. XX wieku nastąpił rozkwit tak zwanych nauk nad kulturą organizacyjną i spopularyzowanie samego pojęcia. Był to wówczas głównie nurt badań antropologicznych. W latach 80. i 90. pojęcie kultury organizacyjnej na stałe weszło do teorii organizacji zarządzania. Oprócz tego, że pojęcie to funkcjonuje w literaturze z pogranicza antropologii, socjologii, teorii i psychologii zarządzania, nabrało także praktycznego wymiaru w kontekście zarządzania współczesną szkołą (rozumianą jako organizacja), przedsiębiorstwem czy inną instytucją. Badając kulturę organizacyjną, postuluje się przyjęcie stanowiska pluralizmu metodologicznego. Mimo to wśród wielu paradygmatów i definicji kultury organizacyjnej dają się wypreparować jej wspólne cechy. Kultura organizacyjna określa zatem normy społeczne i systemy wartości, które stymulują pracowników. Kultura organizacyjna to także podzielane znaczenia i symbole, sposoby zachowania, schematy poznawcze. To też właściwy klimat organizacyjny i sposób zarządzania. Na kulturę organizacyjną danej instytucji czy przedsiębiorstwa składają się

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 50.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 50.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 50.

nie tylko jej zapisane i zdefiniowane fundamentalne założenia, cele i zadania, ale równie ważnym i nieodzownym jej elementem są te niepisane, które wypełniają przestrzeń między pisanymi regułami a rzeczywistością<sup>5</sup>. Świadome budowanie kultury organizacyjnej zwiększa efektywność funkcjonowania organizacji, dając wymierne efekty jej obecności na rynku.

Nie sposób w niniejszym opracowaniu scharakteryzować wszystkie podejścia badawcze i przytoczyć definicje kultury organizacyjnej w obrębie każdego z paradygmatów. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że problemy związane z definiowaniem kultury organizacyjnej nie mogą przesłaniać znaczenia tego nurtu we współczesnych badaniach. Uporządkowanie podejść do kultury organizacyjnej nie jest czynnością prostą. Nie ma dwóch takich samych organizacji, a to co je odróżnia, to właśnie charakterystyczna dla niej i tylko jej właściwa kultura organizacyjna. Wśród wielu jej wymiarów najczęściej pojawiają się następujące dychotomie: kultura słaba – kultura silna; kultura pozytywna – kultura negatywna; kultura pragmatyczna – kultura biurokratyczna; kultura introwertyczna – kultura ekstrawertyczna; kultura konserwatywna – kultura innowacyjna; kultura hierarchiczna – kultura równościowa; kultura indywidualistyczna – kultura kolektywistyczna<sup>6</sup>. Instytucje czy przedsiębiorstwa mogą skupiać w sobie kilka wyżej wymienionych wymiarów kultury organizacyjnej bądź przejawiać tendencję w jednym, konkretnym kierunku. W obu przypadkach kultura danej organizacji jest zawsze unikatowa i stanowi budulec pożądanых zachowań, świadczy o tożsamości wewnętrznej danej instytucji czy firmy i jej wizerunku na zewnątrz. Kultura organizacyjna określana jest często przez założycieli firm, osoby zarządzające w instytucjach, a wraz z ich doświadczeniami i podejmowanymi decyzjami ewoluuje w czasie. Kultura organizacyjna zmieniać się zatem może w zależności od celów, jakie wyznacza sobie dana organizacja, od ludzi, których zatrudnia i którzy nią zarządzają oraz – w tym najszerszym wymiarze – od zmieniającej się rzeczywistości.

Jednym z kluczowych czynników, który pozwala na identyfikację elementów kultury organizacyjnej, jej obszarów oraz czynników stymulujących i destymulujących potencjał rozwojowy, jest innowacyjność konkretnej organizacji. Kultura organizacyjna, rozumiana jako utrwalone w danej instytucji, przedsiębiorstwie wzory myślenia i postępowania pracowników, zbiór symboli, wartości i norm, które kształtowane są przez postawy i zachowanie kierownictwa, przenika zarówno proces formułowania strategii, jak i proces jej realizacji. Obszary kultury organizacji przekazywane są nowym pracownikom jako obowiązujący wzorzec działania i tym samym pełnią istotną funkcję w procesie ich adaptacji, w budowaniu zespołów, relacji z otoczeniem zewnętrznym czy motywowaniu pracowników.

<sup>5</sup> Por. G.. Arciszewska, *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, Warszawa 2007; B. Nogalski, *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*, Bydgoszcz 1998; Cz. Sikorski, *Kultura organizacyjna*, Warszawa 2002.

<sup>6</sup> Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji. Społeczno-kulturowe skutki zachowań*, Warszawa 1999, s. 240–260.

Każda instytucja, jak i przedsiębiorstwo, które rozumie swą kulturę organizacyjną, może wykorzystać tę wiedzę jako przewagę konkurencyjną oraz źródło strategicznej siły.

W analizach kultury organizacyjnej oraz jej konkurencyjności ważną rolę odgrywa idea kapitału ludzkiego i społecznego. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto takie rozumienie kapitału ludzkiego, który jest kompozycją kwalifikacji, umiejętności, talentu, wiedzy, doświadczenia i wartości każdego człowieka, każdego pracownika. Istotną jego cechą jest unikalność i wielowymiarowość. Oznacza to, że tak, jak nie ma dwóch takich samych ludzi, tak nie ma dwóch takich samych, identycznych instytucji czy przedsiębiorstw. Najważniejszą i znamionną cechą kapitału ludzkiego jest nierozzerwalność z osobą ludzką. W związku z powyższym kapitał jest czynnikiem, który w wymiarze jednostkowym stanowi źródło przewagi konkurencyjnej. Na skutek nieudolnego zarządzania zasobami ludzkimi kapitał ludzki może być w organizacji bardzo szybko utracony, co skutkuje brakiem satysfakcji pracowników z wykonywanej pracy, spadkiem motywacji czy ostatecznie odpływem najbardziej wartościowych kadr. Z drugiej strony dobrze kształtowany kapitał ludzki wywiera pozytywny wpływ na rozwój społeczno-gospodarczy, a główne jego korzyści sprowadzają się do wzrostu innowacyjności i konkurencyjności tak gospodarki, jak i społeczeństwa. Wzrasta ponadto zdolność do implementacji światowych osiągnięć w dziedzinie nauki, techniki czy kultury<sup>7</sup>.

Rola kapitału społecznego przejawiać się może natomiast w niematerialnych wartościach w zarządzaniu organizacją. Wśród tych wartości wymienić można choćby takie: zaufanie, wzajemna współpraca i zaangażowanie, indywidualne kompetencje w nawiązywaniu relacji osobowych, co sprzyja realizacji różnych grupowych celów. Właściwe relacje międzyludzkie sprzyjają pomnażaniu zarówno materialnych, jak i niematerialnych zasobów instytucji / przedsiębiorstwa. Ponadto wartości niematerialne pobudzają do poszukiwania czynników determinujących rozwój organizacji oraz wpływają na efektywność podejmowanych działań innowacyjnych. Niematerialne wartości, jakie tkwią w kapitale społecznym, napędzają rywalizację oraz konkurencyjność jednostek i firm.

Nowy klimat społeczno-gospodarczy w Polsce, a wraz z nim narastająca konkurencja wymusiły poniekąd zmiany w dotychczasowej filozofii myślenia o rynku wśród wielu menadżerów i głównych strategów przedsiębiorstw oraz instytucji. Zmieniła się tym samym rola i zakres działania tych osób. Siła kapitału ludzkiego przejawia się w tym sensie w pożądanym cechach, które konstytuują osobowość lidera, przywódcy w kierowaniu innowacyjną organizacją i podtrzymywaniu owej innowacyjności. Kapitał ludzki, niezależnie od cech „twardych” poszczególnych

<sup>7</sup> K. Makowski, *Kapitał ludzki w dynamice*, [w:] *Kapitał intelektualny. Dylematy i wyzwania*, A. Pocztoński (red.), Nowy Sącz 2001, s. 18–20.



instytucji i przedsiębiorstw, decyduje o tym, czy dana kultura organizacyjna będzie innowacyjnie efektywna. Przykładem może być problem zaufania społecznego. W zależności od tego, czy mamy do czynienia z organizacjami bazującymi na zasobach ludzkich charakteryzujących się wysokim czy niskim poziomem zaufania społecznego, kultura organizacyjna będzie przyjmowała różne kształty – od kultury nastawionej na jednostkę (pracownika) do kultury silnie powiązanej z przywódcą (liderem).

Filozof A. Bloom twierdził, że wykształcenie, które nie odpowiada rzeczywistym potrzebom, schlebia tylko próżności nauczyciela<sup>8</sup>. Należy się zatem zastanowić, jaka odpowiedzialność spoczywa na uczelniach wyższych, co uczelnie wyższe oferują swoim absolwentom i w jakie kompetencje wyposażają. Bez wątplenia kondycja szkół wyższych w Polsce zależy od przyszłych studentów. To natomiast, jacy studenci będą kształcili się w uczelniach wyższych, zależy od edukacji podstawowej i średniej. Szkoła średnia powinna tak przygotowywać ludzi na studia, aby matura była faktycznym świadectwem dojrzałości potwierdzającym zdolność maturzysty do studiowania. Tymczasem obecny egzamin dojrzałości niewiele mówi o konkretnej wiedzy i predyspozycjach abiturientów. Zadaniem edukacji na poziomie średnim, o czym głosił już W. Humboldt, powinno być przede wszystkim rozwijanie zdolności wyrażania się i formułowania zagadnień, nauka umiejętności gromadzenia i weryfikacji wiedzy oraz umiejętności porównywania ze sobą wyników<sup>9</sup>. Na studia powinni pójść zatem najlepsi. J.K. Thieme twierdzi, że *„powszechnie praktykowana wiara w egalitaryzm pogrąża wszystkich w miernocie”*<sup>10</sup>. Tylko najlepsze uczelnie mogą wykształcić ludzi gotowych kierować krajem i go reformować. Większy zakres konkurencji i autonomii uczelni wyższych, połączony z odpowiedzialnością za wyniki uczelni, pozwoli na różnorodność i *„powstanie ośrodków doskonałości zamiast obecnego „średniactwa”*<sup>11</sup>.

Innym problemem, na który zwraca uwagę Z. Kwieciński, jest dwustopniowy podział studiów. Zalecenie Komisji Europejskiej i dostosowywanie się do norm światowych Polska potraktowała niejako najwyższy nakaz bez jakiegokolwiek krytycyzmu. I tak prawie wszystkie kierunki studiów w Polsce mają dwustopniową strukturę kształcenia. Wyjątkiem są m.in. medycyna, prawo czy psychologia. Licencjat jako przepustka na studia magisterskie spowodował, że zaniżono poziom na wszystkich stopniach. Według Z. Kwiecińskiego kształci się przez to półsocjologów, półpedagogów czy półfilozofów. Obecny system edukacji nie radzi sobie z kształtowaniem ludzi gruntownie wykształconych, rozumiejących korzenie i problemy różnorodności kulturowej, tolerancyjnych i krytycznych zarazem,

<sup>8</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997, s. 19.

<sup>9</sup> K. Sauerland, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 31.

<sup>10</sup> J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa 2009, s. 10.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 10.

umiejących elastycznie reagować na zmienność warunków swojego życia, otwartych na spotkanie i dialog zarówno ze swoimi, jak i obcymi<sup>12</sup>.

Uczelnie wyższe uczestniczą w walce nie tylko o studentów, ale także o granty, kontrakty i kadre naukową, uczestniczą w walce o pieniądze. D. Antonowicz uważa, że w wyniku racjonalizacji wydatków publicznych oraz pod wpływem nacisków ze strony interesariuszy uczelnie wyższe przybrały formę bardzo bliską przedsiębiorstwu<sup>13</sup>. W literaturze przedmiotu widoczne są próby interpretacji wybranych aspektów funkcjonowania uczelni wyższych w odniesieniu do wzorów sprawdzonych w innych instytucjach<sup>14</sup>. Umożliwia to przełożenie i wykorzystanie instrumentów i doświadczeń menedżerów przedsiębiorstw prywatnych, które odniosły sukces, na usprawnienie funkcjonowania uczelni wyższych.

Na uczelniach spoczywa również odpowiedzialność nie tylko w skali mikro, która odnosi się do każdego studenta, ale również w skali makro. Odpowiedzialność uczelni w ujęciu makro dotyka przede wszystkim świadomości uczelni w kształtowaniu rynku pracy i edukowaniu wysokiej jakości specjalistów i uczonych.

Odwołując się do koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu, warto skoncentrować się na teorii interesariuszy. Interesariusze mogą mieć wpływ na efektywność działania danej organizacji, w tym wypadku uczelni wyższej. Teoria interesariuszy została po raz pierwszy sformułowana w 1984 r. przez R.E. Freemana w jego dziele „Strategic Management. A Stakeholder Approach” i od ponad dwudziestu lat jest głównym nurtem rozwoju nauk o zarządzaniu. Teoria interesariuszy ma charakter zarządczy. Oznacza to, że nie tylko określa charakter związków między organizacją (uczelnia) a jej interesariuszami (pracownikami i studentami), ale także określa pewne sposoby działania i postępowania, które będą najlepsze dla aktywności przedsiębiorstwa (uczelni). Zarówno interesariusze wpływają na przedsiębiorstwo, jak i przedsiębiorstwo wpływa na interesariuszy. Interesariusze (*stakeholders*) to podmioty, które mają swój udział, prawa lub inne interesy związane z organizacją i jej działalnością. W związku z tym interesariuszami uczelni wyższej, oprócz studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych, są także maturzyści, absolwenci, pracodawcy, władza centralna i lokalna, społeczność lokalna, media. A. Paliwoda-Matiolańska uważa, że *społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa to efektywny proces zarządzania przedsiębiorstwem, który przez odpowiadanie na możliwe do zidentyfikowania oczekiwania interesariuszy przedsiębiorstwa przyczynia się do wzrostu jego konkurencyjności*,

<sup>12</sup> B.D. Gołębnik, Z. Kwieciński, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębnik (red.), Wrocław 2008, s. 7–9.

<sup>13</sup> D. Antonowicz, *W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 2 (24), s. 59-75.

<sup>14</sup> M. Wójcicka, *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i jego konsekwencje*, [w:] *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, K. Leja (red.) Gdańsk 2008, s. 15.

zapewniając mu stabilność i trwały rozwój, jednocześnie kształtuje korzystne warunki dla rozwoju ekonomicznego i społecznego, tworząc zarówno wartość społeczną, jak i ekonomiczną<sup>15</sup>. Tak więc, by uczelnia wyższa była sprawnie i efektywnie zarządzana, powinna zwracać uwagę na potrzeby wszystkich swoich interesariuszy i prowadzić z nimi dialog. Koncepcja społecznej odpowiedzialności wymaga bowiem nieustającego procesu budowania trwałych relacji między organizacją a jej interesariuszami. Możliwe jest to pod dwoma warunkami. Po pierwsze, gdy proces komunikacji między tymi podmiotami będzie w ogóle zachodził. Po drugie, że będzie świadomy i z pożytkiem dla każdej ze stron. To natomiast wymaga posiadania kompetencji komunikacyjnych i umiejętnego ich wykorzystywania.

Uczelnia może ponosić odpowiedzialność, jeżeli tylko jest w stanie decydować i wpływać na warunki życia. Kluczem jest bowiem możliwość wywierania wpływu. *Odpowiedzialność ponosi ten, kto w danym obszarze jest kompetentny. Podział kompetencji leży u podstaw struktury społecznej. Państwo, społeczeństwo, gospodarka mogą istnieć tylko na podstawie rozdzielenia zakresów kompetencyjnych. A ponieważ zakresy kompetencyjne to tylko inne słowo na zakresy odpowiedzialności – społeczeństwo, gospodarka i państwo, ba dzieje w ogóle, istnieją tam tylko, gdzie istnieje odpowiedzialność*<sup>16</sup>. Można zatem uznać, że uczelnia wywiera wpływ i ponosi odpowiedzialność w zakresie wszystkich jej realnych i potencjalnych funkcji czy kompetencji bez względu na to, czy jest tej odpowiedzialności w pełni świadoma. Zarówno odpowiedzialność uczelni, jak i jednostki będzie miała dwustopniowy charakter. Składają się na nią wspomniana wyżej odpowiedzialność uniwersalna za dobro ogólne, związana z przyjęciem pewnej postawy szacunku wobec świata i troski o niego, oraz odpowiedzialność konkretna za realizację i konsekwencje poszczególnych działań i zobowiązań. Odpowiedzialni i wolni powinny być także ludzie, którzy naukę uprawiają. Suwerenność naukowców nie polega na tworzeniu izolowanych enklaw. Są oni bowiem członkami społeczeństwa, które de facto dzieli z nimi odpowiedzialność za kierunek i presję postępu w wielu dziedzinach<sup>17</sup>. Ponadto należy zastanowić się, czy w dobie rozwoju nowych technologii, prawda i dobro są tymi ideałami, którymi wciąż kierują się w swoim postępowaniu naukowcy. Oczywiście nie sposób w tym miejscu rozstrzygać o wartościach moralnych, które motywują działania naukowca oraz o etycznych problemach samej nauki. Należy zasygnalizować jednak pewne zjawiska, które dzieją się pod wpływem urynkowienia nauki i jej komercjalizacji i które zaobserwować można w środowisku akademickim. Mowa tu o takich zjawiskach jak m.in.: sprzedawanie wyników badań pod prywatne bądź publiczne zamówienia czy kontrowersyj-

<sup>15</sup> A. Paliwoda-Matiolańska, *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Warszawa 2009, s. 77.

<sup>16</sup> B. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku: teksty źródłowe*, J. Fiłka (red.), Kraków 2004, s.150.

<sup>17</sup> M. K. Cern, E. Nowak, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 327.

ne i wątpliwe etycznie wybory metod badawczych po to, by uzyskać zakładane statystyki. E. Nowak i K.M. Cern komentują to w sposób następujący: *Świadczy to o pęknięciu systemu aksjo-normatywnego na poziomie instytucji publicznych lub (...) antynomii wartości i norm, które mimo wzajemnych sprzeczności żywione są przez jedną i tę samą społeczność*<sup>18</sup>.

To w edukacji drzemie siła, która potrafi wyzwolić w ludziach potencjał kreatywności, przedsiębiorczości i innowacyjności. By tak się jednak stało, obecny jej model wymaga redefiniowania i praktycznego przeobrażenia w kierunku międzynarodowym, co z kolei wymaga zmiany myślenia i patrzenia na cały system edukacji ludzi za nią odpowiedzialnych. Bez takich zmian postawy proaktywne i proinnowacyjne będą wciąż należały do rzadkości. Przeobrażenia edukacji pod wpływem zmian społecznych mogą być bowiem różnorakie. Z. Kwieciński przedstawił trzy warianty zmiany relacji edukacji do zmiany społecznej<sup>19</sup>. Jedną z możliwych jest sytuacja, w której edukacja nie nadąża za zmianą, tak w treściach przekazu, formach stosunków wychowawczych, jak i strukturach innowacyjnych, decyzyjnych i regulacyjnych. Inną jest taka, że edukacja adaptuje się do istotnych funkcji edukacji systemu, do jego funkcji „zasady organizującej”, utrwała źródła kryzysu, zaburza procesy rozwoju (poznawczego, moralnego, tożsamości). Trzeci możliwy wariant sprowadza się do hasła „edukacja stymulatorem zmiany”. W obrębie tego wariantu rodzą się ważne i zasadnicze pytania, m.in. o to, jak możliwy jest rozwój do poziomu postkonwencjonalnego, do przewagi rozumu krytyczno-emancypacyjnego nad instrumentalnym do przyszłości. Która z podstawowych trzech funkcji szkoły – rekonstrukcyjna, adaptacyjna, emancypacyjna – przed laty skonstruowanych przez Z. Kwiecińskiego, dominuje obecnie? Odnosi się wrażenie, że wojna paradygmatów teoretycznych gdzieś trwa nadal, choć lawinowo powstały (głównie od lat 90.) tzw. szkoły otwarte, koncepcje alternatywne, różnorodne prądy i nurty pedagogiczne. Niezbędna wydaje się integracja i reintegracja wiedzy, bowiem jedna pedagogika systematyczna nie jest możliwa. Dominuje pluralizm teorii, idei i koncepcji pedagogicznych.

Do czego zatem doprowadziły edukację zmiany społeczne, płynna nowoczesność, współczesna kultura gadżetów: ipadów, tabletów i innych wynalazków? Jaka wiedza jest obecnie potrzebna? Jakie kompetencje? Studia nie są już prostym procesem, w trakcie którego można wyposażyć człowieka w ściśle zdefiniowane umiejętności. Gra dyskursów, jakby powiedział M. Foucault, o uprawomocniony obraz rzeczywistości wciąż trwa<sup>20</sup>. Dezaktualizacja wiedzy generowana przez szybki postęp zmienia dotychczasowe zadania systemu edukacji. Zamiast przekazywać konkretną wiedzę, powinien on wykształcić w młodym człowieku umiejęt-

<sup>18</sup> Ibidem, s. 331.

<sup>19</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, Wrocław 2007, s. 24–25

<sup>20</sup> Por. M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 2002.

ność trwałego uczenia się i gromadzenia doświadczeń. Mobilność transgraniczna staje się w tym ujęciu niezwykle wartościową, pozwalającą na przełamywanie barier, umożliwiającą otwarcie na świat, inne kultury i ludzi o odmiennych poglądach. Pozwala na swobodny przepływ myśli i idei oraz tolerancję dla różnorodnych przejawów aktywności intelektualnej. Jest również nieodłącznym składnikiem budowania europejskiej tożsamości.

Przekształceniu uległa także klasyczna idea kształcenia. Rozumiana dawniej jako wznoszenie się do poziomu człowieczeństwa, kształtowanie bytu ludzkiego, uwewnętrznianie sensów i wartości, dziś została zredukowana do wymiaru technicznego. Kształcenie utożsamia się głównie z nabyciem umiejętności technicznych, które okażą się przydatne na rynku pracy. Istota człowieka zaczyna być redukowana do wymogów rynku pracy, a kształcenie humanistyczne postrzegane jest jako nikomu niepotrzebne. Przedkładanie wartości użytkowej nad zawartość treściową edukacji prowadzi do zjawiska równania w dół, które jest bezpośrednią konsekwencją polityki państwa, a także uczelni<sup>21</sup>.

Na uczelniach brakuje intelektualnej wymiany myśli i pasji naukowej. F. Furedi twierdzi, że fakt marginalizacji zaangażowania intelektualnego w życiu uczelni jest *niezamierzonym skutkiem nowego etosu zarządzania, który zdominował nasze życie umysłowe*<sup>22</sup>. Paradoksalnie, jak twierdzi autor, gdy intelektualny autorytet nauki bywa powszechnie podważany, bezprecedensowego znaczenia nabiera oświata. Nieustannie namawia się ludzi, by ustawicznie się kształcili i zdobywali nową wiedzę. Wiedza stała się więc znakiem firmowym wszystkich liczących się instytucji, rozumianym często jako gotowy produkt do sprzedania czy skonsurowania<sup>23</sup>.

Ambiwalentny stosunek ludzi do rzeczywistości powoduje nieustanną pokusę zastępowania jednej ideologii drugą. Z. Kwieciński prezentuje pięć reakcji pedagogów na sytuację zmiany<sup>24</sup>. Brak reakcji wynikający m.in. z braku kompetencji pedagogicznych, adaptacje zewnętrzne formalne, które tylko pozornie zmieniają istotę edukacji, reakcje ucieczkowe przejawiające się ignorancją czy inwersją, idiosynkrazje i kontrowersje, zmierzające do decentralizacji i szkół otwartych oraz próby stworzenia lub rekonstruowania treści adekwatnych do nowych sytuacji.

Zagadnienie ideologii w edukacji jest bardzo złożone i niewątpliwie wiąże się też z obowiązującą w danym momencie polityką oświatową danego państwa oraz jego ideologią polityczną. Przez pojęcie ideologii edukacyjnej rozumiem, za R.

<sup>21</sup> F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, Warszawa 2008, s. 21.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>24</sup> Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań 2000, s. 39.

Meighanem, zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych i nieformalnych ram edukacji<sup>25</sup>. Cele edukacji można z tej perspektywy ująć w trzech konkurujących perspektywach ideologicznych. T. Szkudlarek pisze o perspektywach: konserwatywnej, liberalnej i socjalistycznej. W perspektywie konserwatywnej edukacja pojmowana jest jako transmisja kultury i przyczynia się do zachowania istniejącego porządku społecznego. Społeczną elitę, która kieruje się racjonalnymi regułami, tworzą wykształcone umysły. W tradycji liberalnej edukację rozumie się jako wspieranie indywidualnego rozwoju, a społeczeństwo jest tworem wolnych jednostek. Te z kolei muszą być wychowane do odpowiedzialności, której można się nauczyć w warunkach swobody wyboru wraz ze wszystkimi konsekwencjami. Celem edukacji w ujęciu tradycji socjalistycznej jest zaś poznanie i zmiana (rekonstrukcja) wspólnego świata, prowadząca w stronę ideału sprawiedliwego społeczeństwa<sup>26</sup>. Trzeba wyraźnie podkreślić, że obecnie mamy do czynienia z niezupełnie stabilnym charakterem ideologii oraz z heterogenicznością teorii i koncepcji, które wchodzą ze sobą w dialog albo wzajemnie się wykluczając, albo uzupełniając. W związku z tym nie sposób powiedzieć o jednej, dominującej ideologii. Można natomiast uchwycić kierunek pewnych zmian, w którym edukacja podąża. T. Szkudlarek mówi o „ideologicznym milczeniu”, o „jakiejś ideologii”, która zawarta jest w otoczeniu pojęć efektywności, zarządzania, pomiaru osiągnięć, kontroli jakości i akredytacji. Mówi o „ideologii rynkowego (ekonomicznego, nie pedagogicznego) liberalizmu”<sup>27</sup>. Na gruncie polskim, w edukacyjnej debacie, ideologia zostaje przesłonięta neutralnie brzmiącymi hasłami nawołującymi do wzrostu efektywności kształcenia, a w debacie politycznej pozycje ideologiczne są w ogóle trudne do zidentyfikowania. W związku z tym ideologia trafia do społeczeństwa głównie innymi kanałami niż zinstytucjonalizowana polityka i formalna edukacja – trafia przez elektroniczne media. T. Szkudlarek komentuje to w sposób następujący: *Edukacja wycofuje się na obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, poddając się ideologii wolnorynkowej. Jest to politycznie możliwe m.in. dzięki temu, że funkcję definiowania wspólnego świata przejęły komercyjne media elektroniczne*<sup>28</sup>.

Pojmowana współcześnie ideologia wychowania to ideologia neoliberalna. Różnica w stosunku do tradycyjnie (pedagogicznie) pojmowanej ideologii wychowania polega na tym, że promowaniem tej pierwszej zajmują się specjaliści od efektywności, a nie aksjologii<sup>29</sup>. Jak dowodzi E. Potulicka, *sama ideologia neo-*

<sup>25</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 200.

<sup>26</sup> T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębiak (red.), Wrocław 2008, s. 25.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 28.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 28.

*liberalizmu to kameleon, stale zmieniający nazwy i tożsamość*<sup>30</sup>. Reformy edukacji, zgodne z polityką neoliberalizmu, rozwinęły się na świecie w latach 90. XX wieku, jednak sama teoria neoliberalna uzyskała nobilitację w świecie nauki wraz z przyznaniem, w latach 70. XX wieku, ekonomicznej Nagrody Nobla F. von Hayekowi i M. Friedmanowi<sup>31</sup>. Reformy te rozpoczęły się najpierw w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, potem w innym krajach anglosaskich, aż wreszcie wpłynęły na większość rozwiniętych krajów. Polska skłoniła się do naśladowania owej polityki w okresie przełomu systemowego. W ramach doktryny neoliberalizmu *minimalizuje się państwo i jego rolę regulacyjną (...), a rynek uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną, maksymalizującą zyski dla wszystkich*<sup>32</sup>. Jakość ludzką wyznacza jakość rynkowa kierująca się zasadą *mam, więc jestem, a jestem tym, co mam, a więc im więcej mam, tym bardziej jestem*<sup>33</sup>.

Polska szkoła i edukacja uwikłana jest w politykę neoliberalizmu i funkcjonuje według jej zasad. Nie ma więc zgodności między racjonalnością pedagogiczną a ekonomiczną. Pojmowanie zaś samego liberalizmu może mieć różne tło. Od quasi-rynkowego stylu zarządzania edukacją do indywidualistycznie i progresywnie osadzonej ideologii kształcenia. Neoliberalizm kieruje się racjonalnością ekonomiczną, stawia na efektywność, kalkuluje i analizuje koszty oraz zyski. Wobec tego jednostki muszą zostać wyposażone w umiejętności, które pozwolą im konkurować i rywalizować na rynku. *Masowe oddziaływanie na człowieka ma na celu urobienie go dla potrzeb światowej finansjery i gospodarki*<sup>34</sup>. Alternatywą dla rynkowych reform edukacyjnych może być podejście zwane instytucjonalnym. Opiera się ono na bezpośrednim doskonaleniu instytucji edukacyjnych, m.in. poprzez pracę nad ich programami, szkolenie kadry czy wspieranie inicjatyw reformatorskich.

Współczesna szkoła na każdym poziomie kształcenia musi być innowacyjna. Traktat lizboński uznał innowacyjność za jeden z najważniejszych kierunków polityki unijnej i umocnił działania Unii Europejskiej w tej dziedzinie, dążąc jednocześnie do stworzenia europejskiej przestrzeni badawczej. W nowej perspektywie finansowania na lata 2014–2020 największy program finansowania badań naukowych i innowacji w UE „Horyzont 2020” dysponuje budżetem w wysokości niemal 80 mld euro, które stanowią pulę do wykorzystania na światowej klasy badania i innowacje. Dodać warto, że program ten powstał w celu wdrożenia eu-

<sup>30</sup> E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), Kraków 2010, s. 282.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 282.

<sup>32</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, [w:] *ibidem*, s. 15–16.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 18.

ropejskiej strategii na rzecz innowacyjności i stanowi jedną z głównych inicjatyw strategii „Europa 2020”. Działania ukierunkowane na rozwój gospodarki opartej na wiedzy poprzez realizację badań naukowych i wdrażanie innowacji mają na celu zapewnienie globalnej konkurencyjności Europy. Duże znaczenie w programie kładzie się na współpracę i tworzenie konsorcjów świata nauki ze światem biznesu. Podstawowe filary, na które przeznaczone są pieniądze, związane są przede wszystkim z:

- doskonaleniem struktury badawczej, a więc wspieraniem rozwoju infrastruktury fizycznej w postaci nowego sprzętu, jak i w inwestycje w zasoby ludzkie, czyli w rozwój kadry naukowej;
- wspieraniem komercjalizacji i inwestycji w przemyśle, głównie w branżach biotechnologii, nanotechnologii i przemysłu kosmicznego;
- inwestycjami w obszarze społecznym, np. poprzez tworzenie nowych miejsc pracy.

Innowacyjność stanowi punkt obowiązkowy nie tylko w kluczowych i strategicznych dokumentach krajowych czy europejskich. Pojęcie to weszło na dobre do nomenklatury przedsiębiorstw i instytucji wspomagających jej rozwój. Oczwistym się stało, że innowacyjność wpływa zasadniczo na wzrost PKB, produktywność i efektywność pracy. Tym samym każdy rozwinięty kraj stara się dążyć do lepszego wykorzystania istniejącego potencjału wiedzy, pracy i kapitału przez wzrost nakładów na działania prorozwojowe.

Innowacyjność gospodarek na poziomie światowym prezentuje ranking Global Innovation Index 2015. Na ocenę innowacyjności danego kraju składają się takie kategorie, jak m.in. kapitał ludzki, funkcjonowanie uczelni wyższych i instytucji otoczenia biznesu, nakłady na badania i rozwój, system patentowy, infrastruktura, technologie, kreatywne przemysły.

Ranking pokazuje, że Polska nie należy do liderów ani w obszarze innowacyjności, ani w obszarze współpracy z biznesem. Rozwój polskiej gospodarki jest wciąż mało dynamiczny. Zaawansowanie polskiego biznesu oceniono niżej o dwie pozycje (66.) niż rok temu. Na tle innych krajów Polska charakteryzuje się także słabym rozwojem klastrów (89. pozycja) oraz niską skłonnością do kooperacji w ich ramach. W kategorii nakładów krajowych brutto (GERD) na działalność badawczą w sektorze biznesu Polska uplasowała się na 34. miejscu. Porównywalnie z rokiem ubiegłym. Tendencja słabnąca utrzymuje się w całym obszarze powiązań innowacyjnych. Słabo w zakresie badań współpracują również uniwersytety z biznesem (lokata 71.). Niewiele jest krajów europejskich, które zajęły gorszą pozycję niż Polska (przykładem może być Ukraina, Słowacja, Bułgaria czy Grecja). Wsparcie w postaci dodatkowego finansowania może przyczynić się do większego zaangażowania IOB w przyciąganie inwestorów zagranicznych oraz skuteczniejszy monitoring rynku i potrzeb przedsiębiorców.



Polska jest krajem szerokich perspektyw i dużych możliwości, ale by mogła się prężniej rozwijać, konieczna jest zmiana w kilku sferach: systemowej, która polegałaby na przeformułowaniu dotychczasowego paradygmatu rozwojowego oraz stworzeniu i modernizacji warunków rynkowych, które sprzyjałyby i zachęcały do rozwoju przedsiębiorczości i kooperacji podmiotów zaangażowanych w rozwój innowacyjności w wymiarze globalnym; edukacyjnej, polegającej na kształceniu interdyscyplinarnym, otwartym, dialogicznym, pozwalającym na kreację własnej osobowości i podmiotowości, wyzwalającej kreatywność, twórczość, ale i ekonomiczne myślenie. Edukacji zorientowanej na rozwiązywanie problemów, na pracę zespołową, edukacji multikulturowej, gdzie spotkanie z innym (np. człowiekiem, pomysłem, językiem, symbolem) może być szansą „dla mnie samego”. Wreszcie zmiany światopoglądowej, która jest niejako pochodną zmian systemowej i edukacyjnej.

Największym polskim problemem nie jest brak środków, możliwości czy brak sprzętu, maszyn, technologii, ale mentalność ludzi i pewne skostniałe przyzwyczajenia, które ograniczają szansę na wyzwolenie iskry przedsiębiorczości. Rolą państwa powinno być zatem wyposażanie społeczeństwa w jak najlepszy dostęp do wiedzy, do narzędzi, do edukacji, po to, by w przyszłości zbierać z tego obfite plony z korzyścią dla całego kraju.

Taki sposób prowadzenia rozważań na temat rynku edukacyjnego w Polsce wymaga starań o sformułowanie pożądanego wzorca kultury organizacyjnej uczelni. Po pierwsze kultura organizacyjna uczelni jest zawsze w stosunku do czegoś i kogoś, nie działa w próżni. Są w nią zaangażowani konkretni ludzie, którzy kreują i posiadają konkretne wartości, cele i zadania. Po drugie, w procesie zmian, ewaluowania i modernizacji społeczeństwa polskiego kultura organizacyjna uczelni jest wyzwaniem dla polityki spójności między różnymi kręgami interesariuszy. Pożądany wzorzec kultury organizacyjnej uczelni wyższej powinien być zatem elastyczny, pełnić rolę swoistego filtra negatywnych, niepożądanych wpływów cywilizacyjnych i szukać nowych rozwiązań zarówno praktycznych, jak i teoretycznych. Właściwy i pożądaný wzorzec kultury organizacyjnej współczesnych uczelni to taki, który posiada narzędzia, by wiązać często niespójne zjawiska społeczne. Uczelnie wyższe są bowiem w stanie na nowo zdefiniować społeczeństwo w oparciu o kanon wartości, generowaną wiedzę i jej owoce pod warunkiem jednak, że pozwoli się im zachować własną autonomię i tożsamość.

Pedagogika i edukacja potrzebują zatem różnorodnych i alternatywnych sposobów myślenia o nich. Ale potrzebują przede wszystkim mądrych, krytycznych i refleksyjnych pedagogów, którzy w taki właśnie sposób potrafią myśleć i działać, którzy z wielowymiarowości edukacji i rzeczywistości potrafią zrobić właściwy użytek. Szkoła potrzebuje uczonych, którzy posiadają odwagę współuczestnictwa w tworzeniu kultury i demokratycznego państwa, którzy posiadają odwagę

„dialogicznych” spotkań z drugim człowiekiem, którzy dają szansę i są otwarci na spotkanie. Szkoła potrzebuje pedagogów refleksyjno-emancypacyjnych, odpowiedzialnych interesariuszy, szanujących ideę podmiotowości jednostki i humanizmu, pedagogów świadomych znaczenia posiadania kompetencji komunikacyjnych i budowania relacji z drugim człowiekiem. Tylko tacy pedagodzy są w stanie sprostać zadaniu kreowania tych kompetencji wśród swoich słuchaczy, studentów, podopiecznych, współpracowników. Szkoła wreszcie potrzebuje edukacji radykalnie humanistycznej, która konsekwentnie służyłaby *zmaksymalizowaniu możliwości ludzi ponad wyznaczone im granice, zastane konwencje, role i ich uzasadnienia*<sup>35</sup>, która służyłaby *osiąganiu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi, negocjowania rozbieżnych interesów, w imię zbiorowej, klasowej i jednostkowej, każdego z nich, emancypacji*<sup>36</sup>. Słowa te nabierają dziś szczególnego znaczenia. Polska bowiem, wraz z wyborem nowej władzy parlamentarnej w październiku 2015 roku, stanęła w obliczu szeregu zmian tak politycznych, społeczno-gospodarczych, jak i edukacyjnych.

### Bibliografia

- Aniszewska G., *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*, Warszawa 2007.
- Antonowicz A., *W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 2(24), s. 59–75.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.
- Dybiec H., *Mobilność transgraniczna*, BIP marzec 2005, nr 139.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Warszawa 2002.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, Warszawa 2008.
- Gołębnik B.D., Kwieciński Z., [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębnik (red.), Wrocław 2008.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko – Białystok 1995.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, Wrocław 2007.
- Makowski K., *Kapitał ludzki w dynamice*, [w:] *Kapitał intelektualny. Dylematy i wyzwania*, A. Poczowski (red.), Nowy Sącz 2001.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Nogalski B., *Kultura organizacyjna. Duch organizacji*, Bydgoszcz 1998.
- Nowak E., Cern M.K., *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008.
- Paliwoda-Matiolańska A., *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Warszawa 2009.

<sup>35</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko – Białystok 1995, s. 28–29.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 28–29.

- Picht B., *Pojęcie odpowiedzialności*, [w:] *Filozofia odpowiedzialności XX wieku: teksty źródłowe*, J. Fiłka (red.), Kraków 2004.
- Potulicka E., *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), Kraków 2010.
- Sauerland K., *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 31.
- Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji. Społeczno-kulturowe skutki zachowań*, Warszawa 1999.
- Sikorski Cz., *Kultura organizacyjna*, Warszawa 2002.
- Sulejewicz A., *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej*, [w:] *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Leja K. (red.), Gdańsk 2008.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, B.D. Gołębiak (red.), Wrocław 2008.
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa 2009.
- Wójcicka M., *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i jego konsekwencje*, [w:] *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Leja K. (red.), Gdańsk 2006.

**Przemysław Ziółkowski**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Czy polską oświatę można zmieniać czy już tylko reanimować?**

### **Can polish education be changed or maybe only resuscitated?**

**Abstrakt:** 20 marca 2014 szkolnictwo wyższe oraz oświata w Polsce poniosły niepowetowaną stratę – zmarł prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz<sup>1</sup>, wybitny naukowiec, którego obszar badań rozciągał się od socjologii po pedagogikę. Badacz ten przez całe swoje życie zawodowe poszukiwał odpowiedzi na nurtujące socjologów edukacji i pedagogów pytania i wątpliwości oraz próbował rozwiązać tzw. nierozwiązywalne kwestie społeczne. Jedną z takich kwestii okazuje się stan polskiego systemu edukacji. Liczne reformy i nieustające zmiany podstaw programowych, sprzeczność wielu regulacji prawnych – to tylko przykłady problemów, z jakimi od lat boryka się polska oświata.

Niniejszy artykuł stanowi zbiór wybranych przemyśleń autora z zakresu problemów współczesnej edukacji i poświęcony jest próbie odpowiedzi na pytania na temat kondycji polskiego systemu edukacji oraz potrzeby jego reformowania, jak również kierunków tych zmian. Ta tematyka była bowiem przedmiotem wielu niedokończonych dyskusji toczonych między autorem tekstu a śp. prof. Ryszardem Borowiczem, którego pamięci ten tekst jest dedykowany.

**Abstract:** March 20, 2014, higher education in Poland suffered irreparable loss of eminent scientist – educational researcher, moving between sociology and pedagogy – professor Ryszard Borowicz.

His whole academic life, Professor Ryszard Borowicz sought answers to questions and doubts interesting both sociologists of education and pedagogues, and tried to solve the so-called. unsolvable social issues. One of those unsolved social issues proves to be the state of Polish education system. Numerous reforms, incessant changes and modifications of programs basis, the contradiction of many legal regulations are only examples of the problems that have plagued Polish education for years.

This article is devoted to an attempt to answer questions about the condition of the Polish education system and the need for its reform, as well as the direction of these changes. This theme was the subject of number of unfinished debates between the author of this article and already mentioned late professor Ryszard Borowicz, to Whose memory I dedicate this text. The article is a collection of selected author's thoughts concerning the problems of modern education.

**Słowa kluczowe:** system oświaty, reformy edukacji, polska szkoła

**Keywords:** educational system, educational reforms, polish school

---

<sup>1</sup> A. Karwacki (red.), *Ryszard Borowicz – wspomnienie*, Toruń 2016, s. 51.

## Wprowadzenie

Transformacja ustrojowa, jaka dokonała się w Polsce ponad ćwierć wieku temu, była dla wielu szansą i nadzieją na pozytywną zmianę. W kolejnych latach nasze państwo stało się członkiem NATO, weszło do Unii Europejskiej, a polska gospodarka rozwijała się. Nieunikniona była także zmiana systemu oświaty. Już 7 września 1991 roku uchwalono ustawę o systemie oświaty. Ta tzw. „konstytucja polskiej oświaty”, która obowiązuje po dziś dzień, miała tchnąć w szkoły ducha zmian na miarę XXI wieku. I owszem – tchnęła, ale od tego czasu minęło ćwierć wieku, a ustawa obowiązuje wciąż w tej samej formie. W tym okresie natomiast pojawił się i narastał dysonans rozwojowy pomiędzy poziomem postępu technologicznego, który nie ominął szkół, a niezmiennym się, stworzonym w 1991 roku systemem edukacji. W efekcie system ten nie odpowiada już potrzebom społecznym i oczekiwaniom współczesnych dzieci i młodzieży. Jeszcze gorzej wypada w tym kontekście obowiązujący obecnie podstawowy dokument regulujący pracę zawodową nauczycieli w Polsce, a więc ustawa Karta Nauczyciela, uchwalona jeszcze w PRL, a dokładnie 26 stycznia 1982 roku, a więc w diametralnie innej niż dzisiejsza rzeczywistości społecznej.

To właśnie głównie z powodu przestarzałych aktów prawnych, nieznajdujących odzwierciedlenia we współczesności, mamy do czynienia z taką ilością patologii i absurdów, które dotknęły system oświaty w Polsce na przestrzeni ostatnich 25 lat. Oczywiście system był i jest „udoskonalany” kolejnymi nowelizacjami ustawy o systemie oświaty oraz rozporządzeniami, ale to tylko zapętlilo działania decydentów (ministrów, kuratorów oświaty, przedstawicieli samorządów terytorialnych), utrudniło pracę wykonawców (dyrektorów szkół i nauczycieli), jak również spotkało się z odrzuceniem i powszechną krytyką odbiorców systemu (uczniów i rodziców).

Wspomniane już w abstrakcie kwestie społeczne w dużej mierze dotyczą zagadnienia nierówności. Nierówności społeczne to z kolei kluczowy do rozwiązania (ale póki co nierozwiązywalny) problem współczesnej edukacji i to na wszystkich jej poziomach: począwszy od powszechnego dostępu do przedszkoli czy studiów wyższych (np. na wsi) aż po zagwarantowaną w ustawie o systemie oświaty „bezpłatność” systemu edukacji, która przecież bezpłatna jest tylko z nazwy. Można tu mówić o pozorowaniu działań i fikcyjnym funkcjonowaniu systemu. Powszechna praktyka sprowadza się do tego, że wiele trudnych do rozwiązania lub nawet nierozwiązywalnych kwestii społecznych ceduje się na edukację. Ewidentnym tego przykładem mogą być wszelkie patologie społeczne czy problemy z funkcjonowaniem społeczeństwa wychowującego, gdzie głównym winowajcą jest źle pracujący nauczyciel, a nadziei na uzdrowienie poszukuje się w powszechnie krytykowanej szkole<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> R. Borowicz, *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Toruń 2008, s. 112.

## Recenzja Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty

Przygotowując niniejszy tekst, natknąłem się na maszynopis prof. Ryszarda Borowicza z 1991 roku (wówczas był on doradcą w Kancelarii Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Wałęsy). Tekst ten stanowił opinię o projekcie (obowiązującej obecnie) ustawy o systemie oświaty. We wspomnianym dokumencie, prof. R. Borowicz pisze:

*Podstawowa ułomność niniejszego projektu sprowadza się do braku podstaw w postaci nowej filozofii edukacji. Czego oczekujemy od celowo zorganizowanego, profesjonalizowanego systemu kształcenia, który oddziałuje na każdego niemal Polaka przez kilkanaście lat? Co winno szkolnictwo dać każdej jednostce ludzkiej, jak również całemu społeczeństwu i państwu? To również pytanie o obowiązki poszczególnych podmiotów edukacyjnych względem oświaty. Drugi mankament to brak perspektywy czasowej. Wyraźnie eksponowany jest jeden wymiar temporalny – od przeszłości do dnia dzisiejszego. Ustawa podtrzymuje obowiązujące, od kilkudziesięciu już lat, podstawowe rozwiązania organizacyjne (obowiązek szkolny, cykle kształcenia itp.), zaś z zakresie ustrojowym eliminuje to co ma charakter socjalistyczny (ogranicza się przy tym głównie do warstwy językowej). Pojawiające się nowe treści oddają stan emocji i ducha dnia dzisiejszego: ustawowe uzasadnienie wprowadzenia jednego przedmiotu nadobowiązkowego – religia, czy usankcjonowanie kilku podmiotów edukacyjnych – społeczność lokalna, rodzice, uczniowie. Wyraźnie brakuje natomiast myślenia o przyszłości: czy tak wyobrażamy sobie, czy zaakceptujemy takie rozwiązania prawne, za 5–10 lat. Do tego dodać należy eklektyzm niniejszego projektu. Próbuje on godzić stare – od lat krytykowane rozwiązania, chce nassać moc obowiązującego prawa, z rodzącymi się, nowymi elementami rzeczywistości – przełamanie monopolu państwa na oświatę, kwestia uspołecznienia szkoły itp. Mamy zatem do czynienia z projektem ustawy konserwującej (co odziedziczyliśmy po odchodzącej formacji polityczno-społecznej) z elementami innowacji (zorientowanej jednak wyłącznie na „teraz”). Uchwalony w tym kształcie projekt nie spełnia nawet wymogów stawianych przed aktami prawnymi okresu transformacji. (...)*

*W niniejszym projekcie ustawy znajduje się zapis dotyczący „zmniejszania różnic w warunkach kształcenia... pomiędzy... ośrodkami wielkomijskimi i wiejskimi”. Dyskusyjna jest sama idea zmniejszania różnic w zakresie warunków; u jej podstaw tkwią bowiem założenia egalitarne – upodobnić wieś do miasta. (...)*

*Na koniec pragnę postawić pytania: jakie funkcje ma spełnić Ustawa w tym kształcie? Kogo może zadowolić? (...) Ustawa ta z całą pewnością nie zadowoli tych, którzy zorientowani są na zmianę społeczną, nie jest też instrumentem wspierającym innowatorów<sup>3</sup>.*

<sup>3</sup> R. Borowicz, Z. Kwieciński (red.), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Toruń 2009, s. 268–272.

Znamiennym jest fakt, że opinia ta jest aktualna po dziś dzień, choć ustawa, jak już wspomniano, obowiązuje od ćwierć wieku. Jak wynika z powyższego tekstu, przygotowanego w 1991 roku, prof. Ryszard Borowicz przewidział konsekwencje, z którymi system edukacji w Polsce boryka się dzisiaj, jak również dostrzegł już wtedy konieczność jego zmiany, do której od 25 lat cały czas dojrzewamy.

### **Kto stymuluje zmiany w polskim systemie edukacji?**

Analizując przemiany polskiego systemu edukacji, nie sposób nie rozpocząć od swego rodzaju przeglądu osób, które ten system tworzyły, tworzą bądź nim zarządzają. Na początek warto zwrócić uwagę, że od uchwalenia obowiązującej po dziś ustawy Karta Nauczyciela, tj. od 1982 roku, polską oświatą zarządzało 22 ministrów edukacji narodowej, zaś od uchwalenia ustawy o systemie oświaty – 17. To statystycznie oznacza zmianę na stanowisku ministra edukacji narodowej co półtora roku. Przy takiej rotacji na stanowisku kluczowym dla systemu edukacyjnego kraju z pewnością trudno zachować jest ciągłość koncepcji kształcenia dzieci i młodzieży. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że jeszcze rok temu poprzedni rząd wprowadził (mimo znacznych oporów społecznych) obowiązek szkolny dla sześciolatków (dostosowując do tego programy nauczania, podręczniki, sale lekcyjne itp.) tylko po to, aby pół roku później kolejny już rząd w nowelizacji ustawy ten obowiązek zniósł. Absurdalnym jest także fakt, że funkcja ministra edukacji narodowej była wielokrotnie łączona z funkcją Ministra nauki i szkolnictwa wyższego czy ministra sportu i turystyki. Takich oto szerokich kompetencji oczekiwano się od ministrów, którzy, warto nadmienić, w większości byli pracownikami uczelni wyższych, z tytułami profesorskimi czy tytułami doktorskimi, zatem ich doświadczenie w oświacie było znikome. Oczywiście nie należy kwestionować ich dorobku naukowego, polemizować jednak można na temat ich znajomości bieżącej problematyki edukacji na poziomie przedakademickim.

### **Szkoła – między popytem a podażą**

Zmiany, jakie wprowadziły przepisy prawa oświatowego na początku lat 90., oraz filozofia i doktryna państwa w zakresie edukacji zmierzały do ograniczenia szkolnictwa zawodowego, które przecież było dumą Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i republik radzieckich. Z ust wielu decydentów można było usłyszeć, że Polska potrzebuje intelektualistów, przedsiębiorców i managerów, którzy zbudują silną gospodarkę, a nie „robotników wykwalifikowanych” (taki tytuł zawodowy uzyskiwał bowiem absolwent zasadniczej szkoły zawodowej). W wielu miastach obserwowano masowy spadek zainteresowania szkołami zawodowymi i technika-

mi (reformy z 1999 roku pierwotnie zakładała nawet likwidację techników) oraz usilny pęd uczniów do liceów ogólnokształcących. To z kolei napędziło lawinowe powstawanie na przełomie XX i XXI wieku niepublicznych uczelni wyższych. Ograniczenie naboru uczniów do szkół zawodowych skutkowało w konsekwencji likwidacją wielu tego rodzaju placówek. Każdy bowiem chciał zdać maturę, ukończyć studia wyższe i uzyskać wymarzony tytuł magistra. Dla „niezdecydowanych” stworzono co prawda możliwość nauki w liceach profilowanych, które jednak po 3 latach działalności okazały się totalną katastrofą. Sytuacja taka trwała przez ok. 10 lat, aż w końcu okazało się, że w Polsce brakuje pracowników fizycznych, a ci którzy są, zarabiają o wiele więcej niż ich koledzy po studiach. Stwierdzono również, że polska gospodarka nie potrzebuje „robotników”, ale zawodowców, znających najnowsze trendy i technologie. Tak oto rok szkolny 2014/2015 ogłoszono szumnie Rokiem Szkoły Zawodowców, a samorządy zaczęły ręcznie sterować naborami do szkół, ograniczając nabory do liceów ogólnokształcących, a zwiększając limity do klas technicznych i szkół zawodowych. Z pomocą przyszły także programy unijne, które wsparły rozwój szkół zawodowych, a w szczególności doposażenie infrastruktury dydaktycznej, warsztatów i specjalistycznych pracowni. W ten sposób w roku szkolnym 2015/2016 ponad połowa absolwentów gimnazjów trafiła do techników i szkół zawodowych.

Deklarowanym celem reformy szkolnictwa ponadpodstawowego było upowszechnienie wykształcenia średniego. O ile można mówić o sukcesie w zakresie kształcenia ogólnego, to jednocześnie trudno nie zauważyć porażki, a nawet totalnej klęski w zakresie przygotowania zawodowego<sup>4</sup>.

Wprowadzona reforma z 1999 roku pozwoliła szkołom (głównie liceom ogólnokształcącym) także na tworzenie profili kształcenia (tzw. klas profilowanych). W dobie postępującego niżu demograficznego, gdy szkoły zaczęły rywalizować o każdego ucznia, rozpoczął się swoisty plebiscyt w wymyślanych profilach kształcenia. Liczyło się tylko jedno: pozyskanie jak największej liczby uczniów. Tak oto w szkole drzewnej powstał profil projektowania mody, w szkole kształcącej elektryków – profil handlowy, w szkole handlowej – profil odzieżowy, zaś szkoła odzieżowa zaczęła kształcić na profilu lotniczym. Pojawiły się także profile prawne, europejskie, psychologiczne, a nawet fizyczno-muzyczno-anglistyczne, różniące się od klasycznych liceów ogólnokształcących jedną godziną tygodniowo przedmiotu do wyboru. Oferta edukacyjna szkół nie była bowiem ukierunkowana na sprostanie wymaganiom rynku pracy, a na potrzebę wypełnienia pensów zatrudnionym nauczycielom i ratowania etatów. Tworzenie oferty edukacyjnej realizowane było z naciskiem nie na profile kształcenia wymagające dużych nakładów w postaci pracowni czy laboratoriów, a na tworzenie profili „tanich” i łatwych do prowadzenia.

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 84.



Gospodarka w Polsce od dłuższego czasu cierpi na niedobór fachowej siły roboczej. Dość oczywista wydaje się zatem konieczność uwzględniania podaży na wykształconych specjalistów, a nie kierowania się popytem w konstruowaniu oferty edukacyjnej na szczeblu edukacji ponadgimnazjalnej<sup>5</sup>.

## Czy polska szkoła jest kreatywna?

Jak wskazują liczne badania naukowe, raporty i analizy, odsetek uczniów, którzy nudzą się na zajęciach lekcyjnych w szkole, wynosi blisko 50% (dane z 2009 roku). Niepokojącym jest fakt, że odsetek ten cały czas sukcesywnie rośnie. Z badań przeprowadzonych w 2009 roku wynika, że spośród uczniów szkół podstawowych na zajęciach nudzi się najmniej, bo 31%, wśród gimnazjalistów odsetek ten wynosi już 51%, zaś wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych aż 60%. Jednocześnie spada odsetek uczniów, którzy twierdzą, że lekcje ich interesują. W badaniu z 2009 roku wyniósł on zaledwie 28% (41% w szkołach podstawowych, 27% w gimnazjach, a w szkołach ponadgimnazjalnych 20%). Większości starszych uczniów nauka kojarzy się z nudą. Spośród uczniów ze szkół podstawowych blisko 50% deklaruje, że lubi chodzić do szkoły, wśród gimnazjalistów jest to 42%, zaś spośród uczniów szkół ponadgimnazjalnych deklarację taką składa zaledwie 34% pytanym uczniów. Podobne wyniki dostarczają raporty z 2011 roku. Czytamy w nich, że zaledwie 38% uczniów uważa, że są doceniani, 32% uczniów deklaruje, że lubi chodzić do szkoły, 48% uczniów stwierdza, że boi się niektórych lekcji, 27% uczniów denerwuje się przed pójściem do szkoły, 20% uczniów czuje się w szkole niepewnie, zaś 12% badanych uczniów deklaruje, że boi się chodzić do szkoły. Te nienapawające optymizmem wyniki badań mogą dowodzić, że szkoła nie jest innowacyjna, nauczyciele nie są kreatywni, a uczniom nie stwarza się twórczych sytuacji do ich rozwoju<sup>6</sup>.

Niewątpliwie współcześni uczniowie oczekują od nauczyciela rozwiniętych kompetencji kreatywnych. Należy zatem zwracać szczególną uwagę na rozwijanie tych kompetencji już na etapie kształcenia nauczycieli – dlatego właśnie zagadnienie twórczości i kreatywności jest rozpatrywane nie tyle jako możliwość, ale także jako konieczność. Twórczość staje się bowiem potrzebą i trwałym elementem pracy nauczyciela, pozwala pokonywać i skutecznie eliminować bariery, powstrzymuje działania zrutynizowane, wzbogaca nauczycielską osobowość oraz stosunki łączące go z innymi. Coraz częściej w opisach kompetencji współczesnych nauczycieli znajdują się kompetencje kreatywne, wyróżniające się innowacyjnością oraz twórczą, prorozwojową skutecznością działań nauczyciela. Coraz częściej w koncepcji pedagogiki twórczości wyodrębnia się także pedeutologię twórczości,

<sup>5</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>6</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 241–242.

skoncentrowaną na nauczycielu i odnoszącą się do jego zawodowej samorealizacji, działalności innowacyjnej oraz nowoczesnej pracy pedagogicznej. Rozwijanie kreatywności jako stałej cechy nauczycieli pojawia się także w kontekście tzw. treningów twórczości. Pod wpływem takiego treningu nauczyciele nie tylko sami stają się twórczy i kreatywni, ale przede wszystkim skuteczniej wspierają twórcze uzdolnienia swoich uczniów i pozytywnie wpływają na ich poziom kreatywności. Twórczy nauczyciel trafniej diagnozuje nieszablonowość swoich uczniów, potrafi doceniać kreatywność i jej przejawy oraz adekwatnie na nie reagować<sup>7</sup>. Na próżno jednak szukać zagadnień z obszaru kreatywności do realizacji przy kształceniu nauczycieli dookreślonym w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

### **„Szkolna przedsiębiorczość”**

Uchwalona 7 września 1991 roku ustawa o systemie oświaty już w pierwszym artykule, w punkcie 14 stanowi, że: *system oświaty zapewnia w szczególności kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym*. To zobowiązujące zdanie stanowiło i stanowi dla szkół nie lada wyzwanie. Trzeba bowiem wyposażać uczniów nie tylko w podstawową wiedzę ekonomiczną, ale także umiejętności związane z efektywnym poszukiwaniem pracy, prowadzeniem własnej działalności gospodarczej, inwestowaniem i marketingiem.

Reforma systemu edukacji mająca miejsce w 1999 roku wprowadziła obligatoryjnie do podstawy programowej dla szkół ponadgimnazjalnych przedmiot „podstawy przedsiębiorczości”, którego zadaniem jest m.in. realizacja wyżej wymienionych celów wynikających z ustawy o systemie oświaty. Nie ulega wątpliwości, że jest to przedmiot interdyscyplinarny. Minister edukacji narodowej cele tegoż przedmiotu określił w podstawie programowej bardzo szeroko:

- przygotowanie młodzieży do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym,
- kształtowanie postawy rzetelnej pracy i przedsiębiorczości,
- kształtowanie umiejętności pracy w zespole i skutecznego porozumienia się,
- kształtowanie umiejętności aktywnego poszukiwania pracy i świadomego jej wyboru,
- poznanie przez młodzież mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej,

---

7 P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015, s. 159.

- rozwijanie zainteresowań podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej; poznanie podstawowych zasad podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej w różnych formach,
- poznanie roli państwa i prawa w gospodarce rynkowej,
- poznanie zasad funkcjonowania gospodarki europejskiej i światowej.

Nasunęło się zatem bardzo istotne pytanie: kto zajęcia z podstaw przedsiębiorczości w polskich szkołach będzie realizował? Przecież na próżno było w nich szukać ekonomistów (za wyjątkiem techników ekonomicznych). Odpowiedź okazała się banalna. Przedsiębiorczości będą uczyli ci nauczyciele, dla których w danym roku szkolnym zabrakło godzin w ramach pensum dydaktycznego (oczywiście pod warunkiem, że sami ukończą z tego zakresu 3-semestralne studia podyplomowe). W ten oto sposób w polskich szkołach realizowany jest przedmiot „podstawy przedsiębiorczości” – prowadzą go nauczyciele, którzy od ukończenia studiów pracują na państwowym etacie, nigdy w życiu nie pracowali w gospodarce, nie prowadzili własnych firm, nawet własne PITy rozliczają u księgowych, ale za to znają definicję biznesplanu. Podobna sytuacja miała miejsce z tworzonymi na siłę przedmiotami „wiedza o kulturze” oraz „wychowanie do życia w rodzinie”, których także uczyli niedopensowani i szybko przekwalifikowywani nauczyciele. Złośliwi twierdzą, że dobrą zmianą w edukacji przedsiębiorczej w szkołach było wprowadzenie z dniem 1 września 2015 roku Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 26 sierpnia 2015 r. w sprawie grup środków spożywczych przeznaczonych do sprzedaży dzieciom i młodzieży w jednostkach systemu oświaty oraz wymagań, jakie muszą spełnić środki spożywcze stosowane w ramach żywienia zbiorowego dzieci i młodzieży w tych jednostkach (Dz. U. z 2015 r. poz. 1256), w myśl którego m.in. zakazano sprzedaży w sklepikach szkolnych chipsów, napojów gazowanych czy produktów zawierających cukier (batoników, drożdżówek itp.). Uruchomiło to bowiem lawinę oddolnej przedsiębiorczości uczniów szkół i placówek, którzy zaczęli handlować na terenie szkół (z nieopodatkowanym, stuprocentowym zyskiem) drożdżówkami, czekoladami, colą oraz cukrem i solą w saszetkach, sprzedawanymi „z plecaków” w stołówkach szkolnych (oczywiście wszystko w ramach tzw. „szarej strefy”). W ten oto prosty sposób okazało się, że uczniowie polskich szkół są niezwykle przedsiębiorczy, a minister zdrowia swoim rozporządzeniem umożliwił uczniom sprawdzenie swoich przedsiębiorczych kompetencji w praktyce, a nie tylko teorii na zajęciach w ramach przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości”. To naturalnie ironia, która jednak dobitnie pokazuje konieczność zmian w tak często absurdalnej rzeczywistości szkolnej.

### **Nauczyciel w drodze do...**

Największym chyba rozgoryczeniem dla nauczycieli okazał się awans zawodowy, który „zafundował” im ustawodawca w 1999 roku. Zaczęło się od dyrek-

torów szkół, którzy po spełnieniu określonych warunków nie musieli odbyć staży trwających 9 miesięcy czy też 2 lata i 9 miesięcy<sup>8</sup>. Pozostali nauczyciele, chcąc nie chcąc, musieli poddać się procedurze awansu zawodowego:

- starając się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego, kandydat musi stanąć przed komisją kwalifikacyjną, zaprezentować swój dorobek zawodowy i opowiedzieć na ewentualne pytania członków komisji;
- starając się o awans na stopień nauczyciela mianowanego, kandydat musi stanąć przed komisją egzaminacyjną i zdać (lub „oblać”) egzamin, a więc podobnie jak w przypadku z postępowaniem na stopień nauczyciela kontraktowego, z jedną jednak różnicą: w komisji zasiada trzech ekspertów (egzaminatorów) wysłanych przez ministerstwo edukacji narodowej;
- starając się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego, formalnie kandydat nie musi stawać przed żadną komisją, gdyż takowa zgodnie z przepisami prawa może żądać jedynie dokumentów kandydata, a swoją decyzję może wydać zaocznie (w praktyce na szczęście nie zawsze to tak wygląda). Kandydat na nauczyciela dyplomowanego uruchamia zatem nadzwyczajne zabiegi, aby komisję zafascynować i przygniata ją dokumentacją dołączoną do swojego wniosku o awans, czyli „papierami”. Czterystustronicowa dysertacja habilitacyjna to drobiazg w porównaniu z pierwszymi przykładami ilości zgromadzonych papierów przez pierwszych kandydatów na nauczycieli dyplomowanych<sup>9</sup>.

### **Klucz do uczenia czy „uczenie pod klucz”?**

Aby nie tworzyć wrażenia, że skutkami wprowadzonych reform obarczeni zostali wyłącznie nauczyciele, należy przypomnieć, że to właśnie zmiany w oświacie z 1999 roku wprowadziły m.in. zewnętrzne sposoby weryfikowania kompetencji uczniów w postaci testów szóstoklasistów (które na szczęście od roku szkolnego 2016/2017 przestaną obowiązywać), egzaminów gimnazjalnych, egzaminów maturalnych czy egzaminów zawodowych. W standaryzowaniu nie ma nic złego, jednak wprowadzane zmiany doprowadziły do sytuacji w której, uczniów zaczęto uczyć „pod testy” / „pod klucz”. Nauczycieli obciążono odpowiedzialnością za wyniki egzaminów zewnętrznych, rozpoczęła się rywalizacja szkół i placówek o pozycje w rankingach i statystykach – w ten sposób „zgubiono ucznia”, gdyż najważniejszy stał się wynik. Nieważne stało się, co uczeń wie, co umie, ale to, czy będzie potrafił sformułować odpowiedź tak, jak „w kluczu” sformułowała ją osoba układająca zestaw egzaminacyjny. Warto wspomnieć tutaj także o tym, że w wielu zawodach, w których egzamin zawodowy składał się z części pisemnej

<sup>8</sup> P. Ziółkowski, *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016, s. 61–77.

<sup>9</sup> J. Pielachowski, *Virus całkowicie wyleczalny*, Poznań 2004, s. 68–70.

i teoretycznej, ta druga część polegała na... pisaniu. Przykładowo: podczas egzaminu zawodowego w zawodzie „kucharz” należało napisać przepis na przygotowanie zupy pomidorowej; absurdem było, iż w zapisie przepisu na wspomnianą zupę pomidorową „w kluczu” znajdował się zwrot *dokonuję obróbki mechanicznej ziemniaka*, zatem uczeń, który tegoż zwrotu nie użył, w ocenie egzaminatorów mógł wspomnianego egzaminu na uzyskanie tytułu kucharza nie zdać.

Niektórzy mogliby nie zgodzić się z powyższymi argumentami, twierdząc, że istnieje przecież podstawa programowa, funkcjonują standardy wymagań egzaminacyjnych itp. Naturalnie, podstawa programowa jako dokument uznana została za swoisty fundament reformy systemu edukacji. Nie wiadomo jednak, co miał na myśli minister edukacji narodowej, który jako główny atut tego dokumentu traktował nacisk na „uczenie się kompetencji”. Powszechnie wiadomo, że kompetencji w szkole uczyć nie można. Uczeń, nawet najpilniejszy, nie jest odbiornikiem, uczenie (się) zaś nie jest procesem biernym i nie polega na „przekazywaniu” gotowej wiedzy z zewnątrz (od nauczyciela). Uczenie się to proces aktywny, bowiem kto się uczy, ten się zmienia. Człowiek, który nauczył się czegoś, nie jest taką samą osobą jak wcześniej, tylko bogatszą o pewien zasób „przekazanej” mu wiedzy czy umiejętności. Z pewnością zatem „uczenie kompetencji” stanowi fikcję szkolną<sup>10</sup>.

## Zarządzanie oświatą

### – założenia a rzeczywistość

10 listopada 2015 roku minister edukacji narodowej podpisała *Ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą*. To właśnie w myśl tego programu kwalifikacje zdobywają osoby, które pretendują do objęcia stanowisk kierowniczych w placówkach oświatowo-wychowawczych, a więc np. przyszli dyrektorzy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Minister w przygotowanym przez siebie programie ujęła takie bloki tematyczne, jak: przywództwo edukacyjne w szkole, przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego, polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym, zarządzanie własnym rozwojem zawodowym. Od wielu lat mówiło się o konieczności zmian w przygotowaniu kadr kierowniczych oświaty, ale czy na pewno o takie zmiany chodziło?

Kadra kierownicza placówek oświatowych jest przedmiotem szczególnego zainteresowania wszystkich, którzy chcą mieć realny wpływ na to, co dzieje się w oświacie. Wynika to z przekonania, że bez pozyskiwania tej kadry nie prowadzi się skutecznie żadnych reform oświatowych. Dyrektor współczesnej szkoły

<sup>10</sup> M. Dudziakowa, K. Knasiecka-Falberska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, s. 206-207.

otrzymał szeroki zakres uprawnień, jednocześnie zwiększył się zakres jego odpowiedzialności. Spełnia wiele zadań, występując w roli pracodawcy, lidera rady pedagogicznej, nauczyciela oraz managera szkoły. Zarządzanie placówką edukacyjną wymaga od jej dyrektora szerokiego zakresu kompetencji społecznych, technicznych i koncepcyjnych oraz wysokiego poziomu profesjonalizmu. Dyrektor placówki edukacyjnej traktowany jest jako ten, który poprzez samodzielnie podejmowane decyzje organizacyjne, kadrowe, finansowe powinien spowodować wzrost poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zależne oczywiście jest to w znacznej mierze od stylu kierowania, zdolności kierowniczych dyrektora, jego osobowości i umiejętności komunikowania się<sup>11</sup>.

W Polsce mamy ciągle „kulawą demokrację”. Trudno więc sobie wyobrazić w pełni demokratyczną oświatę. Wprawdzie ustawa o systemie oświaty deklaruje to już w pierwszym akapicie, ale w osiągnięciu rzeczywistej demokracji wciąż przeszkadza wiele zjawisk. Jednym z nich jest tradycjonalizm dużej części społeczeństwa. Jego konsekwencją jest autorytarny styl przywództwa, który można dostrzec w licznych organizacjach i instytucjach społecznych, także na różnych szczeblach władzy oświatowej. Wielu dyrektorów szkół piastuje swoje stanowiska 3.–4. kadencję (1 kadencja trwa 5 lat), przez co ich styl zarządzania szkołą przypomina swoiste „panowanie władcy” bądź zarządzanie szkołą jak prywatną firmą. Jak pisze Mirosław J. Szymański, prawie 80% nauczycieli postrzega dyrektora szkoły jako osobę, która stara się „trzymać silnie całość w garści”. Dominujący na terenie szkoły dyrektor sam jednak tkwi w sieci zależności. Jest to sieć pionowa – nadzoru pedagogicznego i administracji oświatowej, którą dość autorytarnie zarządza minister, oraz sieć pozioma, w której duże znaczenie mają „sugestie”, naciski i interwencje wójta, burmistrza, a czasem nawet wpływy miejscowego proboszcza lub innych znaczących w środowisku osób. Szkoła zatem, nawet po zmianie ustroju, nie jest wolna od uwikłań ideowych. Widoczne są one bowiem na każdym szczeblu zarządzania oświatą<sup>12</sup>.

Obecnie coraz więcej mówi się o potrzebie zmian w przepisach dotyczących kadencyjności dyrektorów szkół i ograniczenia kadencji do dwóch (10 lat). Czy jednak takie wyjście rozwiąże problem, o którym wspomniano powyżej?

### **(Samo)rząd uczniowski**

*Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie* – te słowa Jana Zamoyskiego są często przytaczane w różnych sytuacjach i wydarzeniach oświatowych. A jakie jest wychowanie młodzieży przez współczesne szkoły? Oczywiście nie można odpowiedzialności za wychowanie scedowywać jedynie na szkołę czy

<sup>11</sup> V. Korim V., R. Uździcki, *Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń*, Toruń 2013, s. 134-135.

<sup>12</sup> M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 158-159.

rodziców. Szkoła jednak z uwagi na swój profesjonalny charakter ma do dyspozycji wiele narzędzi wspierających proces wychowawczy. Jednym z nich jest dookreślony w art. 55 ustawy o systemie oświaty samorząd uczniowski. Ustawodawca zapisał, że każdy uczeń jest członkiem szkolnego samorządu, samorząd wybiera opiekuna, ma szereg praw i przywilejów.

Często można mieć wrażenie, że samorządy uczniowskie są jedynie swoistym „kwiatkiem do kożucha”. Samorząd istnieje, ponieważ ustawa tak nakazuje, jednak jego sposób działania i warunki, jakie dla działalności (poprzez którą przecież młodzież się wychowuje) zapewnia dyrekcja szkoły, to już zupełnie inna kwestia. W wielu przypadkach mamy niestety do czynienia z fikcją i pozorowaniem demokracji<sup>13</sup>. Jak pisze Bogusław Śliwerski, demokracja w szkole jest możliwa, gdy:

- w szkole funkcjonuje demokratyczny sposób życia w kierowania szkołą,
- program kształcenia akcentuje zasady demokracji,
- są powołane do życia i rzeczywiście działają struktury demokratycznych doświadczeń,
- panują demokratyczne zwyczaje, myślenie i postępowanie, jako charakterystyczne dla relacji nauczyciel – uczeń – rodzic.

Zatem celem demokratyzacji szkoły powinno być przede wszystkim:

- przygotowanie uczniów do ich przyszłych ról obywatelskich,
- stworzenie uczniom możliwości demokratycznego uczenia się,
- otwarcie uczniom i ich rodzicom możliwości do aktywnej partycypacji i współodpowiedzialności w środowisku szkolnym,
- zachęcenie uczniów do aktywnego udziału w życiu całej społeczności szkolnej, by mogli w niej korzystać ze swoich praw<sup>14</sup>.

## Cyfrowa szkoła

XXI wiek to czas rewolucji technologicznej w polskiej oświacie. Zwiększenie liczby godzin zajęć informatycznych i dostęp do szerokopasmowego Internetu w szkołach miały spowodować, że szkoła zacznie mówić językiem uczniów – przedstawicieli e-pokolenia. Niestety nie wszędzie to się udało. W jednym w województwie w Polsce wydano kilkanaście milionów złotych na zakup tablic interaktywnych do szkół. Kolejne miliony wydatkowane zostały na profesjonalne szkolenia dla nauczycieli z zakresu obsługi tych tablic i ukazania możliwości ich zastosowania w codziennej pracy dydaktycznej. Kontrola Najwyższej Izby Kontroli przeprowadzona w tymże województwie dwa lata później wykazała, że

<sup>13</sup> P. Ziółkowski, *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania, doświadczenia*, s. 151-152.

<sup>14</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 610.

ponad połowa zakupionych tablic interaktywnych, która trafiła do szkół, nadal stała szczelnie zapakowana w kartonach. Można to oczywiście tłumaczyć oporem kadry pedagogicznej przed wprowadzaniem zmianami bądź zwyczajną inercją środowiska. Opór ten oraz prawdopodobnie kwestie finansowe są problemami, z którym system edukacji nie może poradzić sobie od kilkunastu już lat. Ponadto trudne zagadnienie stanowi prowadzenie e-dziennika. Narzędzie to dostępne jest na rynku od wielu lat, nadal jednak nie wszystkie szkoły i placówki je użytkują, choć oczekiwanie społeczne (szczególnie rodziców) jest bardzo duże.

W okresie od 4 kwietnia 2012 roku do 31 sierpnia 2013 roku w Polsce realizowany był *Rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa Szkoła”*. Program był przedsięwzięciem pilotażowym dla planowanego do realizacji wieloletniego programu rządowego w sprawie rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Przykry wniosek płynący z ewaluacji tego wartego blisko 50 mln zł programu, którego celem było wprowadzenie szkół w technologie XXI wieku z wykorzystaniem haseł „e-szkoła”, „e-uczeń”, „e-nauczyciel” czy „e-zasoby edukacyjne”, jest taki, iż nie pomyślano o możliwości wykorzystania do nauki w szkołach tak banalnego urządzenia jak telefon komórkowy. Należy bowiem przypuszczać, że analfabetyzm XXI wieku nie będzie już polegał na braku umiejętności pisania i czytania, lecz na braku umiejętności posługiwania się telefonem komórkowym oraz umiejętności pozyskiwania, selekcjonowania i upowszechniania informacji.

### **Co z tymi gimnazjami?**

Jednym z głównych założeń reformy systemu edukacji w Polsce wprowadzonej w 1999 roku było rozbicie 8-letniej szkoły podstawowej na 6-letnią szkołę podstawową (3 + 3) oraz wprowadzenie 3-letniego gimnazjum. Ustawodawca skrócił także naukę w technikum z 5 do 4 lat, w liceum ogólnokształcącym z 4 do 3 lat, zaś w przypadku zasadniczych szkół zawodowych dokonał podziału na szkoły 2- i 3-letnie (np. sprzedawca czy elektryk kształcą się 2 lata, ale krawiec czy elektronik 3 lata). Na szczęście ten absurd wyprostowano w 2014 roku, wprowadzając 3-letnią naukę w zasadniczych szkołach zawodowych. Nadmienić należy, że jedną z głównych przesłanek wprowadzenia w Polsce gimnazjów było zapewnienie uczniom bezpieczeństwa. Chodziło o to, aby uczniów w najtrudniejszym wieku dorastania odizolować logistycznie od młodszych dzieci, jak również od starszych kolegów. To założenie już na starcie okazało się porażką, gdyż połowa gimnazjów w Polsce została ulokowana przy szkołach podstawowych bądź przy szkołach ponadgimnazjalnych.

W tym miejscu należy wspomnieć, że jeszcze pół roku temu polskie uczniów i nauczycieli straszono likwidacją gimnazjów. Nie będę podejmował te-



raz polemiki nad merytorycznymi uwarunkowaniami tego pomysłu. Zauważyć jednak należy, w jakiej sytuacji ekonomicznej i organizacyjnej jest dzisiaj Polska. Od 1999 roku, kiedy to wprowadzono gimnazja, wydano setki milionów złotych na opracowania podstaw programowych, programów nauczania, podręczników, zeszytów ćwiczeń, przewodników metodycznych dla nauczycieli, nie wspominając o tak banalnych rzeczach jak zmiany pieczętek, szyldów, stron internetowych, druków dokumentów. Dokonano też reorganizacji struktur oświatowych w miastach, powiatach i gminach (każde gimnazjum ma przecież dyrektora, wicedyrektora, sekretariat itp.). Likwidacja gimnazjów spowodowałaby konieczność ponownej reorganizacji całego systemu, co z kolei skutkowałoby znacznymi nakładami finansowymi. Polski na taką rewolucję w mojej ocenie zwyczajnie dzisiaj nie stać. Nie dostrzegam także racjonalnych przesłanek, czemu taka zmiana miałaby służyć.

Koniecznym zatem, jest podjęcie konstruktywnej dyskusji nad tym kto, w jaki sposób, w jakich warunkach i czego ma uczyć przyszłe pokolenia, a nie to jak ma się nazywać placówka w które będzie to czynił. Dyskusji, z ekspertami, badaczami ale przede wszystkim praktykami i samymi zainteresowanymi, a więc nauczycielami, rodzicami uczniami. Większość zmian bowiem jakie dotąd przechodził polski system edukacji, wydaje się być pudrowaniem rażących niedociągnięć i zaniedbań a nie merytorycznych i sensownych zmian, mających swoje odzwierciedlenie w dorosłym funkcjonowaniu ludzi, którzy często pozostają ofiarami systemu w najgorszym tego słowa znaczeniu.

## Reformować czy reanimować?

Stawiając kontrowersyjne pytanie w tytule niniejszego artykułu, pierwotnie nie miałem zamiaru na nie odpowiadać – chciałem potraktować je jako retoryczne oraz jednocześnie postawić bardziej szczegółowe pytania i zaznaczyć wątpliwości, które moim zdaniem towarzyszą współczesnemu systemowi edukacji w Polsce. Pytania te powinny być argumentami do podjęcia społecznie oczekiwanej dziś, kluczowej decyzji na temat dalszych losów i kierunków zmian systemu edukacji w Polsce. Zmieniłem jednak zdanie po lekturze książki profesora Bogusława Śliwerskiego pt. *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*. W publikacji tej autor wskazuje cele, do których, jak sam pisze, *być może powinna dążyć polska edukacja*:

- zerwania z błędnym kołem angażowania władz politycznych do zmian w oświacie i poczuciem partyjnej lub związkowej misji czy konieczności zrywania z rozpoczętymi przez poprzedników zmianami, zaprzeczania ich wartości, by od nowa i na przekór wprowadzać odmienne rozwiązania oświatowe,
- zwiększenia dopływu środków na edukację spoza budżetu państwa,

- *zadbania o kwalifikacje nauczycieli, przez z jednej strony uszczelnienie dostępności do zawodu, z drugiej zaś wewnętrzną selekcję i promocję nowatorstwa pedagogicznego, odbiurokratyzowanie systemu awansu zawodowego nauczycieli, likwidację „szarej strefy edukacyjnej” poprzez znaczne podwyżki płac,*
- *przywrócenia drożności innowacjom i eksperymentom pedagogicznym,*
- *wykorzystania nowych technologii w zarządzaniu oświatą,*
- *zwiększenia odpowiedzialności nadzoru pedagogicznego,*
- *zmiany mentalności nadzoru pedagogicznego z dyrektywno-kontrolnej na wspierającą,*
- *upowszechniania (jawności) poziomu osiągnięć szkół i informowania społeczeństwa o jakości ich pracy,*
- *kierowania środków budżetowych w formie grantów na poprawę jakości pracy szkół, procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz na realne podwyższanie kwalifikacji nauczycieli,*
- *respektowania uprawnień rodziców do informacji o jakości pracy szkoły oraz współkreowania procesu wychowania,*
- *redukcji biurokracji w zarządzaniu oświatą i jej placówkami,*
- *zwiększenia dostępu do oświaty dla dorosłych,*
- *likwidacji szkół kształcących w zawodach, w których nie ma zatrudnienia,*
- *uruchomienia i rozwijania mechanizmów kompensacji i wspomagania dzieci i młodzieży ze środowisk zaniedbanych i ubogich,*
- *rozbudzania, podtrzymywania i rozwijania społecznych aspiracji edukacyjnych,*
- *konkurencyjności placówek oświatowych, zwiększania jakościowej dynamiki rozwoju niepublicznego szkolnictwa i alternatywnych rozwiązań w szkolnictwie publicznym,*
- *rozwoju nowej „architektury szkolnej”, łamiącej model szkoły jako „więzienia”,*
- *przywrócenia idei i sprawdzonego modelu „szkół ćwiczeń” działających przy uczelniach kształcących studentów na kierunkach nauczycielskich,*
- *zapewnienia swobody na rynku wydawnictw oświatowych i pomocy dydaktycznych,*
- *przeciwstawienia się pokusie ujednolicania rozwiązań w systemie oświatowym pod pozorem stwarzania równych szans edukacyjnych<sup>15</sup>.*

<sup>15</sup> Ibidem, s. 615-616.

## Wnioski

Podczas analizowania powyższych rozważań na temat reanimowania czy ulepszenia polskiego systemu edukacji nasuwa się wiele kolejnych refleksji. Jesteśmy dziś w takim stanie rozwoju i zaawansowania procesu edukacyjnego, że nie sposób byłoby budować go od nowa. Co jakiś czas pojawiają się osoby, które zapowiadają w systemie edukacji spektakularne zmiany. Sygnały te każdorazowo wywołują lęk i niepokój wśród uczniów i nauczycieli. To, co najbardziej utrudnia dzisiaj pracę polskim nauczycielom, to nieustanność zmian i reform, brak stabilizacji i pewności jutra, zmiany wprowadzane w trakcie roku szkolnego w trakcie cyklu kształcenia. Przykładów takich można by mnożyć. Edukacja w Polsce potrzebuje zmian, ale wprowadzanych ewolucyjnie, a nie rewolucyjnie.

Nic nie wskazuje także na to, by system oświatowy w Polsce przestał być nastawiony na doraźne interesy i działania rządzących ugrupowań politycznych, bowiem szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą wyzwolić się spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej.

W białej księdze Komisji Europejskiej pt. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* możemy odnaleźć następujące stwierdzenie: *Szkoła musi się przygotować do nowych wymagań, stać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo może ona dać.* Odwołując się do Europy, często zachwycaamy się modelami edukacji zachodniej, wyliczając jej atuty. Należy jednak mieć na uwadze, że co prawda można podpatrywać oryginalne rozwiązania dydaktyczne, organizacyjne, programowe czy metodyczne w innych krajach, ale ich przenoszenie wprost do naszej edukacji na zasadzie powszechnie obowiązujących zasad jest absurdalne.

Współczesną szkołę trzeba zmieniać – bo takie są oczekiwania i potrzeby uczących się, ich rodziców oraz nauczycieli. Szkoła samorządna, demokratyczna i dialogowa ponosi coraz większą odpowiedzialność za lokalne decyzje w sprawach wyboru programów, podręczników oraz organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, a także za tworzone przez siebie plany i dokumenty szkolne oraz sposoby ich realizacji. Szkoła powinna być reformowana nie tylko „odgórnie”, ale także – a właściwie przede wszystkim – „oddolnie”, „od wewnątrz”. Ma ona bowiem swoją własną organizację i kulturę. Siłą sprawczą zmiany powinno być przede wszystkim przechodzenie od szkoły tradycyjnej do szkoły uczącej się i ustawicznie doskonalącej, z elementami szkoły innowacyjnej i alternatywnej, szkoły dobrze zorganizowanej – szkoły naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb i projekcji, a więc „szkoły przyszłości”<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Cz. Banach, *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań 2005, s. 3-6.

Prawdopodobnie jednak polska szkoła nie zmieni się w ciągu najbliższych lat zbyt radykalnie, gdyż każda próba naruszenia jakichkolwiek przesłanej jej działania programowego, strukturalnego czy kadrowego wykazuje dobitnie, jak silny jest konserwatyzm tej instytucji i niechęć do reform wśród samych pedagogów. Jak pisze Bogusław Śliwerski, niezależnie od tego, jak dalej będą przebiegały reformy ustroju szkolnego w Polsce, jest niemal pewne, że:

- system oświaty nie będzie miał wpływu na stan i zakres psychopatologii w życiu społecznym, procesy demograficzne czy stan ubóstwa polskich rodzin,
- nieustannie ścierać się będzie ze sobą kilka frontów reformatorów oświaty,
- oświata nadal będzie instrumentem gier politycznych partii, które realizują swoje partykularne interesy,
- nie będzie społecznego przyzwolenia na rzeczywiście, wysoki wzrost publicznych wydatków na oświatę (w tym na wynagrodzenia dla nauczycieli),
- sposób świadczenia usług oświatowych nie ulegnie diametralnej zmianie,
- koszty oświaty będą rosnąć z biegiem czasu szybciej niż liczba uczniów,
- znacznie łatwiej będzie szkołę krytykować niż jej bronić<sup>17</sup>.

## Podsumowanie

Zamiast podsumowania warto odwołać się do projektu „Szkoły od A do Ż”, którego autorem był prof. Czesław Banach. Bazując na literach alfabetu, określono, jaka powinna być współczesna szkoła, czyli dążąc do jakiego modelu, należałoby ją zmieniać i reformować. Zatem szkoła powinna być: adaptacyjna, akceptująca, aksjologiczna, aktualizująca, aktywizująca, alternatywna, altruistyczna, asertywna, autentyczna, autonomiczna, autorska, badająca, bezpieczna, bliska, bogata, budująca, celna, ceniąca, ceniona, ciekawa, czujna, czytelna, dążąca, dbająca, demokratyczna, dobrze zorganizowana, doceniająca, dokumentująca, dopingująca, dostępna, dostosowująca, dynamiczna, efektywna, egzaminacyjna, eksperymentalna, elastyczna, emancypacyjna, emanująca, estetyczna, etyczna, ewaluacyjna, ewolucyjna, fachowa, formułująca, funkcjonalna, funkcjonująca, gospodarna, gromadząca, gwarantująca, hołdująca, humanitarna, indywidualizująca, informatyczna, informująca, ingerująca, inicjatywna, inicjująca, inspirująca, integracyjna, intensyfikująca, interaktywna, interesująca, jakościowa, jawna, jednocząca, jednolita, klasyfikująca, kolorowa, kompensacyjna, kompetentna, kompromisowa, komunikująca się, konkurencyjna, konsekwentna, kontrolująca, korzystająca, krytyczna, kreatywna, kształtująca, kulturowa, liberalna, lojalna, ludzka, ładna, łagodząca, łącząca, mądra, mediatorska, mierząca, mistrzowska, mobilna, multimedialna, nadzorująca, nagradzająca, nauczająca, naturalna, nieograniczająca,

<sup>17</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Kraków, Kraków 2015, s. 614-616.

nowoczesna, obiektywna, oceniająca, odbiurokratyzowana, odfeminizowana, odpowiedzialna, opiekuńcza, optymistyczna, organizująca, orientująca się, osiągająca cele, otwarta, patriotyczna, patrząca w przyszłość, pedagogizująca, podmiotowa, podnosząca poczucie wartości, pomocna, poznająca, programująca, profilaktyczna, promująca, przewidująca, przygotowująca, radosna, ratująca, realizująca, reformująca, resocjalizująca, rozpoznająca, rozwiązująca, rozwijająca, różnorodna, samodoskonaląca się, samodzielna, skupiająca, skuteczna, służąca, spełniająca, sprawdzająca, sprawiedliwa, stanowiąca, sterująca, stosująca, stymulująca, sumienna, sympatyczna, szanująca, środowiskowa, świadoma, taktowna, terapeutyczna, tolerująca, traktująca podmiotowo, troszcząca się, tworząca, twórcza, ucząca, ucząca się, ukazująca, umacniająca, uniwersalna, uspołeczniona, uwrażliwiona, uzgadniająca, wdrażająca, wielofunkcyjna, wolna, współpracująca, wychowująca, wymagająca, wyposażająca, wyrównująca, zaspokajająca, zdrowa, zdyscyplinowana, znająca, zorientowana, zwalczająca, życzliwa<sup>18</sup>.

## Bibliografia

- Banach Cz., , *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań 2005.
- Borowicz R., *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, Toruń 2008.
- Borowicz R., Kwieciński Z. (red.), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Toruń 2009.
- Dudziakowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.
- Karwacki A. (red.), *Ryszard Borowicz – wspomnienie*, Toruń 2016.
- Korim V., Uździcki R., *Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń*, Toruń, 2013.
- Pielachowski J., *Virus całkowicie wyleczalny*, Poznań.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Kraków 2015.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
- Ziółkowski P., *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, Bydgoszcz 2014.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

---

<sup>18</sup> Ibidem.

**Alicja Kozubska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Odpowiedzialność – jako istotna kategoria pracy nauczyciela**

### **Responsibility – as the essential category of the teacher’s work**

**Abstrakt:** Tekst podejmuje problematykę odpowiedzialności nauczyciela jako istotnej kategorii jego kształcenia, działania i oceny jego pracy. Wskazano w nim na rolę wartości w życiu człowieka, procesie jego rozwoju i edukacji, na potrzebę takiego kreowania procesu kształcenia, aby umożliwiał on rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości. Podkreślono tendencje występujące w grupie współczesnych nauczycieli do unikania odpowiedzialności za ucznia bądź dzielenia się z nim odpowiedzialnością za jego rozwój. Scharakteryzowano nauczycieli mających gotowość do dzielenia się odpowiedzialnością z uczniami. Podkreślono znaczenie kompetencji moralnych nauczyciela, obok innych wymienianych w literaturze przedmiotu.

**Abstract:** The text take the issue of teaching responsibilities as a significant category of its education, action and evaluation of its work. It shows the role of values in human life, the process of their development and education. It also shows the need for such a creation of the learning process to enable it to recognize, understand, to accept and respect the values. The article highlights trends, in the group of contemporary teachers, who are avoiding or sharing the responsibility for development of their pupils. The author describes teachers who are willing to share the responsibility with the students. The importance of teacher’s moral competence in addition to the other competencies mentioned in the literature of the subject were underlined.

**Słowa kluczowe:** wartości, odpowiedzialność, nauczyciel, powinności, wolność, sprawstwo

**Keywords:** values, responsibility, teacher, duties, freedom, accomplishment

### **Wprowadzenie**

Uczestnicy dyskursu na temat zmian w systemie edukacji często oczekują od niej przede wszystkim wysokiej efektywności, przystosowania, a także wyprzedzania przemian mających miejsce w różnych obszarach rzeczywistości. Proces rozwoju społecznego jest ustawicznym przechodzeniem terażniejszości w przeszłość, a przyszłości w terażniejszość. Rolą nauczycieli zaś jest pośredniczenie między tym, co „stare”, a tym, co „nowe”.

Istnieją trzy źródła wyznaczające zadania edukacyjne, w tym zadania nauczyciela. Są to:

- a) system wartości,
- b) aspiracje i oczekiwania oraz potrzeby ludzi,
- c) właściwe dla okresu historycznego potrzeby i możliwości cywilizacyjno-techniczne oraz ekonomiczne społeczeństwa<sup>1</sup>.

Dwa ostatnie źródła charakteryzują się dużą zmiennością, natomiast wartości stanowią fundament systemu edukacyjnego, wyznaczający jego tożsamość. Dlatego tak wielu pedagogów podkreśla potrzebę zapewnienia wartościom należytego miejsca w procesie kształcenia na wszystkich szczeblach.

Odczuwane często przez współczesnego człowieka zagubienie jest nie tylko efektem narastającej dynamiki zmian i towarzyszących im zjawisk patologicznych, ale również dysproporcji w poznawaniu świata i samego siebie. *Im bardziej człowiek opanowuje przyrodę, tym ma większe kłopoty z samym sobą. (...) Wiadomo jednak, że żaden system teoretyczny nie zastąpi samopoznania. Frommowskie „poznaj samego siebie” ma głęboki sens, zwłaszcza w profesjach, w których mamy do czynienia z rozwojem drugiego człowieka*<sup>2</sup>. Pytanie o człowieka jest pytaniem o wartości, o to, do czego dążymy, co jest dla nas ważne, czym kierujemy się w działaniu.

Problematyka wartości była podejmowana przez przedstawicieli różnych nauk, choć pojęcie „wartość” jest terminem trudnym do zdefiniowania i posiadającym wiele znaczeń. Na gruncie filozofii bywa definiowana na przykład w sposób następujący: *Wartość jest siłą, która kryje się za dynamiką powinności bycia (...), jest jednocześnie siłą i kierunkowym obiektem*<sup>3</sup>. Lub inaczej: *wartość to stan rzeczy czy przedmiot, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka skierowuje swe pragnienia i dążenia*<sup>4</sup>. Psychologiczne definicje wartości utożsamiają wartość głównie z przekonaniami, stanowiącymi podstawę określonych wyborów, z pozytywną postawą wobec czegoś bądź motywem ukierunkowującym wybór celu, z czymś, co jest użyteczne dla prawidłowego rozwoju człowieka<sup>5</sup>. Na gruncie pedagogiki wartości *wyrażają to, „co być powinno” i „czego pragniemy”, wpisują*

<sup>1</sup> Banach Cz., *Wartości w zmiennym świecie a edukacja*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1991, S. 46.

<sup>2</sup> Kwiatkowska H., *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 1997, s. 45.

<sup>3</sup> Hartman, 1962, s. 191, cyt. za: M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 56.

<sup>4</sup> R. Ingarden, 1966, s. 64, cyt. za: M. Łobocki, op. cit.

<sup>5</sup> Levine J.M., Moreland R.L., *Wartości społeczne i wielokrotne porównania osiągnięć*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), Wrocław 1990; B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szelenberger, Warszawa 1978; C. Matusewicz, *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975.

w rzeczywistość pewien „sens ostateczny”, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć<sup>6</sup>. Wielość definicji wiąże się z różnorodnymi klasyfikacjami wartości. Ze względu na ograniczone ramy wypowiedzi przytoczę tylko wybrane. Przykładowo: K. Ostrowska wymienia wartości sensotwórcze (uniwersalne, duchowe, zanurzone w świecie transcendencji) i instrumentalne (użytkowo-pragmatyczne). Te ostatnie porządkują aktywność bieżącą jednostki i służą realizacji wartości uniwersalnych<sup>7</sup>. Z. Cackowski wymienia wartości uniwersalne i partykularne<sup>8</sup>, zaś J. Sztumski dzieli wartości na: *podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinięciem lub konkretyzacją), indywidualne (prywatne, stanowiące wytwór poszczególnych ludzi)*<sup>9</sup>. Zdaniem R. Jedlińskiego wyróżniamy wartości: transcendentne, uniwersalne, estetyczne, poznawcze, moralne, społeczne, witalne, pragmatyczne, prestiżowe, hedonistyczne<sup>10</sup>.

## Odpowiedzialność jako wartość w pracy nauczyciela

Podczas analizowania odpowiedzialności jako kategorii istotnej dla pracy nauczyciela uwaga kieruje się raczej ku wartościom uniwersalnym, do których należą między innymi: prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, tolerancja, godność osoby ludzkiej, a także wolność i właśnie odpowiedzialność. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. W naukach o edukacji dostrzegamy odradzające się dążenie do poszukiwania wartości uniwersalnych, cechujących się powszechnością, mimo że nie są akceptowane przez wszystkich i zawsze, trwałością oraz autotelicznym charakterem. Funkcje wartości uniwersalnych, za T. Kocowskim, można sprowadzić do:

- *integrującej motywacje w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;*
- *orientacyjnej (występując w tej funkcji, wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkując je według takich wskazań jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno);*
- *metadecyzyjnej (rozstrzygającej), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;*
- *socjalizacji (motywacyjna), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości takie jak:*

<sup>6</sup> Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000, s. 393.

<sup>7</sup> Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.

<sup>8</sup> Cackowski Z., *Prawda a posłuszeństwo*, Warszawa – Lublin 1994.

<sup>9</sup> Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, St.Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Kraków 2003, s. 26.

<sup>10</sup> Ibidem.



*rodzina, ojczyzna, ludzkość);*

- *gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)<sup>11</sup>.*

Wartości w pełnieniu roli nauczyciela stanowią swoisty drogowskaz, punkt oparcia zarówno w rozpoznawaniu siebie, jak i działaniu w kierunku dobra drugiego człowieka, w ciągłym dokonywaniu wyborów. Nauczyciel bowiem, tak jak każdy człowiek *działa w wyniku czegoś, ale co bardzo istotne dla nauczycielskiej profesji, ukierunkowuje się ku czemuś. Owo „ku czemuś” konstituuje świat wyobraźni, wartości, idei, które są podstawą rozwojowego przekraczania siebie, weryfikowania własnych zasobów poznawczych i sprawnościowych, zaprzeczania minionemu doświadczeniu, roztawiania się z nim na rzecz innych form doświadczenia<sup>12</sup>.* Ma to szczególne znaczenie w wypełnianiu przez nauczyciela roli łącznika między przeszłością a przyszłością, wymagającej czerpania z osiągnięć poprzednich pokoleń i równoczesnego generowania zmian. Wyzwania współczesności, kumulacja kryzysów, wielość nurtów poznawczych, filozoficznych, upadek autorytetów wskazują, iż przygotowanie człowieka do życia wymaga gotowości i umiejętności dokonywania przez niego autonomicznych wyborów i brania za nie osobistej odpowiedzialności. Jednym z zadań związanych z pełnieniem nauczyciela jest przygotowanie młodego pokolenia do sprostania temu wymaganiu. Zaktualizowanie oczekiwań wobec nauczycieli wymaga uwzględnienia wielowymiarowości ich funkcjonowania, bowiem rzeczywistość edukacyjna spleta się z innymi wymiarami rzeczywistości społecznej. Trzeba przywrócić edukacji i naukom o niej wartości, nadać im właściwy sens. Uznanie i propagowanie wartości stanowią podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia<sup>13</sup>.

Problematyka odpowiedzialności nauczycielskiej wydaje się szczególnie ważna, bowiem dotyczy podstawowego składnika kultury i kompetencji zawodowych związanych z tą rolą. Od wieków wykonywanie zawodu nauczyciela łączono nierozdzielnie z poczuciem odpowiedzialności. Odpowiedzialność można traktować zarówno jako atrybut człowieczeństwa, jak również jako powinność nakładaną na jednostkę lub przyjmowaną przez nią w związku z pełnioną rolą. Dotyczy więc ona w wyższym stopniu tych, którzy poprzez swoje role mają wpływ na innych ludzi – a więc na pewno nauczycieli.

Odpowiedzialność, obok wolności i podmiotowości, wskazywana jest jako wartość leżąca u podstaw etyki zawodowej nauczyciela, w tym nauczyciela akademickiego. Wśród kluczowych kompetencji niezbędnych do pełnienia roli nauczyciela wymienia się właśnie kompetencje moralne, obok: prakseologicznych,

<sup>11</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>12</sup> Kwiatkowska H., op. cit., s. 52.

<sup>13</sup> Pólturzycki J., *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2008.

komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych<sup>14</sup>. Nauczyciel przejawia swoje kompetencje moralne skutecznie, gdy:

- zna własne powinności etyczne;
- potrafi myśleć i działać dla dobra swoich uczniów, studentów;
- jest zdolny do pogłębionej refleksji moralnej;
- potrafi dokonywać właściwych wyborów moralnych, kierując się dobrem uczniów, studentów;
- jest zdolny do dzielenia się odpowiedzialnością, potrafi stawiać pytania o jej granice i o granice swojego sprawstwa w pełnieniu roli nauczycielskiej<sup>15</sup>.

Pojęcie odpowiedzialności odnajdujemy w koncepcji humanistycznej, która akcentuje wartość człowieka, jego podmiotowość, zdolność do refleksji, kierowania własnym rozwojem, postępowania celowego, wynikającego z przyjętych wartości. Dynamika współczesnego życia, cywilizacji technicznej, odkryć naukowych, narastających konfliktów sprawia, że problem odpowiedzialności nabiera wyjątkowego znaczenia. Jak pisał ks. Józef Tischner: *Odpowiedzialność to nic innego jak przekonanie, że jest się rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków*<sup>16</sup>. Aby to poczucie powstało, muszą być spełnione pewne warunki: *Człowiek musi odkryć co dobre, co lepsze, co najlepsze, musi zobaczyć siebie w relacji do odkrytego dobra i zła, musi nadto mieć świadomość własnej siły, własnej zdolności do podjęcia owego aktu, musi wreszcie domyślić się, co zrobić, jakich środków użyć do obranego celu*<sup>17</sup>. Ranga nadawana odpowiedzialności zawarta jest w twierdzeniu, że *ucieczka od odpowiedzialności jest ucieczką od człowieczeństwa*<sup>18</sup>.

## Treść odpowiedzialności nauczycielskiej

Treść odpowiedzialności nauczycielskiej zależy między innymi od stawianych sobie przez nauczyciela celów i zadań. Odpowiedzialność nauczyciela stanowi swoistą odpowiedź na potrzebę urzeczywistnienia wartości w procesie edukacji. Świadomość etyczna nauczyciela odnosząca się do aksjodeontologicznego wymiaru jego pracy, czyni go odpowiedzialnym za:

- *poszanowanie godności ucznia jako osoby,*
- *własną uczciwość moralną, która jest świadectwem jego prawości,*

<sup>14</sup> Żukowska Z., *Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu*, „Studia Dydaktyczne” 2013, T. 24–25, s. 47.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Tischner J., *Jak żyć?*, Wrocław 2000, s. 34.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Opole 1995, s. 177.

- *uczciwość i wiarygodność intelektualną, gwarantującą uczniowi dochodzenie do prawdy,*
- *przestrzeganie zasad tolerancji i sprawiedliwości, których obiektywne zaistnienie w procesie edukacyjnym czyni go bardziej wartościowym<sup>19</sup>.*

W polskiej literaturze podejmującej problematykę odpowiedzialności kwestię jej znaczeń najpełniej określał R. Ingarden. Wyróżnił on cztery sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności. Andrzej M. de Tchorzewski w oparciu o nie wskazał obszary odpowiedzialności przypisanej do roli nauczyciela, podkreślając równocześnie jej wielowymiarowość:

- *nauczyciel ponosi odpowiedzialność za czyny z racji roli, funkcji i zadań jemu przypisanych,*
- *nauczyciel bierze na siebie odpowiedzialność ze względu na wewnętrzne poczucie,*
- *nauczyciel jest pociągany do odpowiedzialności,*
- *nauczyciel działa odpowiedzialnie, bowiem kieruje się znanymi jemu normami postępowania, które sugerują przewidywane skutki<sup>20</sup>.*

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego odpowiedzialność jest podstawowym przejawem mądrości, a mądrość jest niezbędnym warunkiem odpowiedzialności. Według J. Barrela ludzie odznaczający się mądrością, mają następujące właściwości:

- *Wierzą w swoje zdolności rozwiązywania problemów.*
- *Są wytrwali.*
- *Kontrolują swoją impulsywność.*
- *Są otwarci na pomysły innych.*
- *Współdziałają z innymi przy rozwiązywaniu problemów.*
- *Potrafią słuchać.*
- *Są współczulni.*
- *Tolerują niejednoznaczność i złożoność.*
- *Podchodzą do problemów z różnych perspektyw.*
- *Problemy badają sumiennie.*
- *Uprzednie doświadczenia odnoszą do problemów aktualnych i czynią wielorakie powiązania.*
- *Są otwarci na wiele innych rozwiązań i dowodów, które mogą zaprzeczyć dominującym punktom widzenia.*

<sup>19</sup> Tchorzewski A.M de, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998, s. 94.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 95.

- *Stawiają pytania typu „co by było, gdyby”, kwestionując założenia i bawiąc się przesłankami.*
- *Mają zdolności metapoznawcze. Planują obserwują i oceniają własne myślenie.*
- *Są zdolni do przenoszenia pomysłów i umiejętności z jednej sytuacji na drugą.*
- *Świat ich zaciekawia i dziwi. Umieją stawiać „dobre pytania”<sup>21</sup>.*

Bycie odpowiedzialnym zobowiązuje do poszanowania innych ludzi, ich godności i autonomii, zobowiązuje do współdziałania z innymi w duchu tolerancji i wolności, stanowi też swoistą gwarancję sumiennego wykonywania powierzonych nauczycielowi zadań. Częste współwystępowanie w analizach odpowiedzialności i wolności rodzi pytanie o ich wzajemne relacje, o zakresy odpowiedzialności, o dzielenie się odpowiedzialnością z innymi, co w przypadku pełnionej przez nauczyciela roli może stanowić element świadomej działalności wychowawczej, kształtującej odpowiedzialność u wychowanka. Wolność i związane z nią sprawstwo stanowią zwykle warunek konieczny ponoszenia odpowiedzialności i poczucia współodpowiedzialności.

## **Zakres nauczycielskiej odpowiedzialności**

Zakres odpowiedzialności to dylemat, który każdy nauczyciel, pedagog rozstrzygać musi w codziennych sytuacjach związanych z zadaniami wychowawczymi, dydaktycznymi, badawczymi, eksperckimi. Z jednej bowiem strony mamy do czynienia z pedagogizmem wyrażającym się w oczekiwaniu, że wychowanie i szkoła czy pedagogika jako nauka rozwiąże niemal wszystkie problemy i kryzysy. Z drugiej strony wyraźnie widać u współczesnych nauczycieli ucieczkę od odpowiedzialności wykraczającej poza prowadzony przedmiot nauczania. Nauczyciele, na różnych szczeblach kształcenia, coraz częściej skupiają się na nauczaniu, uciekając od wychowania, nie mają gotowości do brania odpowiedzialności za swoich uczniów, wychowanków, studentów lub dzielenia się tą odpowiedzialnością z nimi. Zbyt rzadko dążą do nawiązywania relacji osobowych, stanowiących warunek niezbędny towarzyszenia drugiemu człowiekowi w jego rozwoju. Paradoksalnie w czasach powszechnej dostępności informacji, a nawet wiedzy, część nauczycieli nadal z uporem próbuje podtrzymać swoją rolę „źródła wiedzy”, rolę niemożliwą do utrzymania, narażającą ich na frustrację i lęk przed obnażeniem „niekompletności” tej wiedzy. Te uporczywe próby traktowania siebie jako nośnika informacji są również dowodem na unikanie podejmowania roli wychowawcy. Roli trudnej, bo do jej pełnienia potrzebny jest czas poświęcony uczniowi, uważność na jego potrzeby i uczucia, gotowość do konfrontowania się z jego

<sup>21</sup> J. Barrel, cyt za: Z. Kwieciński, *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998, s. 85.

buntem, niedojrzałością i decyzjami, zgoda na popełnianie przez ucznia błędów i ponoszenie za nie odpowiedzialności, towarzyszenie w cierpieniu i rozczarowaniach, w trudach i dylematach dojrzewania. Wśród innych przyczyn preferowania przez nauczycieli nauczania, a unikania wychowania można wymienić:

- zagubienie nauczycieli w wymagającej, bo ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości;
- zbyt rzadki namysł nad tym, co rzeczywiście w życiu jest ważne i wartościowe;
- przewaga tego, co „zewnątrzne”, nad tym, co „wewnętrzne”;
- niechęć do brania na siebie odpowiedzialności za szeroko pojęty rozwój drugiego człowieka, nie tylko jego sfery poznawczej, ale również emocjonalnej;
- poczucie bezradności w konfrontacji z zaburzeniami i patologiami uczniów, co sprzyja pojawianiu się lęku i agresji, a nie dialogicznej formie kontaktu i porozumieniu;
- braki w zakresie kompetencji wychowawczych, w tym umiejętności składających się na inteligencję emocjonalną;
- ocena jakości pracy nauczyciela dotycząca głównie, a może tylko wiedzy, sfery poznawczej, co frustruje i zniechęca tych nauczycieli, którzy rozumieją swoją rolę znacznie szerzej i tak próbują ją pełnić;
- niechęć do zaangażowania czasu i energii w działania, których efekty są często odroczone znacznie bardziej niż wynik klasówki czy egzaminu.

Powyższe przyczyny można podzielić na te, które tkwią w szerszym środowisku edukacyjnym, w strukturze i organizacji szkolnictwa, ustawicznych zmianach niesprzyjających ani poczuciu bezpieczeństwa, ani zdrowej konkurencji i selekcji (przyczyny zewnętrzne) oraz te, które tkwią w samych nauczycielach: w procesie ich kształcenia, motywacji wyboru zawodu i awansu zawodowego.

Rozważania na temat nauczycielskiej odpowiedzialności obejmują również rozstrzyganie dylematu dzielenia się odpowiedzialnością za swoje nauczycielskie działanie i jego efekty z uczniami, studentami, słuchaczami. Zależy ono od gotowości samego nauczyciela, jak również od etapu kształcenia i poziomu rozwojowego osób, z którymi pracuje. Owo dzielenie się odpowiedzialnością jest niezbędne w procesie wychowania, bowiem sprzyja przejmowaniu przez osoby wychowywane odpowiedzialności za swój własny rozwój, co prowadzi do ich dojrzałości i samodzielności. Wymaga jednak od nauczycieli oddania kontroli, poczucia panowania nad sytuacją – co dla niektórych nie jest łatwe. Niestety przejmując kontrolę, uwalnia się innych od odpowiedzialności, bowiem ta wiąże się z wolnością i sprawstwem. Ważne jest, aby wartości mogły być przez uczniów

rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane<sup>22</sup>. *Czynności te wzajemnie się uzupełniają i budują złożony proces wartościowania, zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych. Proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego wolności<sup>23</sup>.*

Skłonność do dzielenia się odpowiedzialnością częściej dotyczy nauczycieli, którzy:

- prezentują demokratyczny styl kierowania grupą,
- ich relacja z uczniami, studentami ma wymiar nie tylko rzeczowy, ale również osobowy,
- stosują dialogiczną formę kontaktu,
- uwzględniają punkt widzenia ucznia, studenta nawet wtedy, gdy jest on odmienny od ich poglądów,
- stosują metody aktywizujące w swojej pracy dydaktycznej,
- szanują autonomię swoją i swoich uczniów,
- sami postępują odpowiedzialnie i nie uchylają się od odpowiedzialności,
- nie obawiają się sytuacji konfliktowych i częściej rozwiązują konflikty metodą nazywaną przez T. Gordona „metodą bez porażek”,
- są stabilni emocjonalnie,
- mają zaufanie do swoich kompetencji, co pozwala im łatwiej obdarzyć zaufaniem swoich uczniów,
- wychowanie traktują częściej jako propozycję dla wychowanka, którą może on przyjąć lub odrzucić, a nie jako narzucanie i urabianie<sup>24</sup>.

Taka grupa nauczycieli na szczęście również istnieje. Warto zadać sobie pytanie, co można i należy zrobić, aby ci właśnie nauczyciele stanowili większość. Aby odpowiedzialność stała się nie tylko kategorią rozważań o roli nauczyciela, ale również istotą jego funkcjonowania, a także oceny jego pracy. Jak kształcić nauczycieli, żeby w niedalekiej przyszłości nie traktować odpowiedzialności jako zapomnianej kategorii pracy nauczyciela?

Tylko nauczyciel kierujący się w swojej pracy wartościami, urzeczywistniający je w działaniu ma szansę rzeczywiście wpłynąć na szeroko pojęty rozwój drugiego człowieka, nie sprowadzony tylko do przyrostu wiedzy. Takich nauczycieli nie da się zastąpić nawet najlepszym podręcznikiem programowanym, najatrak-

<sup>22</sup> Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

<sup>23</sup> K. Denek, op. cit., s. 34

<sup>24</sup> Z. Kwieciński, op. cit.; M. Łobocki, op. cit.

cyjniejszym programem komputerowym. Głównie tacy nauczyciele pozostają w wdzięcznej pamięci uczniów, którzy ich znaczenie w swoim życiu dostrzegają niekiedy dopiero po latach. Moim zdaniem ta pamięć i to znaczenie stanowią właśnie o istocie tego zawodu.

### Bibliografia

- Banach Cz., *Wartości w zmiennym świecie a edukacja*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1991.
- Cackowski Z., *Prawda a posłuszeństwo*, Warszawa – Lublin 1994.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, St.Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Kraków 2003.
- Kozubska A., *Wartości a jakość kształcenia nauczycieli*, „Studia Dydaktyczne” 2014, T. 26.
- Kozubska A., Ziółkowski P., *Komplementarność płaszczyzn kształcenia w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy*, [w:] *Organizacja i dydaktyczna skuteczność wyższych szkół niepaństwowych*, A. Frąckowiak, E. Sulkowska (red.), Płock 2012.
- Kwiatkowska H., *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 1997.
- Kwieciński Z., *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998.
- Levine J.M., Moreland R.L., *Wartości społeczne i wielokrotne porównania osiągnięć*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), Wrocław 1990.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Opole 1995.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1998.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pólturzycki J., *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2008.
- Skinner B.F., *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szelenberger, Warszawa 1978.
- Tchorzewski A.M de, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998.
- Tischner J., *Jak żyć?*, Wrocław 2000.
- Żukowska Z., *Potrzeba pedagogizacji nauczycieli akademickich w świetle etyki zawodu*, „Studia Dydaktyczne” 2013, T. 24–25.

**Rodzina**





**Małgorzata Bieńkowska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Tabu społeczne w kontekście działań edukacyjnych – czego (nie) uczymy w ramach socjologii rodziny**

### **Social taboo in the context of educational activities – what do we (not) teach in the framework of the sociology of the family?**

**Streszczenie:** Artykuł koncentruje się na niewidocznych, marginalizowanych w nauczaniu socjologii rodziny bądź socjologii edukacji obszarach tabu związanego z seksualnością, przemocą w rodzinie, bezpłodnością, adopcją itd. Autorka stawia pytanie o to, co powoduje tabuizację wybranych treści w procesie kształcenia pedagogów. Wskazuje także, że choć treści te stanowią przedmiot badań socjologicznych i nie ma wątpliwości co do ich znaczenia poznawczego, to jednak rzadko te zagadnienia wchodzą w zakres kursów z socjologii rodziny.

**Abstract:** Article focuses on invisible, marginalized areas in the teaching of sociology of the family or the sociology of education. It is mainly about content related to sexuality, domestic violence, infertility, adoption etc. The author poses the question of what causes these topics are not discussed in the educational process. The author also points out that although these contents are the subject of sociological research, and there is no doubt as to the importance of cognitive, however, rarely enter these issues within the scope of the course of the sociology of the family.

**Słowa kluczowe:** tabu, edukacja, adopcja, nowe formy rodzin, zmiana społeczna / tabu,

**Keywords:** education, adoption, new families, social change

Celem przedstawionego tekstu jest refleksja nad stanem edukacji socjologicznej w zakresie socjologii rodziny. Chcę zaakcentować te wątki, które sporadycznie pojawiają się w procesie edukacyjnym, a mają jednak istotny wpływ na życie społeczne na poziomie mikro-, jak i makrospołecznym. Zakładam, że przy dominacji konserwatywnych postaw czy tradycyjnych wartości zmiany zachodzące w obrębie form życia rodzinnego, choć widoczne w badaniach społecznych, stanowią swoiste tabu.

## Rodzina

### – niuanse definicyjne i przemiany badań

Kiedy mowa o rodzinie w ramach wykładów z socjologii rodziny, pojawia się wiele obszarów, które dotyczą społecznego tabu. Klasyczne lektury z tego zakresu ukazywały, że rodziną jest małżeństwo (związek kobiety i mężczyzny) oraz dzieci z tego małżeństwa. Jednak obok tak idealistycznej wizji rodziny we współczesnej literaturze socjologicznej widać szereg zmian, które uderzają w podstawowe wartości stanowiące fundament konserwatywnego patrzenia na rodzinę. W ramach tradycyjnego ujmowania rodziny analizuje się zachodzące przemiany poprzez pryzmat dynamiki zmian społecznych i ich wpływ na ilość rozwodów, wpływ migracji na życie rodzinne czy proces starzenia się społeczeństwa<sup>1</sup>. Mowa także o zagrożeniach marginalizacją, ubóstwem itp.

Małgorzata H. Herudzińska dokonuje szczegółowej analizy tego, co współcześnie uznaje się jako rodzinę, zestawia ze sobą prawne, kościelne i naukowe rozumienie tego terminu, podkreślając wagę różnych procesów społecznych, które mają wpływ na zachodzące przemiany relacji międzyludzkich. Odwołując się do analiz i rozważań czołowych socjologów, autorka ta ukazuje zmiany w obrębie definiowania pojęcia rodziny. Konkluduje ona: *Definicja rodziny funkcjonująca w polskim systemie prawnym, a także w literaturze przedmiotu nie jest jednoznaczna, co zdecydowanie odróżnia tę sytuację od panującej w prawie kanonicznym, gdzie zapisano, iż rodzinę konstytuują kobieta i mężczyzna połączeni węzłem małżeńskim, posiadający potomstwo. To tzw. rodzina nuklearna. Taki sposób definiowania rodziny można, pomimo ww. konkluzji, uznać za wyraźnie obecny również w literaturze przedmiotu, w mniejszym stopniu – w polskim systemie prawnym. Rodzina nuklearna jest także dominującą formą bycia razem w Polsce<sup>2</sup>.*

We wstępie do „Interaliów”, w numerze, który ukazał się w 2013 r., redaktorki tomu poświęconemu rodzinie piszą następująco o polskim, naukowym, dyskursie rodziny:

*W Polsce przemiany praktyk rodzinnych zachodzą od lat, jednak z powodów ideologicznych zainteresowania badawcze na ogół koncentrują się jedynie na określonych ich aspektach. Rodzina jest w polskim dyskursie publicznym pojęciem niezwykle znormatywizowanym i próby podważenia jej stałego, niezmiennego charakteru – zarówno przez osoby badające, jak i komentujące – stają się przedmiotem oskarżeń o „atak na rodzinę”. Nie znaczy to jednak, że polskie badania w duchu „nowych studiów nad rodziną” nie są w Polsce praktykowane; są one jednak w dużej mierze*

<sup>1</sup> J. Młyński, *Rodzina wobec wybranych problemów społeczno-kulturowych*, „Teologia i Moralność” 2015, nr 1(15).

<sup>2</sup> M.H. Herudzińska, *Rodzina w świadomości społecznej. Co(kto) tak naprawdę stanowi rodzinę. Społeczne konstruowanie rodziny*, „Wychowanie w Rodzinie” 2012, tom VI, s. 37.

*pomijane i często spychane na margines<sup>3</sup>.*

Badania ukazują, że rodzina uległa szeregowi przemian, a socjologowie nie dyskutują już tylko o różnicach między rodziną dawną a współczesną czy nad ilością dzieci w rodzinie. Zmienia się ciężar dyskusji. Polskie badania nad przemianami rodziny to w zasadzie dopiero schyłek lat 90. XX w. Jak podkreślają Katarzyna Michalczyk, Marta Olasik i Agata Stasińska: *Tymczasem już od końca lat 70. – szczególnie na Zachodzie – rozwija się nurt New Family Studies. Zakłada on potrzebę tworzenia podejścia teoretyczno-badawczego, które uwzględniałoby rzeczywistą różnorodność sposobów rozumienia i tworzenia rodziny, pozwalając na faktyczne odejście od zideologizowanej i normatywizującej koncepcji „rodziny” na rzecz rozpoznania indywidualnych praktyk i narracji rodzinnych jednostek. Badacze i badaczki reprezentujący ten nurt (wśród nich między innymi David Morgan, Jeffrey Weeks, Brian Heaphy, Jacqui Gabb, Irene Levin, Jan Trost) podkreślają, że dynamiczne zmiany w obrębie rodzin i związków intymnych ostatnich dziesięcioleci spowodowały odejście od tradycyjnie rozumianej konstelacji rodzinnej (rodzina nuklearna) na rzecz alternatywnych form, takich jak np. kohabitacja, LAT (Living Apart Together) czy DINKS (Double Income No Kids). Ich zdaniem zmiany te nie tylko powinny zostać dostrzeżone przez badaczy / teoretyków i badaczki / teoretyczki życia rodzinnego, ale także mają w sposób aktywny modyfikować samo pojęcie „rodziny”, rozszerzając tym samym jego granice<sup>4</sup>.*

Warto tu odwołać się do książki Krystyny Slany „Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie”, która ukazała skalę i znaczenie alternatywnych związków. Slany również wskazuje na przemiany, jakim ulegają rodziny, dokonuje analizy badań socjologicznych i w takim kontekście określa współczesne formy mianem „fenomenu heterogenicznej rodziny ponowoczesnej”<sup>5</sup>.

Również Tomasz Szlendak w haśle „rodzina” opracowanym w „Encyklopedii socjologii” ukazuje, że współcześnie mamy do czynienia ze zmianami jakościowymi w zakresie typologii rodzin czy szerzej – emocjonalno-intymnych związków między ludźmi. Z jednej strony naukowcy ukazują tzw. alternatywne formy życia rodzinnego, przemiany rodziny, a z drugiej mowa jest o kryzysie rodziny. Kryzys rodziny to określenie propagowane przez środowiska konserwatywne, negujące trwające od lat 70. XX wieku przemiany życia rodzinnego<sup>6</sup>.

Współczesna definicja rodziny, ujmująca podmiot swoich badań liberal-

<sup>3</sup> K. Michalczyk, M. Olasik, A. Stasińska, *Od redakcji – wstęp do specjalnego numeru Interalia*, 2013, www.interalia.pl [dostęp 20 stycznia 2016].

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 53.

<sup>6</sup> Por. T. Szlendak, *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom 3, Warszawa 2001, s. 312–321.

nie, nie opiera się na jednoznacznym skategoryzowaniu statusu formalnego związku dorosłych osób, nie mówi też jednoznacznie o ich heteroseksualnej relacji, uwzględnia tym samym osoby homoseksualne będące ze sobą w trwałej relacji.

### **Tabu w edukacji z zakresu socjologii rodziny**

Tabu społeczne to coś, co objęte jest specyficzną formą zakazu. Tabu jest czymś, o czym się nie mówi, co objęte jest klauzulą milczenia. Za Emilem Durkheimem można podkreślić, że tabu wyznacza symboliczną granicę między tym, co dobre, a tym, co złe, tym, co świeckie, a tym, co religijne. Zdzisław Mach zaś pisze: *Tabu w nowoczesnym ujęciu rozpatrywane jest więc jako kategoria kulturowa w procesie porządkowania świata, nadawania mu sensu, konstruowania go jako całości znaczącej, utrzymywania i modyfikowania tożsamości grup społecznych. Tabu chroni ludzi przed niepożądanymi wpływami obcych, mniejszości społeczne przed asymilacją. Wśród symboli używanych do budowania granic kulturowych tabu jest, dzięki swej właściwości generowania silnych emocji, instrumentem wyjątkowo użytecznym*<sup>7</sup>. To, co określane jest mianem tabu, budzi niesmak, zagrożenie, wzbudza obawy. W odniesieniu do tego, co świeckie, tabu podkreśla istnienie czegoś zakazanego, niewłaściwego bądź (z jakiś powodów) wymagającego przemilczenia. Złamanie tabu obwarowane jest często sankcjami społecznymi.

Tabu związane z rodziną to szereg obszarów:

- relacje intymne pomiędzy dorosłymi członkami rodziny, a więc: orientacja seksualna rodziców, pary homoseksualne, związki partnerskie;
- dzieci wychowywane w związkach lesbijskich bądź gejowskich;
- kwestia adopcji dzieci i rodzicielstwo adopcyjne; zatajanie faktu adopcji przed samymi dziećmi czy przed członkami rodziny bądź nieprzyznawanie się do adopcji dzieci w szerszym kontekście społecznym;
- szczególnym tabu, stanowiącym swoisty problem społeczny, jest molestowanie seksualne dzieci w rodzinie, a także przemoc psychiczna i fizyczna w rodzinie;
- również niepełnosprawność dzieci i rodzicielstwo dzieci niepełnosprawnych można uznać za specyficzne tabu objęte silną stygmatyzacją;
- innym rodzajem tabu jest realny obraz macierzyństwa (w mniejszym stopniu ojcostwa) – widoczna jest swoista idealizacja macierzyństwa silnie przekazywana kobietom (choć nie tylko) w dyskursie publicznym dotyczącym bycia mamą;

<sup>7</sup> Z. Mach, *Tabu*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom 4, Warszawa 2002, s. 172.

- stygmatyzacja bezpłodności, metody sztucznego zapłodnienia (procedury in vitro).

Zapewne przedstawiona lista obszarów życia rodziny objętych tabu nie jest wyczerpująca, a co więcej – wraz z przemianami społecznymi ulega ona pewnym rozszerzeniom czy przedefiniowaniu.

Związki partnerskie i relacje rodzinne między osobami nieheteroseksualnymi są w Polsce objęte silnym tabu, a wręcz stygmatyzowane. Niemniej jednak, jak widać z badań socjologicznych, jest to obecny w Polsce typ relacji rodzinnych. Szczegółową wiedzę w tym zakresie ukazują badania realizowane w ramach projektu „Rodziny z wyboru w Polsce” prowadzonego w latach 2013–2015. W informacjach dotyczących tych badań można przeczytać: *Rodziny z wyboru to rodziny tworzone przez osoby nieheteroseksualne, w Polsce nie mające ani społecznego, ani prawnego wsparcia. To, że chcą być rodziną i tak się nazywać, jest kwestią wyłącznie ich wyboru. Geje, lesbijki i osoby biseksualne to przynajmniej 5% społeczeństwa, a więc w Polsce ok. 2 miliony osób. Szacuje się, że połowa z nich żyje w związkach intymnych, część z nich wychowuje dzieci*<sup>8</sup>. Autorki tego badania odnoszą się do danych z raportu CBOS („Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie” z 2013 r.), z którego wynika, że zaledwie 14% społeczeństwa uznaje związki nieheteroseksualne za rodzinę, a 23% tylko wtedy, gdy w tych związkach pojawiają się dzieci. Badaniem w ramach tego projektu objętych zostało 3038 osób (w tym ok. 9% badanych miała dzieci i wychowywała je w związku nieheteroseksualnym). Szerzej o tych badaniach, płynącej z nich wiedzy o niewidocznym w polskiej przestrzeni typie rodzin można przeczytać w raporcie zamieszczonym na stronie projektu<sup>9</sup>.

Kolejnym tabu jest temat adopcji. W Polsce w ciągu roku adoptowanych jest około 3000 dzieci, choć znacznie więcej przebywa pod opieką placówek opiekuńczych. Instytucje czy organizacje monitorujące adopcje w Polsce podkreślają, że jest to niewielki odsetek dzieci w porównaniu z liczbą dzieci oczekujących na adopcję w placówkach opiekuńczych. Problem adopcji omawiany jest szeroko w literaturze psychologicznej czy pedagogicznej od strony sytuacji dziecka, jednak nie ma w Polsce szerszych, cyklicznych badań poświęconych rodzicielstwu adopcyjnemu, akcentujących sytuację rodziców. Tego typu wiedza przekazywana jest w zamkniętych grupach dyskusyjnych skupiających rodziców adopcyjnych czy na forach internetowych. Adopcja w Polsce jest zjawiskiem stale stygmatyzowanym, stąd też z jednej strony sami rodzice adopcyjni borykają się z problemem ujawnienia swoim dzieciom faktu adoptowania, z drugiej – w szerszym kontekście – nie mówią o adopcji, traktując ją jako coś bardzo intymnego, pry-

<sup>8</sup> [http://rodzinyzwyboru.pl/wp-content/uploads/2014/09/Broszura\\_Rodziny-z-wyboru-w-Polsce.-%C5%BBycie-rodzinne-os%C3%B3b-nieheteroseksualnych.pdf](http://rodzinyzwyboru.pl/wp-content/uploads/2014/09/Broszura_Rodziny-z-wyboru-w-Polsce.-%C5%BBycie-rodzinne-os%C3%B3b-nieheteroseksualnych.pdf) [dostęp styczeń 2016].

<sup>9</sup> Ibidem.

watnego, a zarazem wstydliwego. Informacji o rodzinach adopcyjnych trudno także szukać w podręcznikach z zakresu socjologii rodziny, ewentualnie pojawia się tylko wzmianka o adopcji jako formie ustanowienia relacji między rodzicami a dziećmi, ale nie ma omówienia tego rodzaju rodzin jako specyficznego typu. Można odnieść wrażenie, że adopcja jest zjawiskiem ulegającym silnej naturalizacji i przemilczeniu<sup>10</sup>.

Innym rodzajem tabu jest kwestia bezpłodności i związane z tym następne tabu – podejmowanie procedur in vitro. Według danych zamieszczanych na stronach klinik leczenia niepłodności boryka się z nią w Polsce od 15 do 20% par. Ze względu na silne społeczno-kulturowe utożsamienie małżeństwa z posiadaniem dzieci i społeczny imperatyw rodzicielstwa bezpłodność staje się szczególnie osobistą tragedią par, obciążoną stygmatyzacją. Panujący w Polsce społeczny dyskurs wokół kwestii związanych z procedurami in vitro, ich dopuszczalnością czy refundacją pogłębiają jeszcze dodatkowo ten stan rzeczy. Niewątpliwie bezpłodność par, sposoby jej przeżywania czy radzenia sobie z nią za pomocą adopcji czy metod in vitro stanowią obszar socjologii rodziny, jednakże wciąż w Polsce niepodlegający badaniom społecznym.

Szczególnie trudnymi, marginalizowanymi i tabuizowanymi tematami są kwestie związane z przemocą psychiczną i fizyczną w rodzinach oraz molestowaniem dzieci. Dzięki powolnej, ale jednak dającej się zauważyć zmianie nastawienia mentalnego do tych zagadnień, coraz częściej się o nich dyskutuje czy podejmuje próby rozwiązań prawnych. Są to tematy silnie nacechowane emocjonalnie, wstydlive, wymagające często zewnętrznej interwencji, by przerwać milczenie wewnątrz rodzin dotkniętych tymi problemami. Można też odnieść wrażenie, że wymienione tu problemy bardziej są tematami medialnymi niż obszarem badań socjologicznych.

W 2015 r. ukazała się praca zbiorowa „Niebezpieczne związki. Macierzyństwo, ojcostwo i polityka” pod redakcją Renaty E. Hryciuk i Elżbiety Korolczuk. Książka ta ukazuje rodzinę, a dokładniej rodzicielstwo w szerokim społecznym, historycznym, politycznym kontekście. Ukazana zostaje tu podmiotowość rodziców, którzy z różnych powodów muszą się aktywizować w przestrzeni publicznej, by realizować własne role rodzicielskie zgodnie z tym, jak wygląda ich realne życie, wtedy na przykład, gdy dzieci dotknięte są długotrwałymi chorobami. Redaktorki tomu podkreślają, że celem książki jest refleksja nad rodzicielstwem (nie tylko macierzyństwem) we współczesnej Polsce. Zostaje ono tam omówione pod kątem polityki państwa, oddolnych inicjatyw matek i ojców w przestrzeni publicznej – ruchów społecznych i protestów, dominujących dyskursów i ideologii odnoszących się do macierzyństwa i ojcostwa. Jak piszą badaczki: *Chcemy (...) uzupełnić lukę w dzie-*

<sup>10</sup> Szczególnych informacji dostarcza lektura bloga poświęconemu adopcji – <https://adoptowani.wordpress.com/category/adopcja-temat-tabu/> [dostęp styczeń 2016].

*dzinie rodzimych nauk społecznych, w których wciąż stosunkowo niewiele jest publikacji o charakterze interdyscyplinarnym, uwzględniających perspektywę gender. Jednocześnie tom jest pomyślany jako głos w toczącej się obecnie, zarówno w przestrzeni publicznej, środowiskach kobiecych, debacie na temat polityki społecznej*<sup>11</sup>.

Wspominam tu o tej publikacji, bowiem dotyka ona wielu obszarów tematycznych, które na gruncie edukacji pozostają przemilczane albo zepchnięte na margines omawianych zagadnień. Tabuizacja niektórych treści, wątków związanych z socjologią rodziny, socjologią edukacji powoduje utrwalanie się stereotypowej wiedzy, która może być przyczyną pogłębiania się uprzedzeń, podziałów społecznych czy sytuacji powodujących dyskomfort w interakcjach międzyludzkich.

Pojęcie stereotypu ukuł Walter Lippmann w 1922 roku. Według niego stereotyp jest skrótownym i zabarwionym emocjonalnie obrazem świata: rzeczy, instytucji, osób, grup społecznych. Stereotypy ułatwiają ludziom orientację o złożonej i zmieniającej się rzeczywistości, ale stają się bronionym „bastionem tradycji” uwalniającym od samodzielnego myślenia i uniemożliwiającym adekwatne działania<sup>12</sup>. Mirosława Kofta i Aleksandra Jasińska-Kania zwracają jednak uwagę, że pojęcie ukute przez Lippmana wskazuje na to, że stereotyp to fakt społeczny, a nie jednostkowe przekonanie<sup>13</sup>. Niemniej jednak można zgodzić się ze stwierdzeniem, że w kulturze każdego społeczeństwa istnieje zbiór upowszechnianych przekonań o innych narodach, odmiennych grupach społecznych, przekonania, które stanowią w gruncie rzeczy stereotypy negatywne bądź pozytywne.

Stereotypy są uproszczeniami, które pozwalają ludziom odnosić się do określonych grup, osób, w sposób schematyczny, niewymagający trudu poznania kogoś. Poprzez nadanie etykiety, do której można przypisać gotowy schemat, łatwiej jest się poruszać w społecznym świecie. Stereotypy wreszcie stanowią podstawę konformistycznego wchodzenia w relacje z innymi ludźmi. Ida Kurcz stawia pytanie, czy stereotypy podlegają zmianom i czy można je obalić. Stwierdza, że nie sposób zlikwidować stereotypów, jednak można je przekształcać, między innymi za pomocą edukacji<sup>14</sup>. Maria Jarymowicz podchodzi jednak do tego sceptycznie, mówiąc, że powinno się wprowadzić rozróżnienie na schematy grup (które mogą ulegać przekształceniom) i stereotypy grup (które ze swej natury są sztywne)<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> R. Hryciuk, E. Korolczuk, *Kontekst upolitycznienia macierzyństwa i ojcostwa we współczesnej Polsce*, [w:] *Niebezpieczne związki. Macierzyństwo, ojcostwo i polityka*, idem (red.), Warszawa 2015, s. 16.

<sup>12</sup> Cyt. za: E. Lewandowski, *Syndromy etniczne społeczeństw*, Łódź 1996, s. 88.

<sup>13</sup> M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Wstęp. Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, M. Kofta, A. Jasińska-Kania (red.), Warszawa 2001, s. X.

<sup>14</sup> Por. I. Kurcz, *Zmiana stereotypów, jej mechanizmy i granice*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia...*, op. cit., s. 14–22.

<sup>15</sup> Por. M. Jarymowicz, *W poszukiwaniu przesłanek sztywności stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia...*, op. cit., s. 26–29.



Stereotypy mają charakter trwały, niezmiernie trudno je obalić, a łatwo, na poziomie populistycznym, potwierdzić. Z tego powodu w sytuacjach dystansu stereotypy stają się przedmiotem manipulacji, dającym możliwość podtrzymania bądź zmienienia definicji sytuacji. Stereotyp to coś w rodzaju gotowej formuły, która pozwala człowiekowi łatwo klasyfikować innych, dokonywać porównywania innych i siebie po to, by konstruować obraz samego siebie. Stereotypy stanowią też „narzędzie” selekcji wiedzy, informacji, jakie dana jednostka będzie poszukiwać, przyjmować na temat członków innych grup<sup>16</sup>.

## Konkluzja

Wymienione, zasygnalizowane w tekście obszary tabu związane z życiem rodzinnym stanowią tematy badawcze dla socjologów, pedagogów czy psychologów. Kiedy pojawiają się w ramach treści prezentowanych studentkom i studentom na kursach akademickich, omawiane są (na ogół) pobieżnie, marginalnie w ramach jednego bądź dwóch wykładów. Również trudno doszukiwać się tych wątków w podręcznikach z zakresu socjologii rodziny, nie poświęca się im odrębnych rozdziałów, a często w ogóle się nie zwraca na nie uwagi. Jedynie ślady podejmowania tematyki tabu związanego z rodziną odnaleźć można w pojedynczych artykułach naukowych, badaniach. Trudno jednoznacznie wskazać przyczynę takiego stanu rzeczy. Oczywiście można powiedzieć, że zasadniczą rolę odgrywają tu kwestie ideologiczne, ścieranie się konserwatywnego i liberalnego styl życia, systemu wartości, jednakże gdy mówimy o dyscyplinie naukowej, warto podkreślić wymóg neutralności badaczy w takim kontekście. Być może przyczyną jest trzymanie się schematu tego, co konwencjonalne, społecznie utrwalone i uznawane. Jednak tu także takie podejście przeczy temu, jak powinien zachowywać się badacz.

Nauka ze swej istoty jest dynamicznym obszarem poszukiwań wiedzy, sposobem poznawania świata zmuszającym wciąż do odrzucania gotowych reguł. Ilustracją tego faktu w naukach społecznych jest choćby rozpoczęcie badań nad płcią. Płeć stała się przedmiotem zainteresowania nauk społecznych stosunkowo niedawno. Przełomowym momentem były lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX w., kiedy to w pełni uzasadniono podział na płęć biologiczną i płęć społeczno-kulturową. Badania antropologów już wcześniej rzucały pewne światło na zakwestionowanie przekonania o całkowitym, biologicznym determinizmie ról płci. Margaret Mead, prowadząc badania terenowe w latach trzydziestych XX w., zwróciła uwagę na to, że cechy przypisywane do płci różnią się w poszczególnych badanych społecznościach, a ponadto różnią się od tego, jak wygląda to w kulturze zachodniej. Opisała to w „Trzech Studiach (Dojrzewanie na Samoa, Dorastanie na Nowej Gwinei, Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych)”

<sup>16</sup> Ch. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, Ch. Stangor, C.N. Macrae, M. Hewstone (red.), Gdańsk 1999, s. 15.

Prace te stały się inspiracją dla antropologów oraz do podjęcia namysłu nad tym, czym płęć jest w ogóle. W efekcie w latach siedemdziesiątych XX w. w naukach społecznych doszło do podważenia dotychczasowych założeń związanych z płcią, podważenia biologicznego statusu płci. Wiedza ta pociągała, i stale pociąga, za sobą konieczność weryfikacji innych pól badawczych związanych między innymi z rodziną, relacjami społecznymi.

### Bibliografia

- Dyoniziak R., *Socjologia systematyczna w zarysie*, Kraków 1993.
- Jarymowicz M., *W poszukiwaniu przesłanek sztywności stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia – uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, M. Kofta i A. Jasińska-Kania (red.), Warszawa 2001.
- Herudzińska M.H., *Rodzina w świadomości społecznej. Co (kto) tak naprawdę stanowi rodzinę. Społeczne konstruowanie rodziny*, „Wychowanie w Rodzinie” 2012, tom VI, [http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66232/Rodzina\\_w\\_swiadomosci\\_spoecznej\\_Co\\_kto\\_tak\\_naprawde\\_stanowi\\_rodzine\\_Spoleczne\\_rekonstruowanie\\_definicji\\_rodziny.pdf](http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/66232/Rodzina_w_swiadomosci_spoecznej_Co_kto_tak_naprawde_stanowi_rodzine_Spoleczne_rekonstruowanie_definicji_rodziny.pdf) [dostęp styczeń 2016].
- Hryciuk R., Korolczuk E., *Kontekst upolitycznienia macierzyństwa i ojcostwa we współczesnej Polsce*, [w:] *Niebezpieczne związki. Macierzyństwo, ojcostwo i polityka*, R. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), Warszawa 2015.
- Kofta M., Jasińska-Kania A., *Wstęp. Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia – uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, M. Kofta i A. Jasińska-Kania (red.), Warszawa 2001.
- Kurcz I., *Zmiana stereotypów, jej mechanizmy i granice stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia – uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, M. Kofta i A. Jasińska-Kania (red.), Warszawa 2001.
- Lewandowski E., *Syndromy etniczne społeczeństw*, Łódź 1996.
- Mach Z., *Tabu*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom IV, Warszawa 2002.
- Mead M., *Trzy Studia (Dojrzewanie na Samoa; Dorastanie na Nowej Gwinei, Płęć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych)*, Warszawa 1986.
- Michalczyk K., Olasik M., Stasińska A., *Od redakcji – wstęp do specjalnego numeru Interaliów*, [www.interalia.pl](http://www.interalia.pl), 2013 [dostęp 20.01.2016].
- Mizielińska J., Abramowicz M., Stasińska A., *Najważniejsze wyniki badania rodziny z wyboru w Polsce. Życie rodzinne osób nieheteroseksualnych*, [http://rodzinyzwyboru.pl/wp-content/uploads/2014/09/Broszura\\_Rodziny-z-wyboru-w-Polsce.-%C5%BBycie-rodzinne-os%C3%B3b-nieheteroseksualnych.pdf](http://rodzinyzwyboru.pl/wp-content/uploads/2014/09/Broszura_Rodziny-z-wyboru-w-Polsce.-%C5%BBycie-rodzinne-os%C3%B3b-nieheteroseksualnych.pdf) [dostęp 15.01.2016].
- Młyński J., *Rodzina wobec wybranych problemów społeczno-kulturowych*, „Teologia i Moralność” 2015, nr 1(15), <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/tim/article/view/2251/> [dostęp 10.01.2016].
- Rodzina jej współczesne znaczenie i rozumienie*, raport CBOS, 2013, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_033\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF) [dostęp 16.01.2016].

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

*Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, Stangor Ch., Scheller M., Macrae C. N., Hewstone M. (red.), Gdańsk 1999.

Szlendak T., *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom 3, Warszawa 2000.

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.

<https://adoptowani.wordpress.com/category/adopcja-temat-tabu/> [dostęp 20.01.2016].

**Magdalena Bergmann**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Relacje pomiędzy pełnieniem ról zawodowych i rodzinnych przez kobiety: zarys problematyki<sup>1</sup>**

### **Relations between the performance of professional and family roles by women – outline of the problems**

**Abstrakt:** Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie tła problemu badawczego i praktycznego, jakim jest funkcjonowanie kobiet w rolach zawodowych i rodzinnych oraz możliwości ich jednoczesnego pełnienia. Artykuł przybliży kategorie pojęciowe, którymi nauki społeczne opisują specyficzne zjawiska towarzyszące zaangażowaniu kobiet w pracę zawodową i macierzyństwo oraz ich kontekst związany z przemianami w obrębie współczesnych, późnonowoczesnych społeczeństw. W tekście zaprezentowano również lokalny kontekst problemu, odnoszący się do rzeczywistości potransformacyjnej Polski.

**Abstract:** The aim of the article is to provide the background of the research and practical problem of women functioning in professional and family roles and the possibilities to take them simultaneously. The article focuses on the terminology used by social sciences to describe specific phenomena regarding women's involvement in work and maternity and their context related to the social changes in late modernity. The local scope of the problem, related to the reality of post-transition Poland, was also included in the text.

**Słowa kluczowe:** kobiety, rodzina, praca, rola społeczna, równowaga praca – rodzina

**Keywords:** women, family, work, social role, work-family balance

Zarówno rodzina, jak i praca zawodowa stanowią jedne z najbardziej intensywnie eksplorowanych przez nauki społeczne sfer ludzkiego życia. Należą także do kluczowych obszarów działania polityki społecznej w jej praktycznym aspekcie. Oba obszary są wreszcie areną intensywnych przemian i uwidoczniania się

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst stanowi syntezę wątków zawartych w teoretycznej części rozprawy doktorskiej autorki pt. *Godzenie życia zawodowego i rodzinnego a możliwości uczestnictwa kobiet w rynku pracy. Współczesne realia oraz perspektywy działań instytucjonalnych*, obronionej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w 2014 r.

związanych z nimi specyficznych, wzajemnych zależności, napięć i konfliktów. Na całokształt tych przemian składają się liczne zjawiska, mające swoje źródła w sferze norm i wartości społecznych, modelu rodziny, ról i społecznej tożsamości płci (*gender*), rozwoju cywilizacyjnym czy kulturze organizacji pracy.

Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie tła problemu badawczego i praktycznego, jakim jest funkcjonowanie kobiet w rolach zawodowych i rodzinnych oraz możliwości ich jednoczesnego pełnienia. Przybliżona zostanie terminologia, którą zarówno nauka, jak i praktyka społeczna posługują się w celu opisanego specyficznych zjawisk towarzyszących zaangażowaniu kobiet w pracę zawodową i macierzyństwo oraz ich kontekst związany z przemianami w obrębie współczesnych, późnonowoczesnych społeczeństw.

## 1. Równoważenie ról zawodowych i rodzinnych: kwestie terminologiczne

Przed powzięciem głębszych rozważań warto zdefiniować pojęcia, którymi zarówno nauki społeczne, jak i polityka społeczna w swej praktycznej sferze posługują się, by opisać problematykę jednoczesnego pełnienia przez kobiety ról matki, partnerki, małżonki, pracownicy czy przełożonej. Pierwszym, które do takowych należy, jest niewątpliwie pojęcie **godzenia życia zawodowego i rodzinnego**. Jest ono *de facto* dosłownym tłumaczeniem funkcjonującego w anglojęzycznej literaturze terminu *reconciliation between/of family life and work*. Ponadto, niejako w roli zamiennika, funkcjonuje także zwrot „**równowaga między życiem zawodowym a rodzinnym**” („**równowaga praca – życie**”, „**równowaga praca – rodzina**”), również będący tłumaczeniem anglojęzycznego pojęcia *work/life balance* (*work/family balance*). Wyjaśnienie terminu następuje pewnych trudności, bowiem używany jest on często w praktyce polityki społecznej, nie został na gruncie akademickim – szczególnie w Polsce – jednolicie zdefiniowany. Amerykańska badaczka Sue Campbell Clark proponuje sprawiającą wrażenie minimalistycznej definicję używanego przez siebie pojęcia „równowaga praca – rodzina”, określając je jako „satysfakcję i właściwe funkcjonowanie zarówno w domu, jak i w pracy przy minimalnym konflikcie ról”, zaznaczając jednak, że nie można go redukować wyłącznie do konfliktu ról członka rodziny i pracownika, gdyż składa się z pięciu aspektów: „satysfakcja z pracy, satysfakcja z życia rodzinnego, funkcjonowanie w pracy, funkcjonowanie w rodzinie i konflikt ról”<sup>2</sup>. „Ludzie są tu przekraczającymi granice, dokonując codziennych przejść pomiędzy dwoma światami – pracy i rodziny. Kształtują oba światy, granice między nimi i stosunki łączące ich z tymi światami oraz ich mieszkańcami”<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Campbell Clark S., *Work Cultures and Work/Family Balance*, „Journal of Vocational Behavior” 2001, Issue 3, s. 348–349.

<sup>3</sup> Campbell Clark S., *Work/family border theory: A new theory of work/family balance*, „Human Relations” 2000, vol. 53 (6), s. 748.

– pisze autorka w innej pracy poświęconej problematyce. Także zdaniem innych zachodnich badaczy problematyki godzenie życia zawodowego i rodzinnego to przede wszystkim funkcjonowanie w dwoistości ról i światów, jednak nie może być ono sprowadzane wyłącznie do ich konfliktu – praca i rodzina mogą bowiem współistnieć w przyjaznej konfiguracji, nie tylko nie przeszkadzając, ale i wspomagając się nawzajem (np. wsparcie współmałżonka jako motywacja w trudnych momentach zawodowych). Stąd sformułowano również pojęcia pokrewne, podkreślające pozytywny aspekt zjawiska: „ułatwianie życia zawodowego i rodzinnego” (*work-family facilitation*)<sup>4</sup> czy „wzbogacanie życia zawodowego i rodzinnego” (*work-family enrichment*)<sup>5</sup>. Niemniej jednak w kontekście problematyki niniejszej pracy występowanie konfliktów pomiędzy życiem zawodowym i rodzinnym jako czynnik mogący negatywnie wpływać na szanse aktywności zawodowej kobiet wydaje się istotnym aspektem problematyki równowagi praca – rodzina i jako taki, choć oczywiście nie jedyny, będzie analizowany. Greenhaus i Beutell definiują go jako „formę konfliktu ról, w którym wymogi związane z pełnieniem ról zawodowych i rodzinnych są w pewnym stopniu sprzeczne. Oznacza to, iż udział w życiu rodzinnym (zawodowym) jest utrudniony z powodu konieczności pełnienia drugiej z ról”<sup>6</sup>. W polskiej literaturze można spotkać się z koncepcjami bliższymi pojęciu *work/life balance policy* („polityka godzenia życia zawodowego i rodzinnego”)<sup>7</sup>, kładącymi nacisk nie tyle na współistnienie ról rodzinnych i zawodowych, lecz zorganizowane działania, które mają je ułatwiać i chronić przed potencjalnym konfliktem. Stanisława Borkowska w książce „Programy praca – życie a efektywność firm” definiuje, choć nie bezpośrednio, godzenie życia zawodowego i rodzinnego jako działania zmierzające do harmonijnego funkcjonowania w roli rodzica, partnera i pracownika, a tym samym utrzymania bądź podniesienia satysfakcji i jakości życia<sup>8</sup>. W tym kontekście działania na rzecz równowagi praca – rodzina zdefiniować można jako programy adresowane do konkretnych grup, ukierunkowane na obszary jakości pracy i życia (elastyczność pracy, kultura organizacyjna firmy, opieka nad dziećmi itp.) i prowadzące do osiągnięcia konkretnych celów: redukcja stresu, wzrost produktywności i lojalności personelu, redukcja absencji, wzrost zatrudnialności<sup>9</sup>. Według Cecylii Sadowskiej-Snar-

<sup>4</sup> Balmforth K., Gardner D., *Conflict and Facilitation Between Work and Family: Realising the Outcomes for Organisations*, „New Zealand Journal of Psychology” 2006, July, s. 69–76.

<sup>5</sup> Allen T.D., *Family-supportive work environments: The role of organizational perceptions*, „Journal of Vocational Behavior” 2001, no. 58, s. 414–435.

<sup>6</sup> Greenhaus J.H., Beutell N.J., *Sources of conflict between work and family roles*, „Academy of Management Review” 1985, no. 10, s. 77.

<sup>7</sup> Lewis J., *Work/family reconciliation, equal opportunities and social policies: the interpretation of policy trajectories at the EU level and the meaning of gender equality*, „Journal of European Public Policy” 2006, no. 13 (3), s. 420–437.

<sup>8</sup> Borkowska S., *Programy praca – życie a efektywność firm*, Warszawa 2003, s. 19–21.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 23–24.

skiej na godzenie życia zawodowego i rodzinnego, rozumiane jako pewien model działań, składają się następujące elementy: elastyczne formy pracy, dostępność placówek opieki nad dziećmi, promowanie większego udziału mężczyzn w życiu rodzinnym oraz zapobieganie negatywnym zjawiskom (np. dezaktualizacja kwalifikacji) powstającym w wyniku przerwy w karierze zawodowej spowodowanej obowiązkami rodzinnymi<sup>10</sup>. Oba typy definicji pojęcia wydają się raczej komplementarne niż konkurencyjne, wskazując na myśl, iż możliwości godzenia życia zawodowego i rodzinnego zależne są nie tylko od zaangażowania jednostek – społecznych aktorów – w ich role domowe i pracownicze, lecz także od pewnych ustrukturyzowanych rozwiązań, które ma im do zaoferowania państwo czy pracodawca. Warto zwrócić także uwagę na subtelną różnicę semantyczną używanych równorzędnie pojęć opisujących problematykę relacji między pracą a rodziną. O ile słowo „równowaga” (zwłaszcza gdy uświadomić sobie jego doniosłe znaczenie w teoriach funkcjonalizmu) zdaje się wyrażać pewien stan idealny, pożądany, będący punktem odniesienia, o tyle „godzenie” bądź „równoważenie”<sup>11</sup> przywołuje skojarzenia z aktywnym dążeniem do tegoż stanu, mediację, negocjowanie, balansowanie między przeciwnościami, rozwiązywanie konfliktów – a zatem działanie o charakterze procesualnym, *in statu nascendi*.

## 2. Równoważenie ról zawodowych i rodzinnych przez kobiety a system wartości społeczeństwa

Wprowadzenie do analizy relacji pomiędzy możliwościami godzenia życia zawodowego i rodzinnego a uczestnictwem kobiet w rynku pracy nie będzie pełne bez przynajmniej zasygnalizowania pewnych kwestii natury aksjologicznej. Czy wspomaganie dostępu kobiet do rynku pracy i umożliwianie im łączenia ról zawodowych z rodzinnymi postrzegać można w kategoriach pewnego społecznego interesu – celu do osiągnięcia, a może środka ku celom o ogólniejszym charakterze? Dlaczego jest to kwestia zasługująca na uwagę naukowców i praktyków społecznych? Czy kobiety we współczesnej Polsce są jednakowo zainteresowane funkcjonowaniem zarówno na płaszczyźnie rodzinnej, jak i zawodowej oraz wsparciem w równoważeniu tych sfer? Dlaczego o równowadze pomiędzy pracą a rodziną mówi się najczęściej w kontekście sytuacji kobiet, rzadziej zaś kojarzy się ową kwestię z mężczyznami? Odpowiedzi na te pytania tworzą w przypadku współczesnej Polski nie do końca spójny i jednoznaczny obraz sytuacji. Z jednej strony problematyka aktywizacji zawodowej i ochrony pracowniczej kobiet jako grupy potencjalnie zagrożonej określonymi problemami<sup>12</sup> (łamanie praw pracowniczych związanych

<sup>10</sup> Sadowska-Snarska C., *Elastyczne formy pracy jako instrument ułatwiający godzenie życia zawodowego z rodzinnym*, Białystok 2006, s. 7.

<sup>11</sup> Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, s. 410.

<sup>12</sup> *Polityka społeczna*, G. Firlit-Fesnak i M. Szyłko-Skoczny (red.), Warszawa 2009, s. 267–270.

z ciążą i macierzyństwem, dyskryminacja zarobkowa, stereotypy i uprzedzenia w środowisku zawodowym, długotrwałe pozostawanie bez pracy, ryzyko wypadnięcia z życia zawodowego) zyskała w trakcie przemian transformacyjnych na znaczeniu jako jedno z ważniejszych zagadnień polityki rynku pracy. Przy okazji rozmaitych debat nad kondycją demograficzną i socjalną polskiego społeczeństwa zaczęto akcentować także trudności z realizacją przez kobiety roli macierzyńskiej (brak przyjaznej polityki rodzinnej ze strony państwa i pracodawców, opóźnianie się wieku urodzenia pierwszego dziecka, spadek dzietności). Refleksję nad sytuacją kobiety jako matki i pracownicy zintensyfikował proces integracji Polski z Unią Europejską, która zobligowała ówczesne rządy do przyjęcia określonych standardów dotyczących równouprawnienia płci i ochrony macierzyństwa. Dyskurs na temat trudnych, szczególnie dla kobiet, wyzwań związanych z pracą i rodzicielstwem można usytuować zatem w kontekście ogólniejszych społecznych dążeń do poszerzenia ekonomicznej samodzielności i partycypacji Polek (a co za tym idzie odciążenia państwa od łagodzenia skutków bezrobocia lub bierności zawodowej) oraz pełniejszego wykorzystania ich potencjału zawodowego jako zasobu, który w obliczu emigracji zarobkowej, spadku ludności w wieku produkcyjnym czy rosnącej roli sektora usług we współczesnej gospodarce może mieć strategiczne znaczenie. Do kontekstu tego należy dodać także obawy związane z kierunkiem procesów demograficznych i przekonanie, że poprawa sytuacji kobiet na rynku pracy oraz odpowiednie instrumenty polityki społecznej<sup>13</sup> mogą zmotywować Polki do macierzyństwa. Nie można zapominać również o coraz wyraźniej akcentowanych postulatach zapewnienia kobietom i mężczyznom równych szans w rozmaitych sferach życia: pracy, rodzinie, kulturze, uczestnictwie politycznym. Pytania te można z łatwością przełożyć na język publicznej debaty toczącej się wokół problemów kobiet, rodziny i rynku pracy. Czy państwo może pozwolić sobie, aby potencjał zawodowy połowy populacji pozostawał niewykorzystany? Jak z nieaktywnością zawodową kobiet oraz perspektywą znacznie zmniejszającego się przyrostu naturalnego poradzi sobie system zabezpieczeń społecznych? Czy bez zniwelowania trudności powstających na linii praca–rodzina możliwa jest równość szans kobiet i mężczyzn w innych sferach życia społecznego?

Na tle Unii Europejskiej współczesna Polska nie plasuje się w czołówce pod względem wskaźnika zatrudnienia kobiet (55,2% w 2014 r. według danych GUS i EUROSTAT). W badaniu CBOS zrealizowanym w 2013 r. 46% respondentów wyraziło swoje poparcie dla partnerskiego modelu rodziny, lecz jedynie 27% realizowało go w praktyce. Nie brakowało także zwolenników rozwiązań bardziej tradycyjnych, polegających na pełnieniu roli głównego żywiciela rodziny przez mężczyznę (23%) czy rezygnacji przez kobiety z pracy (22%), by zająć się prowa-

<sup>13</sup> Lange M., *Zmiany zachowań prokreacyjnych w Polsce a zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze nad małym dzieckiem*, [w:] *Godzenie życia zawodowego i rodzinnego w Polsce*, C. Sadowska-Snarska (red.), Białystok 2011, s. 57–59.



dzeniem gospodarstwa domowego i wychowaniem dzieci<sup>14</sup>. W świetle tych faktów polityka godzenia życia zawodowego z rodzinnym może wydawać się projektem nowatorskim, nie do końca powszechnym, napotykanym trudności w praktycznej realizacji. Polityka *life/work balance* powstawała i kształtowała się bowiem w realiach dobrze rozwiniętych gospodarczo państw o wysokim odsetku aktywnej zawodowo kobiecej populacji i wyraźnych tradycjach emancypacyjnych (m.in. Szwecja, Francja, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone), w których nurtujące dziś Polskę problemy na linii praca–rodzina uwidoczniły się już kilka dekad temu. Oczywiście masowe wejście polskich kobiet na rynek pracy w okresie PRL, rozbudowane przywileje macierzyńskie oraz powszechny, łatwo dostępny system opieki nad dziećmi tworzyły pewien ówczesny kontekst łączenia życia zawodowego i rodzinnego, jednak funkcjonował on z dala od gospodarki rynkowej i wpisanych w nią wyzwań oraz ryzyka, które uwypuklają napięcie pomiędzy pracą a życiem rodzinnym. Mówiąc krótko: analizując możliwości harmonijnego funkcjonowania kobiet w tych dwóch sferach we współczesnej Polsce, należy mieć na uwadze nowatorstwo idei godzenia ról zawodowych i rodzinnych oraz ograniczoną do kobiet pracujących bądź aktywnie poszukujących pracy grupę, której dotyczy problem.

Podkreślić należy, iż problematyka godzenia życia zawodowego i rodzinnego nie może być postrzegana i analizowana jedynie przez pryzmat szans kobiet na rynku pracy, jak i odwrotnie – partycypacji zawodowej kobiet nie kształtują wyłącznie czynniki związane z relacjami pomiędzy pracą a życiem rodzinnym. Ponadto w obrębie problematyki *life/work balance* mieszczą się także zagadnienia opieki nad osobami zależnymi innymi niż dzieci, np. starszymi, niepełnosprawnymi, niezdolnymi do samodzielnego funkcjonowania członkami rodziny. Biorąc pod uwagę prognozy gwałtownego starzenia się społeczeństw świata zachodniego, można przypuszczać, iż w perspektywie kilkudziesięciu następnych lat badania i praktyka problematyki godzenia życia zawodowego i rodzinnego skupiać się będzie uważniej na kwestii opieki nie nad najmłodszymi, lecz najstarszymi członkami rodzin i społeczności lokalnych. Idea *life/work balance* jest niekiedy także rozumiana jako problematyka godzenia pracy z obszarem życia pozazawodowego szerszym niż sprawy rodzinne (czas wolny, rekreacja i wypoczynek, zainteresowania, kształcenie ustawiczne, działalność społeczna itd.). Istotny jest też fakt, iż konflikt pomiędzy rolami zawodowymi i rodzinnymi może mieć dwukierunkowy charakter<sup>15</sup>: zarówno gdy obciążenie obowiązkami wychowawczymi czy domowymi utrudnia wywiązywanie się z pracy bądź poszukiwanie zatrudnienia, jak i gdy organizacja i natężenie pracy negatywnie rzutują na możliwości realizowania się w życiu rodzinnym.

<sup>14</sup> O roli kobiet w rodzinie, komunikat z badań CBOS, marzec 2013 r., [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_030\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_030_13.PDF) [dostęp 21.03.2016].

<sup>15</sup> Kowalczyk J., Rzepa T., *Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia*, „Opuscula Sociologica” 2015, nr 2, s. 68.

### 3. „Konflikty stulecia”: praca, rodzina i płeć w późnej nowoczesności

Zdaniem niemieckiego socjologa Ulricha Becka, autora głośnej pracy „Społeczeństwo ryzyka”, relacje między sferą zawodową a rodzinną należy interpretować jako odbicie szerszych, długofalowych przemian społecznych, ekonomicznych, obyczajowych i politycznych związanych z ponowoczesnością bądź późną nowoczesnością. „Konflikty stulecia”, jak nazywa je badacz, czyli napięcia pomiędzy tradycją a modernizacją społeczną, elastycznością a stabilizacją rynku pracy, emancypacją a specjalizacją ról płciowych, wspólnotowością a indywidualizmem jednostki ogniskują się we współczesnej rodzinie niczym w soczewce i nie dają się wytłumaczyć jedynie przez pryzmat prywatnych sporów między kobietą a mężczyzną<sup>16</sup>. Z kolei w swej pracy „Przemiany intymności” Anthony Giddens akcentuje wielość i przeplatanie się procesów zarówno instytucjonalno-makrostrukturalnych (np. przemiany rynku pracy), jak i zjawisk o charakterze kulturowym (przemiany modelu rodziny, emancypacja kobiet), które tworzą socjologiczny kontekst analizy relacji między życiem zawodowym i rodzinnym<sup>17</sup>. Życie w świecie intensywnych i nierzadko szybszych niż dotychczas zmian społecznych generuje napięcie pomiędzy możliwościami pełnego, harmonijnego uczestnictwa jednostki w życiu zarówno zawodowym, jak i rodzinnym. Źródłem napięć jest ograniczony zasób nie tylko czasu poświęcanego na obie sfery, ale ludzkiej energii i zaangażowania (np. opieki nad dziećmi, prac domowych), a także środków finansowych. Współczesna, nuklearna rodzina stała się polem balansowania między różnymi, często sprzecznymi interesami, rolami, aspiracjami: tradycyjna misja zapewniania stabilności (wychowanie potomstwa, poczucie intymności, zdefiniowane wyraźnie role męża i żony) ściera się z wymogami mobilności, nakładanymi przez rynek pracy<sup>18</sup>. Zjawisko to w szczególnym stopniu (jednak nie wyłącznie) dotyczy kobiet – jako że najczęściej na nich spoczywa wynikająca z norm i wzorów kulturowych główna odpowiedzialność związana z opieką nad dziećmi i gospodarstwem domowym przy jednoczesnym zaangażowaniu w pracę zarobkową. Ponadto to kobiety częściej występują w roli samotnych rodziców sprawujących główną (a nawet wyłączną) opiekę nad dziećmi, a także częściej i na dłużej opuszczają rynek pracy w związku z urodzeniem dziecka czy sprawowaniem opieki nad innymi osobami zależnymi<sup>19</sup>. Zdaniem Sue Campbell Clark anachroniczne stało się traktowanie pracy i rodziny jako dwóch idealnie oddzie-

<sup>16</sup> Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 169.

<sup>17</sup> Giddens A., *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007.

<sup>18</sup> Beck U., op. cit., s. 182–187.

<sup>19</sup> Giddens A., op. cit., s. 409–422.

lonych, przyporządkowanych dychotomicznie mężczyznom i kobietom sfer<sup>20</sup>, jak postulował np. funkcjonalizm Talcotta Parsonsa.

Wraz z przechodzeniem do gospodarki postindustrialnej, opartej w coraz większym stopniu na niematerialnych wytworach, praca ulega znaczącym zmianom nie tylko w swym ekonomicznym, ale i społecznym aspekcie. Intensyfikuje się zapoczątkowany już w epoce industrialnej proces redefinicji pracy – nie jest ona już tylko sposobem pozyskiwania dochodu dla zaspokajania potrzeb życiowych i wyznacznikiem miejsca jednostki w strukturze społecznej, lecz często staje się także drogą samorealizacji, swoistą pasją. Rynek pracy przełomu XX i XXI wieku to rynek oferujący ogromne możliwości rozwoju kariery zawodowej, szczególnie w sektorach związanych z nowymi technologiami, szeroko pojętymi usługami czy finansami. Z drugiej strony jest nieprzewidywalny, niestabilny i niepewny jak nigdy dotąd, oferując dużą ilość miejsc tzw. *junk job* – niskopłatnej, tymczasowej pracy i kreując „nową niebezpieczną klasę” prekariatu<sup>21</sup> – pracowników wykonujących tego rodzaju prace, zatrudnionych w formach niegwarantujących ekonomicznego i socjalnego bezpieczeństwa. Możliwości sukcesu nie są jednocześnie jego gwarantami i aby utrzymać lub wzmocnić pozycję zawodową, pracownicy muszą bardziej niż kiedykolwiek sprostać wymogom elastyczności, adaptacyjności, wszechstronności, być gotowymi na zmianę miejsca pracy, ewentualność przekwalifikowania się i uczestnictwa w edukacji ustawicznej. Zasygnalizowane wcześniej przemiany powodują, iż dla utrzymania aktywności zawodowej i przeciwdziałania wykluczeniu z dynamicznie zmieniającego się rynku pracy konieczne jest znacznie większe niż wcześniej zaangażowanie czasu, energii, emocji i inicjatywy jednostek, odbywające się nierzadko kosztem sfery prywatnej – w tym życia rodzinnego. Słoweńska badaczka Aleksandra Kanjuro-Mrčela zauważa, że współczesny „chłodny nowoczesny kapitalizm” (*cool modern capitalism*)<sup>22</sup>, który wprowadziwszy prymat pracy umysłowej i formalnych kwalifikacji nad fizyczną siłą roboczą, przyczynił się do równouprawnienia kobiet i mężczyzn jako pracowników, jednocześnie zabrał im znaczącą część prywatności, życia rodzinnego czy intymnego. Kadry „chłodnego kapitalizmu”<sup>23</sup> to kobiety i mężczyźni jednakowo oddani życiu zawodowemu, oceniani i nagradzani za swoje kompetencje i efekty pracy, a nie płeć – a jednocześnie poświęcający inne ważne sfery życia. Inten-

<sup>20</sup> Campbell Clark S., *Work/family border theory...*, op. cit., s. 757–759.

<sup>21</sup> Standing G., *The Precariat: The New Dangerous Class*, London 2014, s. 26–29.

<sup>22</sup> Kanjuro-Mrčela A., *Men and Women Balancing Work and Life in Transition: 'Cool Modern' or 'Warm Modern' Model?*, „Sociological Problems” 2008, nr II–II, s. 145–148.

<sup>23</sup> Tłumaczenie pojęcia na język polski obarczone jest pewnymi trudnościami, wynikającymi z podwójnego znaczenia słowa *cool* w języku angielskim: oznacza ono zarówno „chłodny”, jak i – w mowie potocznej – „fajny”. W kontekście tejże koncepcji *cool* wydaje się raczej kojarzyć z regularnym znaczeniem przymiotnika: „chłodny”, a zatem „bezzstronny”, „bezpłciowy”, kładący nacisk na kompetencje i wydajność pracownika, a nie jego cechy statusowe takie jak płeć.

sywna praca powodująca stres, a w skrajnych przypadkach prowadząca do wypalenia zawodowego, powszechna „kultura nadgodzin” przejawiająca się również w przenoszeniu obowiązków zawodowych do domów<sup>24</sup>, nacisk na szybkie efekty wykonanych zadań i uzależnienie od nich gratyfikacji za pracę, lęk przed utratą pozycji zawodowej – to najbardziej problematyczne przejawy „inwazji” pracy w sferę życia pozazawodowego jednostki, powodujące napięcia i problemy z ich pogodzeniem<sup>25</sup>.

Z drugiej strony, współczesny rynek pracy i kondycja funkcjonujących na nim ludzi nie mogą być ograniczone do powyższego, dość pesymistycznego oglądu sytuacji. Oprócz kolidujących z życiem prywatnym wymagań stworzył on także możliwości oderwania pracy od jej tradycyjnych ram – czasu i miejsca wykonywania. Uzyskane dzięki rewolucji telekomunikacyjnej i informatycznej narzędzia coraz powszechniej używane są nie tylko do wykonywania pracy, ale i jej reorganizacji, umożliwiającej wykonywanie zadań w dowolnym miejscu i przesłanie pracodawcy czy przełożonemu ich efektów drogą elektroniczną. W sektorach gospodarki, których wytwory mają charakter niematerialny, często przechodzi się od czasowej do zadaniowej organizacji pracy – efektem pracy są usługa księgową, projekt graficzny czy program komputerowy dostarczone w określonym terminie, zaś drugorzędne znaczenie ma czas poświęcony na jej wykonanie. Stąd też rozmaite formy tzw. elastycznej organizacji pracy – telepraca, praca w niepełnym lub indywidualnym wymiarze godzin, dzielenie etatu (*job sharing*) – zaczęły być oficjalnie uważane i wdrażane w roli narzędzi, które łatwiej pozwolą pogodzić pracownikom aktywność zawodową z obowiązkami rodzinnymi, a tym samym zredukować poziom stresu, zwiększyć efektywność pracy, wyeliminować częste absencje czy utrzymać lojalność personelu wobec firmy. Wdrażanie owego elastycznego, przedstawianego jako „przyjazny rodzinie” modelu organizacji pracy stało się w krajach Europy i Ameryki Północnej zdefiniowaną strategią, podejmowaną zarówno przez pracodawców, jak i rządy państw pod postacią różnorodnych programów i odpowiedniego ustawodawstwa.

Charakterystyką współczesnego rynku pracy, a jednocześnie ogniwem łączącym makrostrukturalne i kulturowe elementy refleksji nad relacjami praca – rodzina jest także większa i trwalsza niż w społeczeństwach przemysłowych obecność na nim kobiet. Ich aktywność zawodowa nie jest już ograniczona do okresu pomiędzy ukończeniem edukacji a zamążpójściem lub urodzeniem dziecka (jak miało to miejsce np. w międzywojennej Polsce bądź Ameryce lat 50. i 60. ubiegłego stulecia) bądź wąskiej listy zawodów uważanych w społeczeństwie za jedyne stosowne dla kobiet (pielęgniarka, nauczycielka, sekretarka). Do czynników sprzyjających większemu uczestnictwu kobiet w rynku pracy bez wątpienia za-

<sup>24</sup> Smoder A., *Elastyczne formy pracy jako instrument work-life balance*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1, s. 14–17.

<sup>25</sup> Borkowska S., op. cit., s. 25–28.

liczyć należy rozwój usług i branż gospodarki bazujących na pracy umysłowej, a także upowszechnienie metod kontroli urodzeń, które zmieniły wzorce dzietności<sup>26</sup>. Wzrost i jakościowa zmiana aktywności zawodowej kobiet nie byłyby oczywiście możliwe bez ich uczestnictwa w edukacji, szczególnie na poziomie średnim i wyższym. Mimo utrzymujących się nierówności zarobkowych dochody kobiet stanowią ważną część budżetu gospodarstwa domowego, zaś dorównywanie partnerowi poziomem wykształcenia czy pozycją zawodową jest coraz bardziej powszechne – co Henryk Domański proponuje traktować w kategoriach nowej cechy strukturalnej współczesnych społeczeństw<sup>27</sup> i elementu współdecydującego o przynależności stratyfikacyjnej rodzin. Socjologia nurtu feministycznego ujmowała ów proces jako ograniczenie stratyfikacji związanej z płcią – czyli uniezależnienie pozycji społecznej kobiety od determinującego ją silnie czynnika w postaci płci. Zjawisko aktywności zawodowej kobiet i jej społeczne postrzeganie przechodzą zatem swoistą transformację<sup>28</sup> – od kulturowej innowacji po ważny, kluczowy dla współczesnych, wysoko rozwiniętych społeczeństw zasób ekonomiczny i społeczny.

Awans ekonomiczny i edukacyjny kobiet przełożył się na zmianę ich pozycji w rodzinie, owocując większym zakresem władzy, obejmującej już nie tylko sprawy dotyczące wychowania dzieci i codziennego dbania o gospodarstwo domowe – a zatem tradycyjne kobiece domeny. Podejmując pracę zawodową kobiety przejęły częściowo (a niekiedy całkowicie) odpowiedzialność związaną z zaspokojeniem potrzeb materialnych rodziny, a także zaczęły funkcjonować w szerszym, nieograniczonym do domowego środowisku społecznym, co w połączeniu z wykształceniem sprzyja budowaniu pozycji autorytetu, mentora, przekaziciela życiowych doświadczeń wobec dzieci (tradycyjnie przypisywanej ojcu), a także bardziej równościowej relacji z partnerem. Dzięki tak pojmowanemu awansowi, a także szerszym przemianom kulturowym i normatywnym wzrasta nie tylko symboliczna, ale i interpersonalna władza kobiet, przejawiająca się w technikach wywierania wpływu na pozostałych członków rodziny w życiu codziennym, m.in. nagradzaniu i karaniu, legitymacji działań, czy wreszcie wpływu na gospodarowanie budżetem rodziny<sup>29</sup>. Warto zauważyć wszakże, że wzrost zakresu władzy kobiet w rodzinie może paradoksalnie wiązać się też – co podkreślają nowsze, krytyczne badania nad feminizacją ubóstwa<sup>30</sup> – ze zwiększeniem lub wręcz wyłączną

<sup>26</sup> Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, s. 102.

<sup>27</sup> Domański H., *Struktura społeczna*, Warszawa 2004, s. 35–48.

<sup>28</sup> Daly M., *Changing family life in Europe: Significance for the state and society*, „European Societies” 2005, nr 7(3), s. 379–398.

<sup>29</sup> Duch-Krzysztozek D., *Kto rządzi w rodzinie?*, Warszawa 2007, s. 32–37.

<sup>30</sup> Chant S., „Feminizacja biedy” i „feminizowanie” programów walki z ubóstwem: czy już czas na rewizję?, [w:] *Kobiety, gender i globalny rozwój. Wybór tekstów*, N. Visvanathan, L. Duggan i in. (red.), Warszawa 2012.

odpowiedzialnością kobiety za rozwiązanie problemu niezaspokojenia potrzeb materialnych rodziny, co w praktyce przejawiać się będzie np. reprezentowaniem całej rodziny przez kobietę w sytuacjach ubiegania się o świadczenia społeczne. Kulturowe, ekonomiczne i instytucjonalne wyrównanie pozycji kobiet i mężczyzn to także tło kontekstowe koncepcji „refleksyjnej miłości” i „czystej relacji” Anthony’ego Giddensa<sup>31</sup>, wedle której relacje między płciami oparte są już nie tyle na kulturowym imperatywie i władzy, lecz na potrzebie emocjonalnego bezpieczeństwa, intymności oraz wolnej woli zaangażowanych w związek dwojga ludzi.

#### **4. Kobiety w pracy i rodzinie: niedokończona emancypacja?**

Cytowany wcześniej Ulrich Beck polemizuje jednak w „Społeczeństwie ryzyka” z tezą, iż masowy dostęp kobiet do rynku pracy i edukacji jest gwarantem ich równouprawnienia z mężczyznami i że stało się ono faktem powszechnym. Analizując sytuację Niemek w II połowie ubiegłego stulecia, autor uważa, iż emancypacja kobiet i zwiększenie ich władzy w sferze zawodowej, czy szerzej ujmując – publicznej, nie rozwiązały definitywnie problemu nierówności związanych z płcią. Są one, zdaniem Becka, nadal żywotnie obecne w sferze prywatnej, szczególnie życia rodzinnego. O ile idea pracy zarobkowej czy aktywności publicznej kobiet nie napotyka już w Niemczech (choć można byłoby to stwierdzenie odnieść do wielu innych krajów zachodniego kręgu kulturowego) wyraźnego sprzeciwu i traktowana jest jako jeden z elementów ich codziennego funkcjonowania w społeczeństwie, o tyle zdecydowanie trudniej upowszechnia się partnerstwo w rodzinie: podział obowiązków domowych i prawo do jednakowego zaangażowania w sferę zawodową, zwłaszcza przy jednoczesnym wychowaniu dzieci. Mimo aktywności ekonomicznej i zdobytego wykształcenia kobiety oceniane są i „rozliczane” głównie przez pryzmat ról żony oraz matki, których tradycyjny wzorzec zaskakuje trwałością – zdaje się konkludować Ulrich Beck, nazywając owo zjawisko procesem „niedokończonej indywidualizacji” bądź też „stanowości” kobiet<sup>32</sup>.

W społeczeństwach kręgu zachodniego problem zależności między aktywnością zawodową kobiet a ich sytuacją rodzinną zaczął być dostrzegany i artykułowany w II połowie ubiegłego stulecia, wraz z masowym wejściem kobiet na rynki pracy, na których brakowało zdziesiątkowanych przez wojnę mężczyzn w wieku produkcyjnym, oraz z tzw. drugą falą feminizmu, który po wywalczeniu kobietom praw politycznych zaczął koncentrować się na ich sytuacji społeczno-ekonomicznej. Przełomowe znaczenie w tym kontekście miała wydana w latach 60. XX wieku książka Betty Friedan *The Feminine Mystique* („Mistyka kobiecości”),

<sup>31</sup> Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 192–221, 409–422.

<sup>32</sup> Beck U., op. cit., s. 109–151.

krytykująca wyidealizowany przez powojenne, poszukujące ukojenia po traumie społeczeństwo amerykańskie model kobiety jako matki i gospodyni domowej, ukazująca jego psychospołeczne koszty oraz postulująca prawo kobiet do wolnego wyboru w życiu osobistym i publicznym<sup>33</sup>. Powstałe zaledwie kilka lat później radykalne odłamy feminizmu z kolei głosiły tezę, iż dyskryminacja kobiet w pracy czy polityce nie ustanie tak długo, jak długo będą się utrzymywały nierówne, patriarchalne stosunki w rodzinie. Mimo niekiedy skrajnie różnych ocen sytuacji kobiet poszczególne nurty myśli feministycznej zgodne były co do tego, że ich położenie w sferze zawodowej (publicznej) i rodzinnej (prywatnej) łączy pewien istotny, choć nie zawsze artykułowany w społeczeństwie związek.

Analizy zjawiska tejże swoiście połowicznej emancypacji kobiet znaleźć można także w pracach polskich autorów zajmujących się socjologią płci. W opublikowanym w 1995 r. tomie esejów socjologicznych „Co to znaczy być kobietą w Polsce?” Anna Titkow i Henryk Domański zaproponowali pojęcie „menedżerskiego matriarchatu”<sup>34</sup> – charakterystycznej formy władzy kobiet w życiu rodzinnym, sprowadzającej się do angażującej wiele czasu i energii podwójnej odpowiedzialności za codzienne obowiązki domowe i współtworzenie dochodu rodziny. Danuta Duch-Krzysztozek wskazuje zaś szereg trwale zakorzenionych w polskiej mentalności stereotypów na temat prymatu ról rodzinnych nad zawodowymi w życiu kobiet i ich niezastąpioności w domu (np. „opieka nad dzieckiem to sprawa kobiet”, „praca mężów jest ważniejsza od pracy żon”). Deklarowany coraz częściej, zwłaszcza przez pary o wyższym statusie społecznym, partnerski model rodziny napotyka trudności w praktycznej realizacji, np. gdy po narodzinach dziecka to kobieta, a nie jej partner (zwykle zarabiający więcej), częściej ogranicza lub zawiesza karierę zawodową lub gdy porównywalnemu zaangażowaniu obojga w pracę zawodową nie towarzyszy równomierny podział obowiązków domowych. Stąd też, zdaniem cytowanej autorki, polska rodzina w kontekście omówionych powyżej przemian reprezentuje raczej model „mieszany” (tradycyjno-partnerski) niż „partnerski”<sup>35</sup>. Jedną z konkluzji badań nad codziennością współczesnej polskiej rodziny prowadzonych przez Magdalenę Żadkowską jest z kolei to, iż mimo deklaracji o partnerskim charakterze wspólnego pożycia zaangażowanie kobiet w obowiązki domowe traktowane jest jako obligatoryjne, zaś męzczyzn – fakultatywne<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> Za: Ślęczka K., *Feminizm: ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999; Tong R., *Myśl feministyczna: wprowadzenie*, Warszawa 2002.

<sup>34</sup> *Co to znaczy być kobietą w Polsce: praca zbiorowa*, A. Titkow, H. Domański (red.), Warszawa 1995.

<sup>35</sup> Duch-Krzysztozek D., op. cit., s. 247–253.

<sup>36</sup> Żadkowska M., *Codziennosc, partnerstwo, domowe obowiązki. O współczesnej polskiej rodzinie w kontekście socjologii pary Jeana-Claude’a Kaufmanna*, Toruń 2013 (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej), s. 224–221.

## Podsumowanie

Problematyka funkcjonowania kobiet w rolach zawodowych i rodzinnych oraz ich równoważenia jest skomplikowana, wielowymiarowa, sięgająca swoimi uwarunkowaniami do szerszych przemian społecznych, kulturowych, ekonomicznych, a nawet naukowo-technologicznych, mających miejsce w kulturze zachodniej na przestrzeni ostatniego półwiecza. Awans edukacyjny, zawodowy, korzystanie z praw publicznych są niepodważalnymi czynnikami, które przyniosły podniesienie statusu społecznego kobiet. Jednocześnie szanse życiowe kobiet mogą ograniczać sytuacje, w których uczestnictwo w rynku pracy jest trudne do pogodzenia z rolami matki, partnerki, małżonki pełnionymi w obrębie rodziny. I tak wielowymiarowe mogą być także przyczyny owego konfliktu: mające źródło w organizacji i kulturze pracy, wynikające z podziału ról i obowiązków w rodzinie oraz obowiązujących norm i wzorców kulturowych bądź też spowodowane deficytami w sferze usług społecznych. Ogromne zmiany, które objęły kobiety w społeczeństwach kręgu cywilizacji zachodniej, okazują się zarazem zmianami niedokończonymi, połowicznymi. Socjologiczna refleksja nad ową „nieoczywistością” przemiany statusu i roli kobiet w sferze pracy i rodziny jest niezwykle ważna – zwraca bowiem uwagę na fakt, dlaczego to właśnie kobiety doświadczają szczególnych trudności z godzeniem życia zawodowego i rodzinnego, które mogą rzutować negatywnie na możliwości ich uczestnictwa w rynku pracy.

## Bibliografia

- Allen T.D., *Family-supportive work environments: The role of organizational perceptions*, „Journal of Vocational Behavior” 2001, no. 58.
- Balmforth K., Gardner D., *Conflict and Facilitation Between Work and Family: Realising the Outcomes for Organisations*, „New Zealand Journal of Psychology” 2006, July.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Borkowska S., *Programy praca – życie a efektywność firm*, Warszawa 2003.
- Campbell Clark S., *Communicating across the work/home border*, „Community, Work and Family” 2002, vol. 5, no. 1.
- Campbell Clark S., *Work Cultures and Work/Family Balance*, „Journal of Vocational Behavior” 2001, Issue 3.
- Campbell Clark S., *Work/family border theory: A new theory of work/family balance*, „Human Relations” 2000, vol. 53 (6).
- Chant S., „Feminizacja biedy” i „feminizowanie” programów walki z ubóstwem: czy już czas na rewizję?, [w:] *Kobiety, gender i globalny rozwój. Wybór tekstów*, N. Visvanathan, L. Duggan i in. (red.), Warszawa 2012.
- Co to znaczy być kobietą w Polsce: praca zbiorowa*, A. Titkow, H. Domański (red.), Warszawa 1995.
- Daly M., *Changing family life in Europe: Significance for the state and society*, „European Societies” 2005, nr 7(3).



- Domański H., *Struktura społeczna*, Warszawa 2004.
- Duch-Krzysztosek D., *Kto rządzi w rodzinie?*, Warszawa 2007.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.
- Giddens A., *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.
- Greenhaus J.H., Beutell N.J., *Sources of conflict between work and family roles*, „Academy of Management Review” 1985, no. 10.
- Grzywacz J.G., Marks N.F., *Reconceptualizing the work-family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, vol. 5(1).
- Hoffmann K., *Wdrażanie równowagi praca – życie w obliczu współczesnych wyzwań demograficznych społeczeństwa*, „Chorzowskie Studia Polityczne” 2014, nr 8.
- Kanjoo-Mrčela A., *Men and Women Balancing Work and Life in Transition: ‘Cool Modern’ or ‘Warm Modern’ Model?*, „Sociological Problems” 2008, nr II–II.
- Kowalczyk J., Rzepa T., *Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia*, „Opuscula Sociologica” 2015, nr 2.
- Lange M., *Zmiany zachowań prokreacyjnych w Polsce a zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze nad małym dzieckiem*, [w:] *Godzenie życia zawodowego i rodzinnego w Polsce*, C. Sadowska-Snarska (red.), Białystok 2011.
- Lewis J., *Work/family reconciliation, equal opportunities and social policies: the interpretation of policy trajectories at the EU level and the meaning of gender equality*, „Journal of European Public Policy” 2006, no. 13 (3).
- O roli kobiet w rodzinie*, komunikat z badań CBOS, marzec 2013 r., [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_030\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_030_13.PDF) [dostęp 21.03.2016 ].
- Polityka społeczna*, G. Firlit-Fesnak i M. Szyłko-Skoczny (red.), Warszawa 2009.
- Programy praca-życie z teorii i praktyki*, S. Borkowska (red.), Warszawa 2011.
- Sadowska-Snarska C., *Elastyczne formy pracy jako instrument ułatwiający godzenie życia zawodowego z rodzinnym*, Białystok 2006.
- Sadowska-Snarska C., Muczyński M., *Uwarunkowania godzenia pracy zawodowej z obowiązkami rodzinnymi w Polsce*, Białystok 2011.
- Ślęczka K., *Feminizm: ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999.
- Smoder A., *Elastyczne formy pracy jako instrument work-life balance*, „Polityka Społeczna” 2012, nr 1.
- Standing G., *The Precariat: The New Dangerous Class*, London 2014.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.
- Tong R., *Mysł feministyczna: wprowadzenie*, Warszawa 2002.
- Żadkowska M., *Codziennosc, partnerstwo, domowe obowiązki. O współczesnej polskiej rodzinie w kontekście socjologii pary Jeana-Claude’a Kaufmanna*, Toruń 2013 (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej).

**Społeczeństwo**



**Małgorzata H. Kowalczyk**  
Wyższa Szkoła Gospodarki

## **Dewiacja społeczna – destrukcja czy nowe możliwości?**

### **Deviation - destruction or new opportunities?**

**Streszczenie:** Pojęciu dewiacji (podobnie jak i patologii społecznej) zwykle nadaje się pejoratywne znaczenie i określa się tym pojęciem zjawiska i zachowania zwykle niepożądane społecznie. Faktycznie jednak pojęcie dewiacji, w przeciwieństwie do patologii społecznej ma znacznie szersze znaczenie, odnosi się bowiem do zachowań zarówno pozytywnych jak i negatywnych. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę wyjaśnienia zakresu znaczenia dewiacji społecznej oraz wskazania roli tychże zjawisk w życiu społecznym. Z tego też względu przyjęto jako zasadniczy problem pytanie: czy eliminowanie zjawisk dewiacyjnych z życia społecznego jest uzasadnione? By uzyskać odpowiedź na tak sformułowany problem wyznaczone zostały dwa obszary analizy.

1. zakres interpretacji zjawiska dewiacji
2. wskazanie roli dewiacji w funkcjonowaniu społeczeństw

Rozwijając powyższe obszary dokonano interpretacji pojęcia dewiacji i dewianta odwołując się do koncepcji społecznego interakcjonizmu oraz omówiono pozytywne jak i negatywne konsekwencje dewiacji w społeczeństwie nawiązując do teorii i koncepcji nurtu społecznego interakcjonizmu, teorii strukturalnej i kontroli społecznej.

**Abstract:** The concept of deviance (like the social pathology) are usually suitable pejorative meaning and defined the concept of the phenomenon and usually undesirable behavior socially. In fact, however, the concept of deviation, in contrast to the social pathology has a much broader meaning, refers to behavior because both positive and negative. This paper attempts to clarify the scope of the meaning of social deviation and indicate the role of these phenomena in social life. For this reason, it accepted as a fundamental issue the question whether the elimination of deviant phenomena of social life is justified? To get the answer to the wording of the problem were designated two areas of analysis.

1. the scope of interpretation of the phenomenon of deviation
2. indication of the role of deviations in the functioning of societies

In furtherance of these areas have been interpreting the concept of deviance and deviant referring to the concept of social interactionism and discusses the positive and negative consequences of deviation in society, referring to the theories and concepts of mainstream social interactionist theory, structural and social control.

**Słowa kluczowe:** dewiacja negatywna, dewiacja pozytywna, rola dewiacji

**Keywords:** Negative deviation , positive deviation , the role of deviance

## Wprowadzenie

Występujące w rzeczywistości społecznej zjawiska o pejoratywnej konotacji zwykle określa się mianem patologicznych lub dewiacyjnych. Choć oba te pojęcia utożsamiane są z negatywnym wymiarem zjawisk, do których się odnoszą, to jednak nie można w wielu przypadkach traktować ich zamiennie, nie są one bowiem tożsame. Dewiacja pochodzi od łacińskiego słowa *deviatio*, czyli zejście, zboczenie z drogi. Analiza etymologiczna nie wskazuje jednak jednoznacznie na negatywny kontekst, w jakim pojawiać się może to pojęcie. W przeciwieństwie do „patologii” społecznej, czyli nauki o cierpieniu, „zejście z drogi” lub porzucenie utartego, schematycznego sposobu działania, czyli podążania określoną drogą, nie zawsze musi być złe lub szkodzące. Zatem zjawiska określane mianem dewiacji bez wątplenia będą miały charakter wielowymiarowy.

Ze względu na złożoność problemu zjawisk dewiacyjnych, a także ich powszechność, celem niniejszego opracowania stała się próba wyjaśnienia roli, jaką zjawiska z obszaru dewiacji pełnić mogą w społeczeństwie, a także przybliżenie odpowiedzi na pytanie, czy faktycznie eliminowanie zjawisk dewiacyjnych z życia społecznego jest uzasadnione. W związku z tym w niniejszym opracowaniu sformułowano dwa obszary analizy:

1. zakres interpretacji zjawiska dewiacji,
2. wskazanie roli dewiacji w funkcjonowaniu społeczeństw.

## Dwubiegunowość zjawiska dewiacji

Definiowanie dewiacji jako „zejścia z drogi” nie oznacza, jak już wskazywano, jednoznacznego zejścia w złym kierunku, zejścia na manowce. Zejść z ustalonej drogi można także w pożądanym, dobrym kierunku. Zatem w przeciwieństwie do zachowań społecznie patologicznych, które mogą być tylko złe z racji swej destrukcyjności (nie istnieje wszak „pozytywna destrukcja”), zachowanie dewiacyjne może także przybierać konstruktywną, pozytywną postać. Koncepcję pozytywnej dewiacji przypisuje się najczęściej J. Kwaśniewskiemu, według którego zachowania o cechach pozytywnej dewiacji społecznej łączy to, że: stanowią one odchylenie od normy powinności, są wyrazem buntu wobec standardów przyjętych w danym środowisku czy w jakiej sferze działalności, charakteryzuje je nieegoistyczna motywacja, a ich skutkiem jest pozytywna dezorganizacja społeczna. O pozytywnej dewiacji można mówić tylko wówczas, gdy dane zachowanie lub postawa spełniać będzie wszystkie wymienione warunki<sup>1</sup>. Zatem istotą pozytywnej dewiacji jest to, że składające się na nią zachowania pozostają w stosunku dodatniej niezgodno-

<sup>1</sup> J. Kwaśniewski, *Pozytywna dewiacja społeczna*, cyt. za A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 326.

ści z panującymi w danym społeczeństwie standardami postępowania, czyli są to takie zachowania, które wykraczając poza oczekiwania społeczne, podnoszą standardy realizacji wartości uznawanych w danym systemie społecznym<sup>2</sup>. Możemy więc przyjąć, że zachowanie stanowiące przejaw pozytywnej dewiacji również przekracza istniejące i akceptowane normy, ale stanowi jednocześnie zachowanie ponadprzeciętne, nietypowe, jednak w jego pozytywnym wymiarze. Zachowania dewiantów pozytywnych zatem wyprzedzają swoją epokę, a osoby te postrzegają rzeczywistość, myśląc innymi kategoriami, być może w danym momencie niezrozumiałymi dla większości społeczeństwa, ale w konsekwencji wyznaczającymi nowe standardy. Cechować ich może swoista omnipotencja, dalekosiężność wizji i realizujących je działań.

Uwzględnienie w zakresie pojęcia jego pozytywnej konotacji wyklucza traktowanie pojęcia dewiacji jako tożsamego patologii społecznej. Zasadnicza trudność związana z definiowaniem dewiacji negatywnej pojawia się podczas zastosowania zróżnicowanych kryteriów pozwalających na odróżnienie zjawisk dewiacyjnych i niedewiacyjnych.

Pierwszym kryterium pozwalającym na definiowanie dewiacji może być kryterium normatywne. Zastosowanie tego kryterium pozwala wskazać jako dewiacyjne wszystkie te zachowania, które stanowią naruszenie norm społecznych, czyli prawnych, moralnych, obyczajowych<sup>3</sup>. W tym kontekście pojęcie negatywnego zachowania dewiacyjnego może być uznawane za tożsame z pojęciem patologii społecznej. Zastosowanie kryterium normatywnego powoduje jednak pewną trudność różnicowania zachowań dewiacyjnych i niedewiacyjnych. To samo zachowanie może być jednocześnie oceniane jako dewiacyjne i niedewiacyjne, jeśli będzie podlegało ocenie z perspektywy dwóch różnych kategorii norm.

Kolejnym kryterium, które posłużyć może do zróżnicowania zachowań dewiacyjnych i niedewiacyjnych, jest kryterium oczekiwań społecznych. W tym ujęciu negatywną dewiacją społeczną jest zachowanie nieodpowiadające oczekiwaniom większości danego społeczeństwa<sup>4</sup>. Zastosowanie wspomnianego kryterium może zasadniczo wskazywać, jakie normy społeczne są w danym społeczeństwie akceptowane i na ile ich naruszenie będzie traktowane jako niedopuszczalne czy zagrażające przyjętemu łaadowi społecznemu. Oczekiwania te muszą być deklarowane przez większość społeczeństwa. Zgodność (lub brak takiej zgodności) zachowania z istniejącą normą społeczną nie jest zatem jedynym wyznacznikiem braku dewiacyjności (lub dewiacyjności) aktywności jednostki. Istotne jest w tym wypadku także ustalenie poziomu akceptacji społecznej okre-

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 327.

<sup>3</sup> Por. A. Gaberle, *Patologia społeczna*, Warszawa 1993.

<sup>4</sup> A.K. Cohen, cyt. za ibidem, s. 8.

ślonej normy. Naruszenie przez jednostkę normy nieakceptowanej przez większość społeczeństwa nie wpłynie na jednoznacznie negatywną ocenę jej poczynań, a co za tym idzie – nie spowoduje przypisania dewiacyjnego charakteru tym zachowaniom. Należy jednak mieć świadomość, że odwoływanie się do oczekiwań „większości” społeczeństwa stanowi kryterium nieostre, z uwagi na brak możliwości precyzyjnego zdefiniowania tego pojęcia. Przyjęcie wariantu statystycznego może zasadniczo rozwiązywać ten problem. Należy jednak zauważyć, że w niektórych przypadkach istotny może być wpływ opiniotwórczej części społeczeństwa, której opinie mogą determinować ocenę określonej klasy zachowań, nadając im dewiacyjny charakter.

Odwołując się do powyższych kryteriów, możliwe staje się wyodrębnienie antagonistycznych kategorii dewiantów negatywnych. Jedną z tych kategorii są nonkonformiści, którzy podważają zasadność istniejących norm tylko w niektórych sytuacjach, a nie negują prawomocności ogółu norm regulujących funkcjonowanie całości społeczeństwa. Krytykując określone normy, nonkonformiści mogą wskazywać na alternatywne rozwiązania, które posiadają ich zdaniem mocniejszą podstawę moralną. Nonkonformista, choć krytykowany i uznawany za dewianta negatywnego, działa jednak bezinteresownie i dla pozaosobistych celów. Nie można tego odnieść do aberranta, czyli drugiej kategorii dewiantów negatywnych. Ich działanie zmierzające do naruszania norm wynika z ogólnego podważania mocy obowiązywania wszelkich norm ograniczających jego swobodę, co prowokuje aberranta do działań, które mogą przynieść mu korzyści lub wygodę wynikającą z odrzucenia ograniczeń normatywnych. O ile zatem działanie nonkonformisty może przynieść pożytek całemu społeczeństwu, o tyle w działaniu aberranta niczego, poza własną korzyścią, doszukać się nie można<sup>5</sup>.

Ostatnim kryterium pozwalającym na definiowanie zachowań dewiacyjnych jest kryterium społecznej reakcji. Zastosowanie tego kryterium wskazuje, że zachowaniem lub zjawiskiem dewiacyjnym jest to, które wywołuje negatywną reakcję społeczną<sup>6</sup>. Konsekwencją reakcji społecznej jest naznaczanie osób, którym określone zachowanie lub cecha zostały przypisane. Tym samym kryterium to rozszerza znaczenie pojęcia dewiacji negatywnej, przenosząc je także na cechy dotyczące wyglądu, rasy, statusu danej osoby czy jej poglądów. Wszystkie te właściwości mogą stać się podstawą negatywnych reakcji społecznych i tym samym naznaczeń. Kryterium reakcji społecznej powiązane jest z teorią naznaczania społecznego, która również niejednoznacznie odnosi się do zakresu wspomnianej stygmatyzującej roli reakcji społecznej. We wspomnianych, teoriach reprezentowanych między innymi przez Ericksona i Beckera, mowa jest o stygmatyzowaniu przez społeczną widownię zachowań jednostek, które wzbudzają na tyle

<sup>5</sup> Por. A. Podgórecki (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Warszawa 1976.

<sup>6</sup> A. Gaberle, op. cit., s. 9.

silną reakcję społeczną i są na tyle powszechne, że wymagają zainteresowania instytucji kontroli społecznej, czyli „należy coś z nimi zrobić” (Erickson). Przy czym wspomniana dewiacyjność nie stanowi immanentnej cechy określonej klasy zachowań, lecz jest cechą przypisaną przez społeczną widownię<sup>7</sup>. Proces nazywania, zdaniem Ericksona, jest jednak bardziej złożony i wyznaczony przez dwa subprocesy – filtracji i selektywności. Pierwszy z nich oznacza, że piętnowane mogą być zachowania, które wcale nie muszą być najbardziej zagrażające i budzące niepokój społeczny. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę, że nie każda jednostka, która narusza normy akceptowane przez daną społeczność, musi być automatycznie stygmatyzowana. Różnica między tymi, którym etykieta dewianta została skutecznie przyczepiona, a tymi, którzy pozostali od niej wolni, wynika ze swoistej selekcji, czyli jest wynikiem tego, jak widownia społeczna segreguje i kategoryzuje wiele elementów obserwowanego przez siebie zachowania<sup>8</sup>. Zdaniem Ericksona dewiacja spełnia pozytywne funkcje społeczne pozwalające na zachowanie społecznego ładu, o czym mowa będzie w dalszej części niniejszego opracowania.

Podobnie definiuje dewiację H. Becker, uznając, że sam czyn nie jest dewiacyjny, lecz staje się nim wówczas, gdy zostanie tak określony w rezultacie reakcji społecznej. Dewiantem zaś jest ten, kogo społeczna widownia wskazała jako winowajcę, przyczepiając mu dewiacyjną etykietę<sup>9</sup>. W swoim podejściu Becker podważa przekonanie, że osoby naruszające normy, a właściwie określoną kategorię norm społecznych, stanowią homogeniczną zbiorowość. Ten sposób interpretacji wynika z faktu, że dewiację tworzą grupy społeczne poprzez ustanawianie reguł, których naruszenie stanowi dewiację, oraz przez zastosowanie tychże reguł do poszczególnych ludzi. Dewiacja zatem nie jest cechą czynu, lecz skutkiem zastosowania pewnych reguł i sankcji wobec jednostki<sup>10</sup>. Nie każda jednostka naruszająca normy staje się więc dewiantem. Będzie nim ten, kto zostaje postrzegany jako osoba naruszająca obowiązujące reguły i któremu etykietę dewianta skutecznie przyczepiono. Nie musi zatem wystąpić związek przyczynowo-skutkowy między zachowaniem jednostki, a jej naznaczeniem jako dewianta. Zależy to od wielu okoliczności determinujących sposób postrzegania ludzi i ich zachowań. Etykieta dewiacyjna może być skutecznie przypięta osobie, która faktycznie nie naruszyła obowiązujących reguł, jednak takie zachowanie zostało jej przypisane. Natomiast osoba w rzeczywistości łamiąca normy, jeśli nie spotka się z reakcją społeczną, dewiantem nie jest. Zgodnie z koncepcją Beckera mamy więc do czynienia zarówno z fałszywie oskarżonymi, jak i dewiantami czystymi, których dewiacyjna etykie-

<sup>7</sup> A. Siemaszko, op. cit., s. 284.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 283 i n.

<sup>9</sup> A. Siemaszko, op. cit., s. 300.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 300.



ta zgodna jest z profilem ich zachowania. W definiowaniu dewiacji w kontekście reakcji społecznej wspomnieć należy także o koncepcji E. Lemerta, który uznaje reakcję społeczną za jedyną przyczynę wszelkich dewiacji<sup>11</sup>. W tym kontekście wyodrębnia on także dewiację pierwotną i wtórną, by rozgraniczyć charakter procesów psychicznych występujących u jednostki przed, jak i po popełnieniu czynu dewiacyjnego. Dewiację pierwotną stanowi dla niego układ czynników społecznych, kulturowych, psychicznych, fizjologicznych, które mogą mieć związek z dokonaniem czynu dewiacyjnego, przy czym czynniki te mogą pojawiać się w zróżnicowanych konfiguracjach<sup>12</sup>. Jest to więc układ wieloprzyczynowy, choć nie można jednak wykluczyć, że popełnienie czynu dewiacyjnego może mieć także charakter przypadkowy, a zatem nie będzie powiązane z pojawieniem się wspomnianej konfiguracji czynników. Drugą, znacznie ważniejszą formą dewiacji jest zdaniem Lemerta dewiacja wtórna, która rozpoczyna się z chwilą reakcji społecznej będącej odpowiedzią na zachowanie dewiacyjne<sup>13</sup>. Zgodnie z istotą naznaczania społecznego to nie fakt popełnienia przestępstwa, uprawiania prostytucji czy nadmiernego picia alkoholu czyni z człowieka dewianta, lecz proces naznaczania, który uruchamia rzeczywistą karierę dewianta i sprzyja przyjęciu przez jednostkę nowej, dewiacyjnej roli społecznej. Zdaniem Lemerta życie dewianta wtórnego zorganizowane jest wokół faktu dewiacji, co wynika z ingerencji instytucji kontroli społecznej, które nadają jednostkom etykiety dewiantów (homoseksualistów, chorych umysłowo, narkomanów, alkoholików, przestępców)<sup>14</sup>. Przyjęta perspektywa oznacza, że dalsze dewiacyjne zachowanie naznaczonej jednostki będzie niezależne od czynników etiologicznych, które mogłyby spowodować po raz wtórny dewiację pierwotną, ale będzie wynikiem uformowania się identyfikacji dewiacyjnej<sup>15</sup>. Zatem status dewianta wtórnego można porównać do dewiacji osiągniętej, o której pisze Mankoff.

W koncepcji J. Kitsuse'a także wyraźnie znaleźć można odniesienie do zachowań jednostek, co widoczne jest w proponowanym przez niego ujęciu dewiacji jako procesu, w trakcie którego członkowie grup lub społeczności najpierw interpretują dane zachowanie jako dewiacyjne, następnie definiują jednostki zachowujące się w taki sposób jako dewiantów określonej kategorii, by wreszcie potraktować ich w sposób uznany za stosowny wobec danej kategorii dewiantów<sup>16</sup>. Zdaniem Kitsuse'a formy zachowania się nie różnicują same przez się dewiantów i niedewiantów. To reakcja zachowujących się konformistycznie członków spo-

<sup>11</sup> B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1986, s. 320.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2004, s. 134.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 274.

leczeństwa, którzy identyfikują i interpretują zachowanie jako dewiacyjne i tym samym przeistaczają ludzi w dewiantów<sup>17</sup>.

Chociaż u wspomnianych przedstawicieli tradycyjnego nurtu teorii społecznego naznaczania wyeksponowane są przede wszystkim zachowania jednostek lub grup, to jednak w innych teoriach, których nie można zaliczyć bezwarunkowo do nurtu społecznego naznaczania, pojawiają się także odniesienia do kwestii stygmatyzowania lub stygmatów przypisywanych jednostkom. Spostrzeżenia tego rodzaju poczynione między innymi przez Goffmana sugerują, że proces reakcji społecznej zasadniczo nie może ograniczać się tylko i wyłącznie do zachowań jednostek. We wspomnianej koncepcji E. Goffman dokonuje interpretacji stygmatu jako cech, właściwości czy tendencji do zachowań występujących u pewnych jednostek, które uważane są przez nie same lub przez społeczną widownię za inne, gorsze, dyskredytujące, poniżające, zawstydzające czy upośledzające<sup>18</sup>. Wyróżnił on trzy rodzaje stygmatów: pierwszy rodzaj stanowią wzbudzające niechęć ułomności ciała, czyli różnorodne zniekształcenia fizyczne. Jest to kategoria stygmatów, które określić można jako wrodzone i od jednostki niezależne. Następnym rodzajem są postrzegane wady charakteru jednostki, takie jak słaba wola, despotyczność czy nadmierna wybuchowość, niestałość, nieugiętość przekonań, nieuczciwość. O cechach tych wnioskować można na podstawie wydarzeń, jakie miały miejsce w życiu jednostki, na przykład: pobyty w więzieniu czy na leczeniu w szpitalu psychiatrycznym, próby samobójcze czy polityczny radykalizm. Ostatnią kategorią stygmatów jest tak zwany stygmat plemienny dotyczący rasy, narodowości, religii, który przenoszony jest przez dziedziczenie i obejmuje wszystkich członków rodziny<sup>19</sup>. Wymienione stygmaty mają charakter nabyty i są zwykle konsekwencją funkcjonujących w społeczeństwie kodów komunikacyjnych, które identyfikują standardowe, powszechnie rozpoznawane „tożsamości”. To dzięki nim członkowie społeczeństwa mogą w sposób rutynowy funkcjonować w relacjach międzyludzkich, znając zarówno oczekiwania społeczeństwa wobec siebie, jak też określając własne oczekiwania wobec innych. W efekcie w przestrzeni kulturowej funkcjonują etykiety, które identyfikują różne kategorie osób ze względu na ich pochodzenie, zawód, orientację seksualną i inne cechy. Problem pojawia się w sytuacji konfrontacji z osobą, która posiada cechę lub cechy niemieszczące się w rozpoznawalnych kategoriach „tożsamości”, co czyni ją wedle słów Goffmana „mniej pożądaną społecznie”. Przypisany takiej jednostce stygmat wpływa na wzajemne relacje z „normalsami”, dyskryminację i psychiczną degradację. Brak poczucia więzi z „normalsami” skłania dewianta do poszukiwania innych grup odniesienia, których dewiantywny status jest

<sup>17</sup> Ibidem, s. 138.

<sup>18</sup> A. Siemaszko, op. cit. s. 331.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 333.

niezaprzeczalny. Stygmatyzowanie ma jednak zdaniem Goffmana głębsze przesłanie, na które również zwracał uwagę Erickson. Dewiant spełnia swoistą rolę informacyjną. Proces jego dyskryminacji jest ujawniany i przekazywany innym „ku przestrodze”. Pozwala to nie tylko zachować pewien ład moralny, ale także utrzymać hierarchię społeczną<sup>20</sup>.

Rozwijając myśl Goffmana, M. Mankoff również stwierdził, że stygmatyzowanie dokonywane przez społeczną widownię może odnosić się nie tylko do zachowań, ale także indywidualnych cech i właściwości jednostek lub grup, czyniąc z nich kategorię gorszą, poniżaną lub po prostu inną. Uznał on, że normy społeczne można naruszać, podejmując określone działania, które ewidentnie naruszają normy społeczne, oraz na skutek posiadania cechy lub właściwości, którą uważa się za odbiegającą od normy. W konsekwencji wyróżnił on dwa zasadnicze rodzaje dewiacji – dewiację osiągniętą i przypisaną. Dewiacja osiągnięta wynika z podejmowanej świadomie aktywności danej jednostki, jakiegoś zachowania, które w sposób jednoznaczny narusza przyjęte w danym społeczeństwie normy. Przeciwnieństwem dewiacji osiągniętej jest dewiacja przypisana, w przypadku której status dewianta zostaje jednostce nadany bez względu na jej intencje czy działanie<sup>21</sup>. Wynika to wyłącznie z faktu posiadania przez tę jednostkę cech, które postrzegane są jako dyskredytujące przez widownię społeczną. W przypadku dewiacji przypisanej czy stygmatu plemiennego jednostka nie ma żadnego wpływu na to, w jaki sposób będzie odbierana przez otoczenie i jakie reakcje społeczne wywołają posiadane przez nią właściwości lub cechy, które obiektywnie mogą być nieszkodliwe lub neutralne. Wskazany brak jednoznaczności w sposobie interpretowania dewiacji w kontekście kryterium reakcji społecznej pozwala stwierdzić, że zakres dewiacji negatywnej z perspektywy tego kryterium będzie najszerszy i znacząco wykraczający poza zakres definiowany pojęciami o jednoznacznym pejoratywnym znaczeniu.

Reasumując rozważania dotyczące zakresu zjawisk dewiacyjnych, możemy zauważyć, że dewiacja może odnosić się do zachowań, jak i zjawisk, które mają pozytywny wymiar (dewiacja pozytywna), jak i negatywny. Dewiacja negatywna, najbardziej zbliżona do pojęcia patologii, także w odróżnieniu od niej definiowana może być zgodnie z bardziej zróżnicowanymi kryteriami, które pozwalają na objęcie tym pojęciem nie tylko zachowań, ale także i zjawisk, stanów, poglądów. Uwzględniając kryterium reakcji społecznej, rozszerza się znacząco zakres zjawisk definiowanych pojęciem dewiacji negatywnej. Przejawem dewiacji negatywnej w tym zakresie poza zachowaniami mogą być także cechy przypisywane jednostkom przez widownię społeczną.

<sup>20</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005, s. 122.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 335.

## Rola zachowań dewiacyjnych w społeczeństwie

Przy dokonywaniu analizy roli zachowań dewiacyjnych uzasadnione jest przyjęcie kontekstu społecznego. Zachowania te bowiem mają miejsce w społeczeństwach, są wywoływane przez czynniki czy raczej określone warunki, które w tych społeczeństwach panują, podejmowane są przez jednostki funkcjonujące w tych strukturach i wywołują skutki pozostawiające ślady w społeczeństwie, niszcząc jego strukturę lub wręcz przeciwnie – stabilizując ją. Czynniki warunkujące zjawiska dewiacyjne, czyli inaczej mówiąc: obszar dewiacjogeny, mogą być bardzo zróżnicowane i zależne od warunków politycznych, ekonomicznych, od struktury i organizacji tegoż społeczeństwa. Mogą to być czynniki, które same w sobie szkodliwe w żaden sposób nie są, a jednak wywoływać mogą zjawiska dewiacyjne. Mogą to być również takie warunki, które w sposób oczywisty postrzegane są jako źródło potencjalnych zagrożeń, jak na przykład konflikty społeczne czy kryzysy ekonomiczne. W zasadzie trudno jest przewidzieć wszystkie konsekwencje procesów i zjawisk zachodzących w społeczeństwie. Jest przecież równie prawdopodobne, że „przewidywalne” źródła zjawisk dewiacyjnych (jak np. wspomniane konflikty społeczne) nie doprowadzą do nasilenia się przejawów destabilizacji społeczeństwa, ale je skonsolidują i umocnią. Ponieważ jednak zachowań dewiacyjnych wyeliminować całkowicie nie można, pozostaje otwartą kwestia, jaką rolę pełnią one w społeczeństwie i czy jest to faktycznie wyłącznie rola negatywna.

Z rozważań przedstawionych w poprzedniej części opracowania wysnuć można wniosek, że status i rola dewianta zaczynają dominować nad wszystkimi innymi rolami, jakie do tej pory realizowała jednostka. Dotychczasowe role nie mogą już być pełnione w tradycyjny sposób, bowiem status dewianta deprecjonuje jednostkę, pozbawia kontaktów z dotychczasowymi znajomymi, pozbawia pracy. Kariera dewianta, którą uruchamiają coraz surowsze społeczne sankcje, spycha jednostkę na margines życia społecznego i zmusza do poszukiwania nowych (dewiacyjnych) grup odniesienia, w których uczy się ona swojej „nowej” roli i tym samym coraz bardziej izoluje się od społeczeństwa. Należy jednak sądzić, że dewiacja i dewiant spełniają konkretne, choć niejednoznacznie negatywne funkcje.

Z uwagi na to, że przejawy zachowań społecznie dewiacyjnych pojawiają się w każdym społeczeństwie i nie są od nich wolne nawet te społeczności, które z pozoru zachowują doskonały ład, Erikson poruszył problem roli, jaką spełniają wspomniane zachowania w utrzymaniu ładu społecznego, opisując zarówno funkcje jawne (zasadniczo negatywne), jak i ukryte przypisywane tym zachowaniom. Zdaniem Eriksona jedną z najistotniejszych ukrytych funkcji zachowań społecznie dewiacyjnych jest wyznaczanie i utrzymywanie granic w przestrzeni kulturowej, co zapobiegać ma przenikaniu wartości, wzorów zachowań, zwy-

czajów innych społeczności i tym samym zapobiega połączeniu z nimi<sup>22</sup>. Każda społeczność wyznacza swoje granice kulturowe, które pozwalają z jednej strony na integrowanie się jej członków uznających podobne wartości, kultuwujących podobne obyczaje i zwyczaje, a z drugiej strony zapewnia sobie w ten sposób pewną odmiennność i niepowtarzalność, która pozwala odróżnić daną społeczność od innych. Zatem celem społeczności staje się zachowanie wspomnianych symbolicznych granic kulturowych, które pozwalają odróżnić „swoich” od „obcych”. *Istnieje zatem dość umowna, względna i nieokreślona granica między zachowaniami właściwymi i niewłaściwymi, aprobowanymi i nieaprobowanymi, normalnymi i nienormalnymi. Takimi, które mieszczą się jeszcze w granicach przestrzeni kulturowej danej społeczności i takimi, które już poza tę granicę wykraczają*<sup>23</sup>. Wspomniane granice kulturowe najłatwiej zaznaczyć w trakcie konfrontacji z dewiantem, a właściwie w trakcie jego konfrontacji z instytucjami kontroli społecznej, które posiadają moc naznaczającą i tym samym wskazującą, że zachowanie dewianta przekroczyło ustalone przez społeczność granice kulturowe. Konfrontacja z dewiantem jest jednoznacznie sygnałem dla pozostałych członków społeczeństwa, jakie zachowania nie będą akceptowane i jakie konsekwencje mogą spotkać potencjalnych naruszcycieli norm. Ponieważ potencjalnym dewiantom grozić może poza sankcjami, których zastosowanie leży w gestii instytucji kontrolnych, także wykluczenie poza obręb grupy, zatem dewiacja i konfrontacja z dewiantem pełnią w tym wypadku rolę informacyjną. *Uświadamiają społeczeństwu w sposób jednoznaczny i bardzo wyraźny, jakie zachowania wykraczają już poza ramy tolerancji grupy*<sup>24</sup>. Opisaną funkcję informacyjną dewiacji można przypisać rolę konsolidującą społeczeństwo lub społeczność, której członkowie, nie chcąc podzielić losu dewiantów, powstrzymują działania potencjalnie naruszające przyjęte symboliczne granice kulturowe. W konsekwencji liczba dewiantów nie wzrasta, natomiast rośnie poczucie zbiorowej solidarności. Pozostaje jednak otwartym pytanie, jakie odległe skutki może spowodować kontrola dewiacji i dewiantów. Odnosząc się do wcześniejszych rozważań, nie jest uzasadnione stwierdzenie, że ocena zachowań społecznie odmiennych, czyli dewiacyjnych, winna być jednoznacznie pejoratywna. Nie można oczywiście wykluczyć, że mimo iż zachowania dewianta są niezrozumiane i nieakceptowane w danym czasie, mogą okazać się na tyle nowatorskie, że za czas jakiś staną się powszechnie akceptowanymi, choć w tym momencie przekraczają przyjęte standardy normatywne grupy i nie mieszczą się w wyznaczonych granicach tolerancji. W takiej sytuacji zamykanie się na wszelkie przejawy dewiacji, aczkolwiek bez wątplenia stabilizuje społeczeństwo, to jednak wprowadza marazm i hamuje jego rozwój, ponieważ cała energia skupia się na eliminowaniu patologii. Ryzyko

<sup>22</sup> A. Siemaszko, op. cit., s. 287.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 287.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 288.

jest tym większe, im bardziej rygorystyczne są skutki konfrontacji dewiantów z instytucjami kontroli społecznej.

Podobne stanowisko potwierdzające rolę dewiacji w zwiększaniu solidarności i integracji grupowej przedstawia także Durkheim. Występowanie w społeczeństwie zachowań przestępczych lub szerzej dewiacyjnych jest jego zdaniem normalne, a nawet pożądane, jeśli nie przekracza pewnego poziomu. Jest to zjawisko nieuchronne, choć oczywiście godne ubolewania, wynikające z licznych słabości ludzkich<sup>25</sup>. Przystępność, a zwłaszcza te jej formy, które są najbardziej drastyczne, przyczyniają się do wzrostu solidarności społecznej, ponieważ budzą powszechną zgrozę, poruszają całe społeczeństwo, nawet tych, którzy do pewnego momentu zachowywali się opornie. Pewną prawidłowością jest także to, że te silne stany świadomości wspólnej wywołane najbardziej drastycznymi czynami zostają wzmocnione i rozszerzają się także na zachowania, które do tej pory budziły zdecydowanie mniejsze reakcje, bowiem ich źródłem były wykroczenia co najwyżej moralne. Tym samym zachowania te wywołają znacznie żywszą reakcję społeczną i przyczynią się do bardziej energicznego postępowania wobec sprawców. Negatywne reakcje na zachowania stanowiące przekroczenie norm konsolidują zatem społeczeństwo, choć oczywiście pełna jednolitość świadomości moralnej społeczeństwa nie jest możliwa<sup>26</sup>. Powyższe rozważania wskazują na zasadniczą rolę, jaką przypisuje dewiacji Durkheim, czyli rolę stabilizującą społeczeństwo. Zachowania patologiczne i przestępcze sprzyjają utrzymaniu społeczeństwa w statycznej postaci, zapobiegając gwałtownym przemianom. Zdaniem Durkheima nie można jednak roli dewiacji traktować jednowymiarowo. Wszak każde społeczeństwo potrzebuje impulsu, który zapoczątkuje jego rozwój lub będzie temu sprzyjał. Kreowanie zatem zmian społecznych staje się możliwe dzięki przejawom zachowań odbiegających od przyjętych standardów normatywnych – czyli dzięki dewiacjom. Według Durkheima zjawiska dewiacyjne są do tego stopnia „normalne” w społeczeństwie, że gdyby z jakiś powodów zostały wyeliminowane ich źródła, a one same by zanikły, to na ich miejsce natychmiast pojawiłyby się nowe. Przestępstwo lub bardziej ogólnie dewiacja są więc konieczne w społeczeństwie, bo reakcje, jakie wywołują, są nieodzowne dla ewolucji moralności i prawa. By przeobrażenia były możliwe, uczucia zbiorowe będące podstawą moralności nie mogą stawiać oporu zmianie, a więc muszą wykazywać energię jedynie umiarkowaną. Gdyby były zbyt silne, nie byłyby plastyczne<sup>27</sup>. Tym samym Durkheim wskazuje na drugą rolę, jaką pełni w społeczeństwie patologia – rolę dynamizującą.

Reasumując, można zauważyć, że poza wskazaniem dwoistej roli, jaką przypisuje Durkheim dewiacji, interpretuje on zachowania odmienne od standardów,

<sup>25</sup> E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 2000, s. 100–101.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 102 i n.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 104.

dostrzegając ich bardzo szerokie spectrum – począwszy od zachowań będących przejawem odmienności, aż po zachowania sytuujące się kategoriach zła, przestępczości. Choć przejawy zachowań negatywnych z jednej strony integrują społeczeństwo i podnoszą poziom jego solidarności, to z drugiej strony, przyczyniając się do naturalnego ewoluowania norm społecznych, stanowią motor zmian społecznych zapobiegających marazmowi społeczeństwa.

Niejednoznacznie negatywne nastawienie wobec dewiacji prezentuje także R. Merton, twórca teorii strukturalnej. Zdaniem Mertona zarówno zachowanie konformistyczne, jak i dewiacyjne są normalnymi sposobami adaptacji jednostki do struktury społeczno-kulturowej. Zachowania dewiacyjne odróżnić należy zatem od zachowań patologicznych, bo tylko te stanowią jednoznaczny wymiar zła, które należy eliminować, w przeciwieństwie do dewiacji, która stanowi normalną, oczekiwaną reakcję<sup>28</sup>. W sposób szczególny zaznaczy się ona w sytuacji nacisku kulturowego na osiągnięcie celów znamionujących sukces, przy znacznie mniejszym wspieraniu działań zmierzających do osiągnięcia tegoż sukcesu, ale przy wykorzystaniu środków będących w zgodzie z prawem. Otwiera to drogę do poszukiwań dewiacyjnych dróg realizacji celów związanych z sukcesem. Presja dążenia do wygórowanych celów idzie w parze z naciskiem na karanie tych, którzy ograniczają swoje ambicje. Wedle słów Mertona: *w słowniku amerykańskiej kultury nie istnieje słowo „niepowodzenie”, manifest kultury jest jasny: nie wolno dawać za wygraną, nie wolno zaprzestać starań, nie wolno pomniejszać swoich celów, jako że zbrodnią jest cel mało znaczący, a nie porażka*<sup>29</sup>. W takiej sytuacji, gdy ludzie mniej mają możliwości realizacji swoich dążeń w legalny sposób, wzrasta prawdopodobieństwo sięgania po środki nielegalne. Analizując typy przystosowania wyróżnione przez Mertona, należy zauważyć, że spośród pięciu zasadniczych aż cztery stanowią typy dewiacyjnego przystosowania, a tylko jeden, czyli konformizm, jest typem niedewiacyjnym. Poza konformizmem także rytualizm, polegający na rezygnacji z osiągnięcia celów lub znaczącym obniżeniu aspiracji, nie wywołuje jednoznacznych zachowań dewiacyjnych w postaci naruszania norm. Jednak w myśl cytowanego wcześniej przesłania kulturowego obniżenie aspiracji także jest „zbrodnią”. Mimo że przestrzegane są normy instytucjonalne, to naruszenie kulturowego wymogu do „wybicia się” sytuuje ten typ przystosowania wśród dewiacji. Nie jest ona groźna, nie stanowi problemu społecznego, ponieważ zachowanie to jest instytucjonalnie dozwolone, jednak kulturowo niecenione<sup>30</sup>. Kolejne typy przystosowania mają już jednoznacznie dewiacyjny charakter, choć różny jest stopień ich szkodliwości, jak i społeczny wymiar tych zachowań. W szczególno-

<sup>28</sup> R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 198.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 204.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 214–215.

ści dostrzec to można w przypadku innowacji stanowiącej typ przystosowania skłaniający się ku akceptacji wykorzystania instytucjonalnie zakazanych środków do osiągnięcia celów. Zdaniem Mertona jest to najbardziej przestępczorodny typ przystosowania<sup>31</sup>, jednak z drugiej strony nie można wykluczyć, że pewne działania w danym momencie traktowane jako „obokprawne” czy bezprawne nie staną się po pewnym czasie działaniami legalnymi. Ponadto innowator to osoba aktywna, niekiedy wręcz „przebiegła”, która choć nielegalnie, to jednak działa i napędza mechanizm gospodarki. Można więc odnieść wrażenie, że stopień pobłażliwości wobec innowatorów jest wyższy niż wobec rytualistów czy wycofujących się. Tym samym z punktu widzenia funkcjonowania społeczeństwa dewiacyjny typ przystosowania staje się bardziej akceptowany, bowiem napędza mechanizm gospodarki, otwiera nowe drogi działania, które z czasem mogą stać się docenianymi, a nie dewiacyjnymi. Wycofanie będące kolejnym typem przystosowania i charakteryzujące się odrzuceniem zarówno kulturowo usankcjonowanych celów, jak i instytucjonalnych środków, marginalizuje osoby, które ten typ wybrały. Zdaniem Mertona ludzie ci pozostają w społeczeństwie, ale do niego nie należą, ponieważ nie dzieląją wspólnego systemu wartości – zatem mogą być uznawani za jego członków tylko w sensie formalnym<sup>32</sup>. Ten typ przystosowania jest najsilniej potępianym, ponieważ osoby te stanowią bezproduktywne obciążenie dla społeczeństwa<sup>33</sup>. Stanowią oni mogą swoistą przestrogę dla pozostałych członków społeczeństwa.

Ostatnim typem wskazanym przez Mertona jest bunt, jedyny grupowy typ przystosowania. Zakłada wyobcowanie z panujących celów i środków i wprowadzenie nowych rozwiązań kulturowych<sup>34</sup>. Ten typ przystosowania zakłada niejako zmianę „reguł gry”, zatem osoby wybierające ten typ przystosowania określane są zwykle jako reformatorzy, choć i wśród nich mogą zdarzyć się typy zafałszowane. Bunt dotyczy autentycznej przemiany wartości determinowanej poczuciem frustracji popychającej do dokonania autentycznych przemian.

W świetle powyższych rozważań powrócić można do pytania postawionego we wstępie opracowania. Czy istnieje konieczność poszukiwania rozwiązań pozwalających zjawiska dewiacyjne wyeliminować? Dewiacja obejmuje zachowania, których ocena w znacznym stopniu zależeć będzie od norm ustanowionych w pewnych warunkach dla ludzi o określonym statusie społecznym. To samo zachowanie może więc być uważane za przejaw konformizmu lub dewiacji w za-

<sup>31</sup> B. Hołyst, op. cit., s. 307.

<sup>32</sup> R. Merton, op. cit, s. 218.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 220.



leżności od statusu danej osoby<sup>35</sup>. Z tego też względu zachowania dewiacyjne nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od warunków społecznych sprzyjających tworzeniu określonych norm. Przyjmując założenie, że dewiacja pojawiać się może jako skutek dynamicznych zmian społecznych lub też wręcz przeciwnie – stanowić może reakcje na narastający społeczny marazm i stagnację, wskazuje się na jej społeczne znaczenie. Dewiacja jest zatem swoistym miernikiem procesów rozwojowych społeczeństwa. Nieuprawnione staje się więc postrzeganie dewiacji wyłącznie w kategoriach nieakceptowanych zachowań występujących na marginesie głównego nurtu życia społecznego.

### **Bibliografia**

- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2004.
- Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 2000.
- Gaberle A., *Patologia społeczna*, Warszawa 1993.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005.
- Holyst B., *Kryminologia*, Warszawa 1986.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002.
- Podgórecki A. (red.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Warszawa 1976.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
- Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004.
- Urban B., Stanik J.M., *Resocjalizacja*, tom 1, Warszawa 2007.

---

<sup>35</sup> Por. A. Podgórecki, op. cit.

**Alicja Czerwińska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **„Zarządzanie” ciałem przez młodzież – tożsamość w stanie zagrożenia**

### **The management of body by the youth - the identity in the state of emergency**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest ukazanie perspektywy teoretycznej, która może być przydatna w analizie podejścia do cielesności polskiej młodzieży i rozporządzania ciałem przez młodzież. W kulturze młodzieżowej zauważalny jest nakaz bycia kreatywnym indywidualistą. Widoczny jest on również w sferze cielesności. Ciało jest prywatną własnością jednostki, jest jednak również silnie kontrolowane przez społeczeństwo. Wpływ kultury masowej na proces kształtowania tożsamości u młodych ludzi niesie za sobą wiele zagrożeń.

**Abstract:** The aim of this article is to show the theoretical perspective that can be useful in the analysis of the approach to corporeality Polish youth and disposing the body by the youth. In the youth culture we can see noticeable warrant being creative individualist. It is visible also in the realm of corporeality. The body is a private property of individual, but is also strongly controlled by society. The influence of mass culture on the process of shaping the identity of young people entails a lot of risks.

**Słowa kluczowe:** młodzież, tożsamość, cielesność, refleksyjny projekt tożsamości, zagrożenia rozwoju tożsamości

**Keywords:** youth, identity, corporeality, reflex design identity, threat identity development

*Niegdyś siedziba duszy, potem źródło mrocznych wszechczynnych potrzeb, dziś ciało okazuje się plastycznym materiałem, który daje się doskonale kształtować wpływom wysoko rozwiniętej nowoczesności<sup>1</sup>*

Anthony Giddens

*Praca nad kształtem ciała jawi się jako praca nad osobowością. Ciało, to, co poprzez nie komunikuje się światu, jak i sobie – zaczyna być podstawą tworzenia sensów własnego „ja”<sup>2</sup>*

Anna Wieczorkiewicz

<sup>1</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 290.

<sup>2</sup> A. Wieczorkiewicz, *Muzeum ludzkich ciał. Anatomia spojrzenia*, Gdańsk 2000, s. 199.

## 1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest ukazanie perspektywy teoretycznej, która może być przydatna w analizie podejścia do cielesności polskiej młodzieży i rozporządzania ciałem przez młodzież. Przedstawione zostaną podejścia teoretyczne obecne w nurcie socjologii ciała, rozważania Anthony'ego Giddensa o tożsamości, a także wnioski Jacka Kurzepy dotyczące tożsamości i seksualności polskiej młodzieży.

Współcześnie w kulturze młodzieżowej zauważalny jest nakaz bycia kreatywnym indywidualistą – realizuje się on jednak nie w odniesieniu do wymiaru ogólnospołecznego, tylko w stosunku do własnego życia i tożsamości. Widoczny jest on również w sferze cielesności. Ciało w naszych czasach jest przekształcalne, przeniknięte wieloma znaczeniami, wielowymiarowe, w dużym stopniu jest obiektem zmiany kulturowej, traktowane jest jako prywatna własność jednostki, jest jednak również silnie kontrolowane przez społeczeństwo.

Istnieją dwa zasadnicze powody, dla których postanowiłam się tą tematyką zająć. Po pierwsze: to właśnie młodzież jest często nośnikiem zmiany kulturowej, a czas młodości to okres poszukiwania tożsamości. Oprócz tego można powiedzieć, być może nie unikając pewnego patosu, że to właśnie od młodzieży zależy kształt przyszłego społeczeństwa. Drugim powodem jest to, że niniejszy temat wydaje mi się ważki z punktu widzenia istniejących współcześnie niebezpieczeństw dla rozwoju tożsamości młodych ludzi, który to rozwój obecnie silniej niż kiedyś jest związany ze sferą cielesną, a wszystkie tendencje związane z przemianami związanymi z cielesnością są szczególnie silnie widoczne w kulturze młodzieżowej.

## 2. Ciało w socjologii

W naukach społecznych natura zawsze widziana była niejako „przez” kulturę, stąd ciało, jako przynależne naturze, przez długi czas nie leżało w głównym nurcie zainteresowania socjologii. Wychodzono z założenia, że ciało jest obiektem statycznym i zasadniczo niezmiennym. Centralnym obiektem zainteresowań klasycznych teorii socjologicznych była analiza relacji „ja” a społeczeństwo, a na zagadnienie ciała nie było tu miejsca<sup>3</sup>. Poza tym obowiązujący w Europie kartezyński model zakłada traktowanie duszy jako części rozumnej i uprzywilejowanej w stosunku do ciała, w którym widzi jedynie swoistą maszynę<sup>4</sup>. Powstanie socjologii ciała jako subdyscypliny socjologii wyraźnie zmniejszyło tę lukę. Nie oznacza to jednak, że zagadnienie cielesności było wcześniej całkowicie nieobecne w socjologii.

<sup>3</sup> A. Buczkowski, *Spółeczne tworzenie ciała – pleć kulturowa i pleć biologiczna*, Kraków 2005, s. 7–9.

<sup>4</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii. Tom drugi*, Warszawa 1949, s. 70–71.

Norbert Elias opisał powstanie dystansu między dorosłymi a dziećmi, czego istotnym elementem było uczenie dzieci właściwego postępowania z ciałem. Postępowanie z ciałem – głównie w kwestii higieny – jest jedną z ważniejszych funkcji socjalizacji dzieci. Istotne jest też spostrzeżenie Elias, że przekaz społeczny umieszczony w ciele jest ściśle połączony z kształtem kultury społecznej i wartościami danej kultury. Proces cywilizowania ciała opisany przez Elias polega na regulacji popędów i kontrolowaniu sfery emocjonalnej<sup>5</sup>. Interesująca mnie kategoria – młodzież – mimo że jeszcze w jakimś sensie podlegała kontroli dorosłych, to jednak musi określić swoje własne sposoby rozporządzania własnym ciałem. Zaletą koncepcji Elias jest dostrzeżenie związku między kształtem społeczeństwa a strukturami psychicznymi jednostki.

Myśl tę kontynuował Chris Shilling, który opisał proces indywidualizacji ciała, w wyniku którego jednostka jest świadoma indywidualności swojego ciała oraz postrzega siebie jako odmienną od innych. Prowadzi to do zwiększenia poziomu kontroli<sup>6</sup>. Dzięki socjalizacji ciała kulturowy i społeczny kontekst nadzoruje biologiczne potrzeby. Te konkretne kody zachowań prowadzą do racjonalizacji ciała – kierowania spontanicznymi i emocjonalnymi impulsami. Indywidualizacja ciała natomiast wiąże się ze świadomością swojej odrębności. Chris Shilling, opisując ciało, używa zbitki pojęciowej *Body-project*. Ciało można według niego opisywać jako: projekt, opcję i reżim. Jest tu ono traktowane jako przedsięwzięcie, które ma być zmieniane zgodnie ze zmieniającą się koncepcją siebie. Podczas gdy poza naszą kontrolą funkcjonuje coraz więcej sfer, które są dla nas niezrozumiałe, to ciało pozostaje ostatnim „surowym materiałem”, na który mamy wpływ. Wielość możliwości wyboru często powoduje trwanie jednostki w stanie dyskomfortu i niepokoju, z racji wyborów, które już podjęła i które na nią dopiero czekają. Ludzie zaczynają się więc poświęcać się „idealnemu «ja»”, poddając się różnorodnym, często długotrwałym, żmudnym i bolesnym procedurom, które mają „oczyszczyć” ciało z tłuszczu czy toksyn<sup>7</sup>.

W socjologii ciała widoczny jest także nurt zajmujący się poziomem makrospołecznym, czego przykładem jest koncepcja zarządzania ciałami stworzona przez Bryana S. Turnera, który zaczął używać pojęcia „społeczeństwo somatyczne” (*somatic society*). Dla Turnera ciało jest obiektem służącym zachowaniu trwałości i spójności struktury społecznej. Stworzył on koncepcję „zarządzania” ciałami jednostek na poziomie instytucjonalnym – na przykład reprodukcją. W koncepcji Turnera ciało i problemy jego regulacji stają się problemami odnoszącymi się do trwałości struktury społecznej<sup>8</sup>. Jak jednak zwraca uwagę Adam Buczkowski,

<sup>5</sup> N. Elias, *Przemiany obyczajów cywilizacji Zachodu*. Warszawa 1980, s. 430, 450.

<sup>6</sup> za: A. Buczkowski, op. cit., s. 70–71.

<sup>7</sup> C. Shilling, *Socjologia ciała*, Warszawa: 2010, s. 226–230.

<sup>8</sup> B. Turner, *The Body and Society*, Londyn 2008, s. 77–100.

w jego koncepcji brakuje spojrzenia z punktu widzenia jednostek<sup>9</sup>. Opisuje ona sytuację, w której jednostka w zasadzie nie dysponuje swoim ciałem. W moim artykule „zarządzanie ciałem” rozumieć będę nie jako „makrozarządzanie” opisane przez Turnera, ale raczej „mikrozarządzanie” – czynności, które wykonują jednostki, by kontrolować swoje ciało, co stawia słowo „zarządzanie” bliżej koncepcji Chrisa Shillinga.

### 3. Związek ciała z tożsamością

Dla mnie bardziej interesujące jest indywidualne rozporządzanie ciałem przez jednostki w połączeniu z kształtowaniem własnej tożsamości. Za podstawę analizy posłużą mi koncepcje sformułowane przez Anthony’ego Giddensa.

W ostatnich latach pojęcie tożsamości jest jednym z „najpopularniejszych” w naukach społecznych, między innymi dlatego, że doskonale nadaje się do opisu ponowoczesnej rzeczywistości. Tożsamość to inaczej samoświadomość, świadomość jednostki<sup>10</sup>. Tożsamość indywidualna obejmuje elementy przypisane, takie jak cechy biologiczne (kolor skóry, włosów, oczu, cechy płciowe, wzrost), ale także nazwisko, wyznanie, przynależność kulturową, majątek, pozycję w grupie. Na podłożu tych cech kształtuje się tożsamość kulturowa, identyfikacja z podstawową grupą odniesienia<sup>11</sup>.

We współczesnym społeczeństwie **tożsamość** jest „delikatna, krucha, popękana i rozsypana”<sup>12</sup>, jednak nie jest bezwolna i zdeterminowana zewnątrz, a jednostki czynnie ją konstruują. Budowanie tożsamości Giddens nazywa **refleksyjnym projektem tożsamości** – jest to proces budowania tożsamości przez refleksyjne porządkowanie narracji<sup>13</sup>. Ważnymi wartościami są tu autentyczność i samorealizacja, co wydaje się być szczególnie istotne w przypadku młodzieży, dla której wartość, którą można by określić jako „bycie sobą”, wydaje się szczególnie ważna. Giddens pisze wręcz, że „moralną osią samorealizacji jest autentyczność”<sup>14</sup> – polegająca na byciu szczerym ze sobą samym. Obecnie indywidualne kreowanie tożsamości jest szczególnie ważne, ponieważ w czasach przednowoczesnych nie istniał taki nacisk na indywidualność, jak dziś, kiedy każdy jest postrzegany jako wyjątkowy i posiadający właściwe sobie możliwości<sup>15</sup>.

<sup>9</sup> A. Buczkowski, op. cit., s. 12–15.

<sup>10</sup> T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 19.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>12</sup> A. Giddens A., op. cit., s. 227.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 12, 309.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 107.

Barbara Fatyga, opisując panującą obecnie **kulturę indywidualizmu**, wymieniła główne jej wartości: wybór, sprawczość, autentyczność, poczucie godności i wolności. Według Fatygi kultura indywidualizmu jest najczęściej diagnozowana na dwa sposoby. Diagnoza związana z prawicą twierdzi, że kultura indywidualizmu wnosi chaos i egoizm, następuje erozja więzi społecznych, a ludzie mają instrumentalną postawę wobec innych. Diagnoza związana z lewicą natomiast przedstawia obraz indywidualizmu, który jest represyjny, ponieważ wnosi za dużo porządku i racjonalizacji, a ludzie uciekają w rozmaite „tresury”, takie jak pracoholizm czy diety. Obie diagnozy zgodne są jednak w tym, że kultura indywidualizmu przynosi szereg negatywnych skutków zarówno dla jednostki, jak i dla życia społecznego. Pojawiły się bowiem nowe obowiązki narzucane jednostkom – bycia szczęśliwym, pełnym życia, dynamicznym, zdrowym i młodym. Księgarnie pełne są poradników dotyczących diet, trenowania psychiki, oczyszczania. Promowany hedonizm i „cieszenie się życiem” mogą więc mieć dyscyplinujący i represyjny charakter<sup>16</sup>. Taka sytuacja może być szczególnie trudna dla młodych ludzi, których tożsamość jest w fazie intensywnych przemian.

Za budowanie tożsamości we współczesnym świecie każdy jest sam odpowiedzialny. Nie jesteśmy tym, czym jesteśmy po prostu, ale tym, co sami z siebie zrobimy. Wydaje się być to nie lada wyzwaniem dla młodego człowieka, a zadania tego w żaden sposób nie ułatwia olbrzymia mnogość wyborów, z którymi mamy obecnie do czynienia. Nowoczesność daje przecież mnóstwo możliwości, ale z racji „braku fundamentalistycznych zapędów”<sup>17</sup> nie pomaga wybierać. Co raz więcej jest przestrzeni, w której możemy doświadczać autonomii, ale jednocześnie rozrastają się obszary, w których decyzje podjąć jest niezwykle trudno. Ta wielość wyborów, z którymi mamy obecnie do czynienia wynika z:

- życia w porządku posttradycyjnym (to, co mówiła tradycja, nie jest już tak istotne),
- zjawiska pluralizacji stylów życia – kiedyś ludzie żyli w mocno zintegrowanych grupach, a środowiska, w których teraz żyjemy, są bardziej zróżnicowane i podzielone<sup>18</sup>.

Ze zjawiskiem wielości wyborów łączy się także kwestia istnienia autorytetów. Obecnie każdy autorytet jest rzetelny tylko do czasu, a systemy abstrakcyjne, które są domeną ekspertów, zamiast wskazówek dają wiele opcji wyboru, sami eksperci zaś często między sobą nie zgadzają się co do diagnoz. Cechą tradycyjnych autorytetów (na przykład religijnego) jest to, że dają gotowe rozwiązania, których w tej chwili zdaje się brakować. W sferze tożsamości brakuje niepodwa-

<sup>16</sup> M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007, s. 7–8, 15, 23, 35.

<sup>17</sup> A. Giddens, op. cit, s. 114.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 117.

żalnych autorytetów, ale więcej jest za to źródeł pretendujących do bycia autorytetem<sup>19</sup>. Kwestia obecności autorytetów w życiu młodzieży jest problemem często poruszonym przez badaczy, a także szeroko rozumianą opinię publiczną. Warto zwrócić uwagę, że kultura popularna skierowana do młodych ludzi jest obecnie mocno zwulgaryzowana, a tak wielka ilość wyborów daje młodym ludziom złudne poczucie samodzielności i nieograniczonych możliwości.

Giddens wspomina także o braku tradycyjnych rytuałów, które odnosiły ludzi do mocy kosmicznych i wiązały życie z szerszymi kwestiami egzystencjalnymi. Rytuał umieszczał działanie jednostki w ramach struktur moralnych i łączył je z pytaniami dotyczącymi egzystencji ludzkiej – współcześnie natomiast na przykład dyskusja o śmierci sprowadzona została do dyskusji o chorobach<sup>20</sup>. Podobne wnioski można znaleźć już u Norberta Elias, który twierdził, że na skutek rozwoju monopoli władzy i przymusu zagrożenia zewnętrzne są bardziej przewidywalne, co w większym stopniu umożliwia planowanie życia i wzmacnia racjonalizację. Polega to na wytworzeniu wewnętrznego aparatu kontrolującego<sup>21</sup>.

W takiej sytuacji ludzie mają odgradzać się od globalnych problemów (Giddens wiąże to ze zglobalizowanym ryzykiem) i oddają się samodoskonaleniu psychicznemu i cielesnemu. W kontekście moich rozważań jest to szczególnie widoczny rys w przypadku polskiej młodzieży, która nie jest chętna do zajmowania się sprawami ogólnospołecznymi (na przykład polityką) i być może nie zawsze jest nastawiona na samodoskonalenie, ale na pewno na zajmowanie się sobą. Giddens nazywa to **narcyzmem kulturowym**<sup>22</sup>. Współczesna młodzież nie odczuwa też potrzeby przynależności do jakiejś wspólnoty, subkultury chociażby. Być może to powoduje, że niezbędne im jest bardziej poczucie samospełnienia. Ten brak poczucia przynależności można tłumaczyć kilkoma czynnikami – może to brać się z ich wiedzy o przeszłych pokoleniach, które łączyła walka o coś, a w tej chwili młodzi ludzie odczuwają brak konieczności takiej walki oraz tym, że obecnie młodzież bardziej jest świadoma różnorodności i na to właśnie zwraca uwagę. Kolejnym czynnikiem jest skupienie się głównie na własnym życiu, a nie na wspólnocie<sup>23</sup>. Stanowi to charakterystyczny rys ponowoczesności, która wyżej ceni wartości jednostkowe niż kolektywistyczne<sup>24</sup>.

Tożsamość ma również bezpośredni związek z ciałem. Kiedyś ciało było „dane” jako siedlisko świadomości i traktowane jako przynależne naturze, co oznaczało,

<sup>19</sup> Ibidem, s. 118, 192, 260.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 272.

<sup>21</sup> N. Elias, op. cit., s. 431–433.

<sup>22</sup> A. Giddens, op. cit., s. 229.

<sup>23</sup> H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000, s. 64–65.

<sup>24</sup> D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury. Ponowoczesne znaczenie stylu*, Kraków 2004, s. 64–69.

że jednostka miała niewielki wpływ na jego funkcjonowanie. Emancypacja ciała pozwoliła na jego refleksyjne formowanie. Ciało jest więc zestrojone z tożsamością i włączone w refleksyjność nowoczesności. W tym kontekście nie funkcjonuje już jako tylko zewnętrzne i dane, ale samo jest poddane refleksyjnej mobilizacji. Nie stanowi tylko obiektu fizycznego, który mamy do dyspozycji – potrzebny jest także do tworzenia i zachowania spójnej tożsamości<sup>25</sup>. Współcześnie możemy mówić o tym, że człowiek ma ciało do dyspozycji, jest ono jego własnością prywatną, a jego „kultywowanie”, jak twierdzi Zygmunt Bauman, to sprawa właściciela<sup>26</sup>.

W moim przekonaniu w społeczeństwie polskim ścierają się dwie tendencje – zajmowanie się ciałem, które moglibyśmy określić kultem ciała (młodości, wyglądu), oraz przekonanie o mimo wszystko niższej randze ciała, o tym, że jest ono czymś nieistotnym czy grzesznym. Według Giddensa to, co powszechnie nazywamy kultem ciała, jest przejawem głębszego trendu do czynnego konstruowania ciała<sup>27</sup>. Druga tendencja widoczna jest w stosunku Kościoła do tej kwestii. Ciało w rozumieniu Kościoła jest traktowane tylko jako skorupka, która jedynie przenosi to, co jest prawdziwe w człowieku, a zajmowanie się ciałem jest tylko tym poświęcaniem czasu czemuś, co i tak zniknie<sup>28</sup>. To powoduje często w ludziach dylematy tożsamościowe, na które bardziej narażeni są ludzie młodzi, w trakcie poszukiwań własnej tożsamości.

Aby być kompetentnym uczestnikiem życia społecznego, trzeba umieć panować nad ciałem w zasadzie w każdej sytuacji społecznej. Ważne jest też, żeby potwierdzali to inni uczestnicy życia społecznego<sup>29</sup>. Ciało postrzega się jako efekt wyboru i pracy jednostki, ciało ma pokazywać to, jaką jednostka jest, jaką ma osobowość i charakter. Osoby, które nad ciałem nie pracują, nie troszczą się o nie, są postrzegane jako te, które nie dbają o siebie, te, którym się nie powiodło. Wynika to stąd, że ciało jako pierwsze jest widoczne w sferze publicznej, która obecnie, jak to ujął Buczkowski, nastawiona jest na efemeryczne interakcje<sup>30</sup>. Ciągła troska o ciało zdaje się być przypisaną cechą współczesności. Nie chodzi więc tu tylko o żywienie czy ubieranie ciała – „Ciało zajęło centralną pozycję w refleksyjnym projekcie tożsamości jednostki”<sup>31</sup>.

Przy tej okazji można powiedzieć o zjawisku „stylu życia”, który to stał się dla jednostki rzeczą konieczną. Style życia są zrutynizowanymi praktykami, które

<sup>25</sup> A. Giddens, op. cit., s. 289–290.

<sup>26</sup> Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 94.

<sup>27</sup> A. Giddens, op. cit., s. 20.

<sup>28</sup> A. Buczkowski, op. cit., s. 295–296.

<sup>29</sup> A. Giddens, op. cit., s. 84–86.

<sup>30</sup> A. Buczkowski, op. cit., s. 292–296.

<sup>31</sup> A. Giddens, op. cit., s. 237.



mają wyraz na przykład w nawykach żywieniowych czy ubiorze. Wszystkie wybory wiążą się z decyzją nie „co robić?”, ale „jak żyć?”. Im bardziej porządek społeczny jest posttradycyjny, tym silniej styl życia dotyczy rdzenia tożsamości. Zjawisko stylu życia zostało również zawłaszczone przez rynek i reklamę. Media co prawda nie sugerują konkretnych stylów życia, ale pokazują spójne narracje, z którymi ludzie się identyfikują<sup>32</sup>. Ma to wydatny wpływ na kategorię młodzieży. Styl życia bowiem jest obszarem samoidentyfikacji i korzystania z wolności, daje możliwość eksperymentowania i wypróbowywania różnych wersji „ja”. Wydłużenie procesu edukacji natomiast sprawiło, że oznaką dorosłości nie jest oddzielenie od rodziców (samodzielność finansowa czy samodzielne mieszkanie) – stąd pojawiło się zjawisko mody młodzieżowej, która daje poczucie autonomii, mimo rzeczywistej zależności od rodziców i dorosłych w ogóle<sup>33</sup>.

Według Giddensa kult ciała, którego głównym elementem jest skupienie się na wyglądzie, jest wyrazem głębszej tendencji – czynnego konstruowania ciała i kontrolowania go. Praca nad ciałem jest więc związana ze stylem życia i poddawaniem ciała różnym reżimom. Świadome doświadczanie własnej cielesności jest przy tym środkiem do „pełnej” tożsamości<sup>34</sup>. Jak zwrócił uwagę Mike Featherstone, ciało jest pojazdem dla przyjemności i autoekspresji<sup>35</sup>. Młodzi muszą więc wybierać spośród różnych stylów życia, które powiązane są z różnymi systemami wartości.

Ze wszystkich tendencji, które omówiłam, wynikają opisane przez Giddensa dylematy nowoczesności, z których każdy można odnieść do zjawiska zarządzania ciałem przy okazji kreowania tożsamości. Te dylematy to:

- **unifikacja – fragmentacja:** w projekt tożsamości wchodzi doświadczenie zapośredniczone, wśród którego trzeba wytyczyć kierunek,
- **bezsilność – kontrola:** dostępność wyborów, stylów życia daje możliwości kontroli, ale tworzy poczucie bezsilności,
- **autorytet – niepewność:** brakuje ostatecznych autorytetów, więc projekt tożsamości jest niepewny,
- **doświadczenie osobiste – urynkowane:** wpływ na konsumpcję zakłóca kontrolę osobistą<sup>36</sup>.

Podsumowując, można powiedzieć, że tożsamość jest refleksyjnym projektem, za który każdy sam jest odpowiedzialny. Nie jesteśmy tym, czym jesteśmy po pro-

<sup>32</sup> Ibidem, s. 115–116, 264–266.

<sup>33</sup> M. Jacyno, op. cit., s. 44, 56, 75.

<sup>34</sup> A. Giddens, op. cit., s. 20, 111–112.

<sup>35</sup> M. Featherstone M., *The body in consumer culture*, [w:] *The Body. Social Process and Cultural Theory*, M. Featherstone, M. Hepworth, B. Turner (red.), Londyn 2001, s. 170.

<sup>36</sup> A. Giddens, op. cit., s. 268.

stu, ale tym, co sami z siebie zrobimy. Jest to proces ciągły i nieustający – ważna jest tu samoobserwacja (przejawiająca się na przykład w ciągłych pytaniach: „co czuję”, „o czym myślę” itp.). Wspomniana refleksyjność tożsamości związana jest z ciałem i przenosi się na ciało – świadome doświadczanie własnej cielesności jest środkiem do „pełnej” tożsamości<sup>37</sup>. Tożsamość indywidualna więc jest coraz ściślej związana z tożsamością ciała.

#### 4. „Zarządzanie” ciałem przez młodzież – diagnoza zagrożenia

W rozważaniach Giddensa widać tendencję do traktowania swojego ciała jako prywatnej własności, którą każdy może dysponować w wybrany przez siebie sposób. Ta tendencja niesie za sobą szanse i zagrożenia. W sytuacji jednak, kiedy tradycyjne agendy socjalizacyjne zawodzą, a kultura popularna jest coraz bardziej atrakcyjna, ta tendencja może stać się dla młodych ludzi prawdziwym zagrożeniem skutkującym zachowaniami niebezpiecznymi i dewiacyjnymi. W czasach, kiedy tożsamość w znacznej mierze jest budowana na bazie naszego wyglądu, ciała, które określa, kim jesteśmy, można wręcz twierdzić, że następuje zredukowanie tożsamości do cielesności. Nie służy to podmiotowemu postrzeganiu cielesności, ale czyni ciało przedmiotem, który wchłania nowe trendy<sup>38</sup>.

Taka **somatyzacja tożsamości** może być więc niebezpieczna. Na polskim gruncie zagadnieniem cielesności, a przede wszystkim seksualności młodzieży, od lat konsekwentnie zajmuje się Jacek Kurzępa (m.in. w książkach: „Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży”, „Młodzi, piękne i niedroży... Młodość w objęciach seksbiznesu”). Oczywiście skupienie się na cielesności niekoniecznie przynosi same negatywne efekty. Do pozytywnych można zaliczyć troskę o swój wygląd, zdrowie, prawidłową dietę – są to trendy również widoczne w kulturze młodzieżowej. Na potrzeby tego opracowania skupiam się jednak na aspektach negatywnych.

Biologiczne aspekty okresu dojrzewania skupiają uwagę jednostki w sposób naturalny na sobie i swojej cielesności, w tym seksualności<sup>39</sup>. Osiągnięcie samoświadomości własnej cielesności jest dla człowieka niezwykle ważne. Społeczeństwo oczywiście narzuca mechanizmy kontroli, z których najskuteczniejsza jest samokontrola, dostarcza też wzorów i norm kulturowych w zakresie rozporządzania swoim ciałem, wyznacza granice dewiacji. Jednak kultura popularna skwapliwie wykorzystuje fakt naturalnego zainteresowania się swoim ciałem w trakcie dojrzewania, po to, by czerpać z tego zyski.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 107–111.

<sup>38</sup> M. Sarnińska-Górecka, *Ciało jako ontyczny fundament podmiotowości*, Toruń 2012, s. 65.

<sup>39</sup> J. Kurzępa, *Młodzi, piękne i niedroży... Młodość w objęciach seks biznesu*, Kraków 2012, s. 23.

Kurzępa wskazuje, że dokonywanie wyborów przez młodych ludzi nie jest niezakłócone, bowiem młodzież jest kategorią, która jest niezwykle cenna dla producentów różnego typu produktów (od ubrań po muzykę), toczy się więc o nią nieustanny „bój”: „dziecko (nawet jeśli ma 17 lat) staje się obiektem podboju. Starają się nim zawładnąć kreatorzy mody, twórcy muzyki, filmu”<sup>40</sup>. Kultura masowa ma niezwykle specyficzne podejście do zasad normatywnych – pokazuje aż nadmiar norm równoprawnych, spośród których trzeba wybierać<sup>41</sup>. Przekazów dotyczących ciała jest również nadmiar. Fundamentalizm w kwestii norm nie jest tak zyskowny, lepszy dla zysku jest „relatywizm, równoprawna wielość i obojętność aksjologiczna”<sup>42</sup>. Sfera cielesności poddana jest więc wpływom kultury masowej i konsumeryzmowi, które w sferze wartości promują skrajny relatywizm, ponieważ to jest bardziej zyskowne niż jednoznaczność. Dokonywanie świadomych decyzji przez młodych ludzi jest niezwykle trudne, ponieważ nie otrzymują jednoznacznych wytycznych dotyczących etyczności, a wybór spoczywa wyłącznie na nich. Przekaz dotyczący „wolności w cielesności” jest tak wszechobecny i atrakcyjny, że coraz mocniej wpływa na sferę wartości, kultura młodzieżowa natomiast wypełniona jest sugestywną erotyką.

Dla tematyki artykułu istotne są również takie zjawiska jak: **kultura narcystyczna** i **kultura obnażania**. Konsumpcjonizm podważa większość norm moralnych, które wolnemu człowiekowi zbyt dokuczają. Funkcjonujemy więc w ramach kultury obnażania, a jest to dobrze widoczne w polityce reklamowej, w której klarownie widać, że cielesność i dwuznaczność dobrze się sprzedają. Intymne relacje są jednym z zasadniczych tematów kultury masowej.

W ten sposób tożsamość jednostki staje się coraz bardziej „zseksualizowana”, jednostka kieruje się w coraz większym stopniu popędami i uznaje, że jej cielesność odzwierciedla jej osobowość, najważniejsza dla niej jest oryginalność i indywidualizm. Ignoruje oczekiwania społeczne, eksperymentuje, sama definiuje swoją moralność, w której centrum leży cielesność. W takiej sytuacji często dochodzi do deprecjonowania wartości człowieka jako takiego, jego cech intelektu czy osobowości. Życie erotyczne jest przedstawiane jako konieczne przy rodzeniu się uczucia, natomiast brakuje pokazywania odpowiedzialności za konsekwencje seksu, niekoniecznie tylko prokreacyjne. Przekaz ten wskazuje też, że seks nie jest niczym, na co trzeba długo czekać – jest to przedstawiane na poziomie oczywistości. Niestety w tej kwestii obyczajowość dorosłych nie nadąża za gotowością młodych do dysponowania swoim ciałem<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Kraków 2007, s. 10.

<sup>41</sup> J. Kurzępa, *Młodzi, piękne i niedrogi...*, op. cit., s. 54.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 55–67.

W kulturze młodzieżowej widoczne jest bardzo duże przyzwolenie na dowolne dysponowanie swoim ciałem. Z jednej strony moglibyśmy więc powiedzieć, że zauważalna jest tolerancja dla inności, duża zgoda na różnorodność – co może być pozytywne, z drugiej jednak strony można się zastanawiać, czy nie jest to postawa niebezpiecznie zbliżająca się do relatywizmu moralnego czy permissywiizmu. Oznacza to, że młodzi ludzie często uważają, że to, co ich rówieśnicy „robią” ze swoim ciałem, jest wyłącznie ich prywatną sprawą i nawet jeśli jest to zachowanie ryzykowne (przygodny seks, używanie narkotyków), to nie należy tego oceniać negatywnie. Wpływ na to może mieć również fakt, że obecnie dostęp do treści związanych z erotyką czy wręcz pornografią jest w zasadzie nieograniczony. Oswojenie się z takimi treściami może zmieniać wrażliwość i przesuwac biegun przyzwolenia na różnego typu zachowania seksualne. Przekazy kultury popularnej obecnie bez żadnych niedomówień przekazują treści seksualne, a podawane są one nierzadko w sposób wulgarny<sup>44</sup>.

Kurzępa nazywa współczesnego nastolatka *homixem* – czyli osobą o zmiksowanej tożsamości, którą kształtowała **socjalizacja fragmentaryczna**. Socjalizacja ta dotyczy tylko niektórych obszarów życia w sposób kompleksowy, a innych jedynie powierzchownie. Tożsamość *homixa* składa się z wielu poszukiwań, fascynacji i namiętności współczesnej młodzieży. Składają się na to: naciski kulturowe, wpływy grup rówieśniczych i rozbudzone aspiracje i potrzeby jednostkowe<sup>45</sup>. Kurzępa buduje też pojęcie **strefy etycznej i/lub edukacyjnej nieobecności (SEN)**, pokazując słabość agend socjalizacyjnych (zaniechania dorosłych, rodziny, szkoły i Kościoła). Zaniechania te często nie są wynikiem złej woli, po prostu znaczący inni w życiu młodych ludzi nie nadążają za gwałtownymi zmianami rzeczywistości ponowoczesnej, a wycofują się bardzo często z powodu lęku czy niewiedzy<sup>46</sup>. Ważna jest też tu rola szkoły, która „w obawie przed zarzutem indoktrynacji dokonywanej na młodzieży porzuciła (zaniedbała) obszar edukacji moralnej”<sup>47</sup>.

Współcześnie współistnieją kilka dyskursów, które zajmują się ciałem, a ich twierdzenia często bywają sprzeczne ze sobą – mogą to być na przykład dyskursy: zdrowia, mody, religii, związków uczuciowych. Generalnie można by powiedzieć o istnieniu dwóch tendencji – nawoływania do akceptacji siebie takim, jakim się jest, ale jednocześnie do ciągłej i nieustannej zmiany siebie i pracy nad sobą. Tendencje te są częściowo ze sobą sprzeczne i odciskają swoje „piętno” na zachowaniach współczesnej młodzieży.

<sup>44</sup> J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność...*, op. cit., s. 71–72.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 12, 64, 224.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 225–227.

<sup>47</sup> J. Kurzępa, *Młodzi, piękne i niedrodzy...*, op. cit., s. 40.

Kurzępa w swoich pracach ukazuje szeroki obraz zagrożeń rozwoju seksualności polskiej młodzieży, zachowań niebezpiecznych, między innymi prostytutki nieletnich, a także prostytutki studenckiej (uniwersytetek). Bardzo istotne jest to, że pokazuje badane zjawisko w szerokim kontekście kulturowym, zwracając uwagę na kształt kultury masowej i takie jej zjawiska, jak: komercjalizacja intymności, somatyzacja tożsamości oraz przenikanie „pornosfery” do kultury popularnej. Wydaje się, że pokazanie tych zjawisk w tak szerokim kontekście jest tym, czego w wielu innych opracowaniach brakuje.

Fakt, że prostytutka coraz częściej ujawnia się w środowiskach do tej pory z nią nie wiązanych, przestaje być kojarzona z tak zwanym „marginesem” i staje się coraz bardziej „estetyczna”, może być niepokojący. Podobnie zjawisko to diagnozuje Tomasz Szlendak: *Dzięki zasobom Sieci pornografia dawno temu wdarła się do mainstreamu kultury. Taniec na rurze to dziś dyscyplina sportowa i niekontrowersyjny sposób na zrzućenie wagi. Ciało, zwłaszcza atrakcyjne, to uzwyczajnione narzędzie zarobkowania i wywierania wpływu na innych ludzi. Sama masa porno-prezentacji wraz z zanikającym w szybkim tempie negatywnym waloryzowaniem niestandardowych form korzystania z seksu i seksualności decydują o tym, że przyjaźnie erotyczne z finansowym bonusem stają się branżą pod uwagę opcją, pewnym stylem życia. Jaka zatem kultura (porno na kliknięcie, uprzedmiotowienie ciała i seksu) i stan gospodarki (zamknięty dla młodych rynek dochodowej pracy, rosnąca nierówność), takie związki intymne między ludźmi<sup>48</sup>.*

Postępujące uprzedmiotowienie seksu zostało przedstawione w typologii, w której Kurzępa uzupełnia znane z literatury typy nastawienia w stosunku do seksu u młodzieży o cztery kolejne. Znane do tej pory podejścia to:

- podejście wyłącznie hedonistyczne,
- podejście wulgaryzujące seks,
- podejście świadomej wstrzemięźliwości.

Poszerzone one zostały o:

- podejście pragmatyzujące (dzięki seksowi coś osiągam),
- podejście banalizujące (seks jako coś tak oczywistego jak oddychanie),
- podejście rywalizujące (seks jako forum rywalizacji),
- podejście legitymizujące (np. przepustka do grupy rówieśniczej)<sup>49</sup>.

Trzeba tu zaznaczyć, że nie są to tendencje oddzielone od przemian cielesności, a ściśle z nimi związane. Wynika z tego, że praktycy zajmujący się seksualnością młodzieży w profilaktyce zachowań ryzykownych nie powinni skupiać się

<sup>48</sup> T. Szlendak, <http://szlendak.blog.polityka.pl/2012/02/25/o-sponsoringu-i-jego-przyczynach/>, 2012 [dostęp 15.12.2015].

<sup>49</sup> J. Kurzępa, *Młodzi, piękne i niedrodzy...*, op. cit., s. 29.

jedynie na kwestii seksualności, ale także na kwestii podejścia do swojego ciała i dysponowania nim ogólnie.

Jacek Kurzępa postuluje troskę o ochronę wyobraźni młodych ludzi przed: wulgarnością języka, kwestionowaniem tradycyjnych wartości, rodziny, lansowaniem obyczajowych odmienności i uważa to za duże wyzwanie wychowawcze. Postawę „to nie moja sprawa” widać nie tylko w odniesieniu do sfery seksualnej. Jak pisze Kurzępa: *Tym samym młodzi jakby zostawiają pustą przestrzeń nieingerencji, braku komentarza, niedziwienia się czemukolwiek zarówno w zachowaniach rówieśników, jak i własnych*<sup>50</sup>. Autor zwraca jednak uwagę, że te zachowania właśnie (z powodu ich „krzykliwości”) często przysyłają prawdziwy obraz młodzieży, która w większości w taki sposób się nie zachowuje: *młodzieży, która rozsądnie i sensownie przeżywa swoją młodość jest więcej niż tej, która w zamęcie tożsamościowym i biologicznym straciła respekt wobec norm i obyczajów*<sup>51</sup>.

Oczywiście seksualizacja zachowań młodych ludzi nie zawsze prowadzi do prostytucji, jednak samo zjawisko jest niepokojące. Tendencje związane z cielesnością w społeczeństwie późnonowoczesnym z jednej strony, szczególnie „narażanie” na podążanie za tymi tendencjami kategorii młodzieży z drugiej, a niewątpliwe (wręcz kluczowe) znaczenie cielesności w życiu wszystkich ludzi z trzeciej – sprawiają, że tak ze względów praktycznych, jak i poznawczych istotne okazują się zagadnienia związku tożsamości młodych ludzi z cielesnością. Sądzę, że jest to duże pole do działania dla pedagogów, wychowawców i społeczników.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995.
- Buczkowski A., *Spoleczne tworzenie ciała – płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Kraków 2005.
- Elias N., *Przemiany obyczajów cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980.
- Featherstone M., *The body in consumer culture*, [w:] *The Body. Social Process and Cultural Theory*, M. Featherstone, M. Hepworth, B. Turner (red.), Londyn 2001.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.
- Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.
- Kurzępa J., *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Kraków 2007.
- Kurzępa J., *Młodzi, piękne i niedrody... Młodość w objęciach seksbiznesu*, Kraków 2012.
- Muggleton D., *Wewnątrz subkultury. Ponowoczesne znaczenie stylu*, Kraków 2004.
- Paleczny T., *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008.

<sup>50</sup> J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność...*, op. cit., s. 154.

<sup>51</sup> J. Kurzępa, *Młodzi, piękne i niedrody...*, op. cit., s. 31.

- Sarnińska-Górecka M., *Ciało jako ontyczny fundament podmiotowości*, Toruń 2012.
- Shilling C., *Socjologia ciała*, Warszawa 2010.
- Szlendak T., <http://szlendak.blog.polityka.pl/2012/02/25/o-sponsoringu-i-jego-przyczynach/>, 2012 [dostęp 15.12.2015].
- Świda-Ziemia H., *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Tom drugi*, Warszawa 1949.
- Turner B., *The Body and Society*, Londyn 2008.
- Wieczorkiewicz A., *Muzeum ludzkich ciał. Anatomia spojrzenia*, Gdańsk 2000.

**Ewa Kaniewska-Mackiewicz**

Instytut Nauk Społecznych, Wyższa Szkoła Gospodarki

## Istota edukacji emocjonalnej

### The essence of emotional education

**Streszczenie :** Istota inteligencji emocjonalnej – za sprawą D. Golemana – jest kwestią poruszaną coraz częściej w odniesieniu do edukacji dzieci i młodzieży. Coraz większa degradacja wartości, brak empatii, nieumiejętność posługiwania się emocjami, sprawia, że trudno jest ludziom zarządzać swoimi emocjami. Akty agresji w szkole, uzależnienia, problemy z odżywianiem, samotność i depresja dzieci, wreszcie upadek wartości, w tym rodziny – to obszary problemowe, które przyczyniły się do poszukiwania efektywnych sposobów zaradczych. Z kolei analiza efektywności kształcenia wyraźnie wskazuje na potrzebę edukacji emocjonalnej, która jest drugim obok inteligencji racjonalnej filarem budowania dobrej jakości życia, jest potrzebą, która w obecnych czasach nie może pozostać niezauważona.

**Abstract:** The essence of emotional intelligence - thanks to D. Goleman - is the issue to be addressed more frequently in relation to the education of children and youth. The increasing degradation of values, lack of empathy, inability to use the emotions makes it difficult for people to manage their emotions. Acts of aggression in school, addiction, nutritional problems, loneliness and depression among children, and finally the collapse of values, including those family related, are the issues, which contributed to the search for effective ways of mitigation. An analysis of the effectiveness of education clearly indicates the need for emotional education, which is the second, next to the rational intelligence, pillar of building a good quality of life. The need for it today cannot remain unnoticed.

**Słowa kluczowe:** edukacja, wychowanie, emocje, inteligencja, kompetencje społeczne.

**Keywords:** education, upbringing, emotions, intelligence, social competence

## 1. Wprowadzenie

Jak wychowywać? Jak edukować? Jak towarzyszyć dziecku w jego drodze ku samodzielności? Te i wiele innych pytań od lat towarzyszy zarówno rodzicom, jak i nauczycielom. Jasno wyznaczony program wychowania przedszkolnego oraz edukacji w szkole zawiera podstawę programową dla kolejnych szczebli kształcenia. Szczególny nacisk kładziony jest na kompetencje twarde, a co za tym idzie



– wiedzę dotyczącą poszczególnych przedmiotów. Podobne umiejętności brane są przede wszystkim pod uwagę przy ocenianiu kompetencji nauczycieli. Niedopuszczalna jest sytuacja, w której nauczyciel danego przedmiotu nie zna treści merytorycznych, które ma przekazywać swoim uczniom. Kompetencje miękkie związane z umiejętnościami zarządzania emocjami, a zatem między innymi współpracy w grupie, rozwiązywania konfliktów, aktywnego słuchania, również znajdują swoje miejsce zarówno w założeniach edukacyjnych, jak i przy ocenianiu pracownika. Jednak w rzeczywistości edukacyjnej wciąż brakuje czasu i umiejętności do przekazywania treści związanych z edukacją emocjonalną. W pośpiechu codziennych, licznych obowiązków, podążając w szkole za podstawą programową, z której rozliczani są nauczyciele, nie starcza sił i czasu na to, co – w moim przekonaniu – stanowi fundament nie tylko człowieczeństwa, ale także fundament do osiągania coraz to lepszych efektów nauczania.

Kiedy do firmy trafia utalentowany, młody człowiek pełen świeżo zdobytej na studiach wiedzy, oczekujemy, że z wielkim zaangażowaniem będzie wykorzystywał tę wiedzę w pracy. Okazuje się jednak często, że realia wyglądają inaczej. Problem zaczyna się już od przyjścia do pracy. Spóźnianie się, brak sumienności, odpowiedzialności za powierzone zadanie, niska motywacja do pracy, brak umiejętności współpracy w grupie, empatii, nieradzenie sobie ze stresem, popadanie w konflikty bez umiejętności skutecznego ich rozwiązywania powoli zaczynają dominować nad kompetencjami twardymi, które posiada pracownik. Z czasem okazuje się wręcz, że niskie umiejętności społeczne, ściśle związane z zarządzaniem emocjami, stanowią przeszkodę w dobrym wywiązywaniu się z obowiązków w pracy.

Doświadczenie wielu osób pokazuje, iż: *inteligencja, którą wykazujemy się w nauce, ma niewiele wspólnego z życiem emocjonalnym (...) osoby o wysokim ilorazie inteligencji mogą zadziwiająco nieudolnie kierować swoim życiem prywatnym<sup>1</sup> oraz zawodowym. Jasno widać, iż ani oceny otrzymywane w szkole, ani też iloraz inteligencji nie gwarantują sukcesu w życiu<sup>2</sup>. Profesor pedagogiki na Uniwersytecie Bostońskim, pani Karen Arnold, wyjaśnia: *Wiedzieć, że dana osoba jest prymusem, to wiedzieć tylko tyle, że on czy ona ma znakomite osiągnięcia mierzone w skali ocen szkolnych. Nie mówi to nam nic o tym, jak reaguje na przeciwności losu<sup>3</sup>.**

Czymże zatem jest owa inteligencja emocjonalna? Celem niniejszej pracy jest odpowiedź na to pytanie oraz uzasadnienie powodów dlaczego warto wprowadzić edukację emocjonalną do praktyki kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych.

<sup>1</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 36.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 36–37.

<sup>3</sup> K. Arnold, cyt. za: D. Goleman, op. cit., s. 38.

## 2. Inteligencja emocjonalna – terminologia, rozwój światopoglądowy

W latach 90. pojawiła się na rynku wydawniczym pozycja Daniela Golemana „Inteligencja emocjonalna”. Autor przedstawia w niej swoją koncepcję dotyczącą tej problematyki. Mianowicie definiuje inteligencję emocjonalną jako *zdolność rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, do zdolności motywowania się i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi*<sup>4</sup>. Sam Goleman w swoim dziele nawiązuje także do opracowań innych naukowców. Między innymi odnosi się do poglądów Howarda Gardnera na wielorakość rodzajów inteligencji<sup>5</sup>. Gardner uważa, iż istotą inteligencji interpersonalnej jest *zdolność rozróżniania i właściwego reagowania na nastroje, temperamenty, motywacje i pragnienia innych osób*<sup>6</sup>, zaś drogą do tychże umiejętności jest zdolność do rozpoznawania oraz kierowania własnymi emocjami<sup>7</sup>. Goleman przytacza tezę Gardnera, która wskazuje, iż: *wiele osób o ilorazie inteligencji powyżej 160 pracuje dla ludzi o ilorazie nie przekraczającym 100, jeśli ci pierwsi odznaczają się słabą, a ci drudzy wysoką inteligencją intrapersonalną. Natomiast w życiu codziennym żaden rodzaj inteligencji nie jest tak ważny, jak inteligencja interpersonalna. Jeśli jej nie masz, podejmujesz niewłaściwe decyzje o tym, z kim się ożenisz czy za kogo wyjść za mąż, jaką podjąć pracę i tak dalej. Musimy kształcić oba rodzaje inteligencji personalnej u dzieci i powinna to robić szkoła*<sup>8</sup>. Inni psychologowie – Peter Salovey oraz John D. Mayer – wykorzystują opisaną przez Gardnera inteligencję interpersonalną do własnej definicji inteligencji emocjonalnej, w której rozróżniają:

- *znajomość własnych emocji;*
- *kierowanie emocjami;*
- *zdolność motywowania się;*
- *rozpoznawanie emocji u innych;*
- *nawiązanie i podtrzymywanie związków z innymi*<sup>9</sup>.

Natomiast Goleman zwraca uwagę na zestaw cech, który w jego przekonaniu składa się na inteligencję emocjonalną. Są wśród nich: *zdolność motywacji i wy-*

<sup>4</sup> D. Goleman, cyt.za: R. Góralaska, *Edukacja emocjonalna – aspekty praktyczne*, „Studia Dydaktyczne” 2012, nr 24, s. 334, [http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/021\\_G%C3%B3ralaska\\_Renata\\_pop.pdf](http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/021_G%C3%B3ralaska_Renata_pop.pdf), [dostęp 30.04.2016].

<sup>5</sup> H. Gardner, cyt.za: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 40–41.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 42–43.

<sup>8</sup> H. Gardner, cyt.za: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 43.

<sup>9</sup> P. Salovey, D. G. Mayer, cyt. za: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 44–45.

*trwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób, optymistycznego patrzenia w przyszłość<sup>10</sup>.*

To swoiste zainteresowanie się inteligencją emocjonalną ma swoje przyczynki w codziennym życiu, kiedy to zbieramy pokłosie braku tejże nauki, jakże ważnej, jak się okazuje, dziedziny życia. Nieumiejętność radzenia sobie z emocjami wpływa na nasze kontakty społeczne, a przede wszystkim stanowi o tym, jakimi jesteśmy ludźmi. Czy cechuje nas empatia, wyrozumiałość, umiejętność przebaczenia, aktywnego słuchania, wrażliwość na otaczający nas świat, ludzką krzywdę, umiejętność udzielania i reagowania na słuszną krytykę, prowadzenia dialogu, rozwiązywania konfliktów w pokojowy sposób, dawania prawa dzieciom do ich uczuć, szacunku dla tego, co inne – a zatem tolerancja, czy raczej cechuje nas tendencja do oceniania, niesłusznego krytykowania, braku wrażliwości na potrzeby i problemy innych, nadszkalowania ze „złotymi” radami, jakbyśmy mieli prawo wiedzieć więcej i lepiej „z pozycji fotela” od tych, których los właśnie doświadcza? Przyglądając się światu, widzimy, jak wiele zagrożeń czyha na młodego człowieka. Naukowcy biją na alarm o edukację ku wartościom, edukację humanistyczną, edukację, która pozwoli nam wychowywać szczęśliwe dzieci, dzieci empatyczne i radzące sobie z przeciwnościami losu. Wśród zagrożeń wzrastania, w moim przekonaniu, największym jest wciąż zbyt mała waga przykładana do edukacji emocjonalnej dzieci.

### **3. Dlaczego edukacja emocjonalna jest tak istotna?**

Gdy idziemy ulicą i widzimy grupkę nastolatków, czujemy obawę, nie zwracamy zatem uwagi na wulgaryzmy, niewłaściwe gesty, przechodzimy obok. Potem w spokoju w domu opowiadamy, jaka ta dzisiejsza młodzież jest rozwydrzona, niewychowana. Ale przecież właśnie przyczyniliśmy się do jej wychowywania. Czyż nie okazaliśmy obojętności na złe zachowanie, obrażanie innych? Kiedy wracamy z pracy, a nasze dziecko chce podzielić się z nami tym, co wydarzyło się w szkole, ale brakuje na to czasu, bywa, że słuchamy, ale nieuważnie, nie obchodzi nas złamana kredka, sprzeczka z kolegą, przecież mamy inne, ważniejsze problemy. Z czasem pragniemy, aby nasze dziecko dzieliło się z nami swoimi doświadczeniami, rozmawiało z nami – tylko po co, przecież wcześniej go nie słuchaliśmy, nie szanowaliśmy jego uczuć, marzeń, pragnień. Błędne koło zatacza swój krąg. Nasze dzieci jako: „odbicie lustrzane nas, ludzi dorosłych” nie uczą się empatii, wrażliwości, tolerancji, a my ludzie dorośli nie chcemy się przyznać, że sami takich umiejętności często nie posiadamy. Problemy braku

<sup>10</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 37.

empatii, zachowań agresywnych są między innymi przyczyną trudności szkolnych. Dlatego wspieranie kompetencji emocjonalnych dziecka stanowi wyzwanie dla rodziców oraz placówek oświatowych. Uważa się, iż problemy wynikające z niskich kompetencji emocjonalnych zakłócają prawidłowy rozwój społeczny dzieci. *Dzieci w wieku szkolnym, u których stwierdzono podwyższony poziom zachowań agresywnych, wykazują się niższym poziomem zdolności do słownej ekspresji emocji negatywnych, obniżonym poziomem zdolności empatycznych i rozumienia emocji*<sup>11</sup>.

Dziecko uczy się kompetencji społeczno-emocjonalnych od momentu przyjścia na świat. Pierwszymi nauczycielami są jego rodzice. W miarę wzrastania trafia do przedszkola, szkoły, a tam na jego rozwój wpływają również nauczyciele i rówieśnicy. Tworzenie właściwego klimatu placówki, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, budowanie spójnej klasy, a zatem wszelkie działania na rzecz integracji zależą przede wszystkim od nauczyciela, jego osobowości i kompetencji społecznych. Uczniowie, którzy czują się bezpiecznie, mają poczucie własnej wartości, chętniej angażują się w powierzane im zadania, chętniej uczą się rzeczy nowych. Rozpoznawanie przez nauczyciela potrzeb, problemów i zainteresowań uczniów to swoistego rodzaju „klucz do efektywnego nauczania”. Zainteresowania uczniów są jak kotwice, dzięki którym można budować dobry klimat z uczniami. Wrażliwość, empatia nauczyciela nie tylko może efektywnie pomóc w rozwiązaniu problemów ucznia, ale także wpłynąć finalnie na zbudowanie więzi z uczniem, a dalej chęci współpracy ucznia z nauczycielem i – co za tym idzie – efektywności nauczania. Niezwykłą umiejętnością nauczyciela powinno być również dostrzeżenie mocnych stron ucznia. Mocne strony są podparciem, pomocą w ograniczaniu tych słabych. Mocne strony zauważone i uwypuklone podnoszą poczucie wartości ucznia, sprawiają, że chętniej angażuje się w proces kształcenia. Sztuką wielką jest dostrzeżenie w tzw. trudnym uczniu owego potencjału mocnych stron, ale przecież m.in. na tym polega kształcenie – na budowaniu właściwych postaw w oparciu o potencjał dany każdemu. Nadanie znaczenia uczniowi przez nauczyciela bywa czasem pierwszym takim zdarzeniem w życiu dziecka. Żadne dziecko nie przychodzi do szkoły z nastawieniem, iż teraz właśnie będzie dokuczać wybranemu nauczycielowi. Dzieci tzw. trudne to najczęściej dzieci skrzywdzone, dzieci, których świat emocji został mocno zdeprawowany. Wołają o pomoc swoimi zaczepkami, wulgaryzmami, bo nikt nie nauczył ich innego rodzaju komunikacji. Także w takich sytuacjach edukacja emocjonalna może stanowić wentyl bezpieczeństwa przed zachowaniami antyspołecznymi, wikłaniem się w uzależnienia, grupy przestępcze, zachowaniami agresywnymi, brakiem empatii oraz motywacji do nauki. Edukacja emocjonalna dzieci i młodzieży to swoiste antidotum na brak ludzkiej wrażliwości, agresję,

<sup>11</sup> M. Kowalik-Olubińska, *Edukacyjny kontekst wspierania rozwoju kompetencji emocjonalnej dziecka* [w:] *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Lublin 2008, s. 125.

na nieumiejętność okazywania emocji, tłumienie ich, kończące się często zaburzeniami odżywiania dzieci i młodzieży, uzależnieniami, samotnością, depresją, a nawet próbami samobójczymi. Edukacja emocjonalna stanowi w moim przekonaniu klucz do sukcesu edukacyjnego, co jednak najważniejsze klucz do bycia „Człowiekiem”, do dążenia, aby „być” górowało nad „mieć”.

#### 4. Potrzeba edukacji emocjonalnej w placówkach oświatowych

Wśród komponentów kontekstu edukacyjnego Małgorzata Kowalik-Olubińska wyróżnia następujące:

- *tworzenie i podtrzymywanie bliskiej więzi psychicznej między nauczycielem i dziećmi;*
- *pozytywny klimat emocjonalno-społeczny w klasie;*
- *podmiotowy styl interakcji między nauczycielem i dziećmi;*
- *specyficzne dla rozwoju zdolności i umiejętności emocjonalnych sytuacje edukacyjne projektowane przez nauczyciela;*
- *współdziałanie nauczyciela z rodzicami<sup>12</sup>.*

Istotną kwestią dotyczącą edukacji jest również kształtowanie w młodym człowieku poczucia więzi ze swoimi rówieśnikami. *Wielośrodowiskowość i tempo życia współczesnego człowieka nie sprzyjają nawiązywaniu więzi między ludźmi<sup>13</sup>.* Upadek wartości rodziny, rozwody, zmiany miejsca zamieszkania lub pracy nie sprzyjają stałości więzi wśród ludzi dorosłych, ale także sprawiają, że nie przywiązują do tego wagi nasze dzieci. Jednak to poczucie przynależności warunkuje m.in. stan bezpieczeństwa, wpływa na prawidłowy rozwój społeczny. Z kolei brak więzi między ludźmi bywa przyczyną osamotnienia, odrzucenia, braku odniesienia do norm i wartości wynikających z zasad panujących w danej grupie, brak poczucia wspólnoty, co z kolei może być przyczyną rozpadu grup społecznych, narastania przemocy, upowszechniania ekscentrycznych wzorów zachowań<sup>14</sup>. Ta problematyka ściśle z kolei nawiązuje do potrzeby kształtowania w młodym człowieku pojęcia więzi społeczno-emocjonalnej jako elementu łączącego ludzi i budującego kompetencje emocjonalne. Gabriel Marcel ukazuje wielkie znaczenie jakości kontaktów międzyludzkich:

*Ludzie o orientacji „być” są otwarci na drugiego człowieka, są nim zaciekawieni, ujmują go jako podmiot, jako „ty”. Interesują ich ludzie dla nich samych, a nie jako*

<sup>12</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>13</sup> J. Lubowiecka, *Więzi emocjonalno-społeczne dziecka z przedszkolem* [w:] *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju...*, op. cit., s. 139.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 139–140.

*istoty mogące przydać się w określonym celu. Oceniają ludzi łagodnie, ponieważ nie służą im do wzmocnienia poczucia własnej wartości, a pokora nie pozwala żyć w nieświadomości własnych błędów. (...) Człowiek o postawie „być” jest zdolny do transcendencji samego siebie, do przekroczenia własnej niedoskonałości i egoizmu. Transcendencja samego siebie możliwa jest tylko w miłości, altruizmie, traktowaniu drugiego człowieka z pokorą należną tajemnicy. (...) Ponieważ człowiek przyjmujący postawę „być” jest zainteresowany autentycznym człowiekiem, a nie tylko swoim wyobrażeniem na jego temat i potrafi szanować inność drugiej osoby, w kontaktach z ludźmi sam się ubogaca, poznaje siebie, doświadcza takich uczuć, jak przyjaźń, wdzięczność. Postawa zorientowana na „być” we współistnieniu z drugim człowiekiem nie hamuje, nie ogranicza, nie próbuje pochłonąć drugiego człowieka, lecz pozwala na swobodny rozwój zarówno podmiotu, jak i przedmiotu postawy<sup>15</sup>.*

Mieczysław Łobocki uważał, iż: *wychowanie, które nie wprowadza dzieci i młodzież w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym (byle jakim) i społecznie szkodliwym. (...) pozbawia możliwości jednoznacznego odróżniania dobra od zła, a tym samym podejmowania decyzji ważnych życiowo i zgodnych z podstawowymi zasadami moralności<sup>16</sup>.* Edukacja ku wartościom zatem daje niejako narzędzia do radzenia sobie w życiu. Jednak swoistą gwarancją sukcesu wychowawczego jest dopiero internalizacja tychże wartości, a ta z kolei nie jest możliwa bez wrażliwości na to, co nas otacza, empatii – a więc kompetencji emocjonalnych. Świat wartości jest bowiem spójny ze światem emocji. Dla człowieka wrażliwego na krzywdę innych wartością będzie stawanie w obronie słabszych, pomoc tym, którzy tego wsparcia potrzebują. Wydaje się, że właśnie ten cel edukacyjny wysuwa się na plan pierwszy w procesie kształcenia. Jednak, aby podjęte działania edukacyjne przynosiły wymierne efekty, nauczyciel sam winien być nośnikiem wartości humanistycznych oraz umiejętności społeczno-emocjonalnych. Powinien umieć zarządzać swoimi emocjami, dając tym samym przykład swoim uczniom. Zatem edukacja emocjonalna, w moim przekonaniu, powinna być skierowana nie tylko do dzieci i młodzieży, ale również do ludzi dorosłych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli – jako edukatorów młodych ludzi. Zupełnie jasnym jest kwestia, iż polonista nieznający zasad ortografii, będzie uczył swoich uczniów popełniania błędów ortograficznych. Podobnie nauczyciel / rodzic niepotrafiący zarządzać emocjami nie nauczy młodego człowieka, jak radzić sobie z emocjami, jak kształtować empatię, umiejętność właściwego odreagowania złości, radzenia sobie ze stresem, wrażliwości na krzywdę innych, umiejętności dyskusowania i rozwiązywania problemów. Umiejętności te nauczyciel / rodzic winien nie tylko „prezen-

<sup>15</sup> M. Jakubik-Gałkowska, cyt. za: A. Marzec-Tarasińska, *Mieć czy być – dylematy współczesnego wychowania*, [w:] *W trosce o wychowanie*, T. Zubrzycka-Maciąg, M. Korczyński, M. Okrasa (red.), Lublin 2015, s. 81.

<sup>16</sup> M. Łobocki, cyt. za: A. Marzec-Tarasińska [w:] *W trosce o wychowanie...*, op. cit., s. 86.

tować na lekcjach”, lecz powinien być ich nośnikiem. Tylko nauczyciel / rodzic autentyczny, uczciwy, altruistyczny będzie mógł przekazywać takie umiejętności wychowankom, będzie wzbudzał w nich chęć do aktywności, samowychowania, będzie potrafił skutecznie motywować. Wszak w skutecznej motywacji bardzo istotną rolę odgrywają:

- *stwarzanie atmosfery poprzez życzliwość, kształtowanie prawidłowych stosunków interpersonalnych, wyrozumiałość oraz serdeczność;*
- *kształtowanie prawidłowego poczucia własnej wartości poprzez umożliwienie osiągnięcia sukcesu i uznania, podkreślanie postępów w nauce i udzielanie pochwał;*
- *uatrakcyjnianie procesu nauczania poprzez stosowanie różnych aktywizujących metod;*
- *wspomaganie uczniów przejawiających problemy edukacyjne;*
- *rezygnowanie ze środków represyjnych w postaci różnych kar, z ośmieszania i stawiania wymagań nieadekwatnych do możliwości uczniów<sup>17</sup>.*

Wszystkie te elementy procesu kształcenia ściśle związane są z umiejętnościami zarządzania emocjami. Jedynie nauczyciel empatyczny dostrzeże autentyczne problemy i potrzeby swoich uczniów, będzie potrafił dostrzegać to, co w uczniach cenne, a nie skupiał się tylko na brakach i niedostatkach, będzie żywo reagował na oznaki braku tolerancji w klasie, pobudzał uczniów do empatii, wzajemnej pomocy i szacunku, dotrzymywał słowa – ucząc tym samym wywiązywania się z obietnicy. Będzie również potrafił w sposób konstruktywny udzielać krytyki, nie obrażając ucznia, lecz wskazując mu jego mocne strony i zachowanie czy też umiejętność, nad którą warto jeszcze popracować. Będzie wreszcie dostrzegał nie tylko efekt pracy, ale wszelkie dołożone starania, wspierał ucznia w dążeniu do sukcesu edukacyjnego, umiając przyznawać się także do własnych porażek. Będzie dostrzegał oznaki ewentualnego zmęczenia uczniów na lekcji, reagował na nie i wdrażał tym samym aktywne, innowacyjne metody nauczania dostosowane do potrzeb danych uczniów.

Ważną kwestią jest współpraca środowiska szkolnego z rodzinnym. Umiejętność prowadzenia dialogu z rodzicem, informowania go o postępach jego dziecka – to wielka sztuka, której determinanty leżą również w umiejętnościach społeczno-emocjonalnych. Mieczysław Łobocki proponuje następujące wytyczne co do zasad współpracy nauczycieli z rodzicami:

- *pozytywnej motywacji, czyli pełnej świadomości celów podejmowanej współpracy;*
- *partnerstwa, czyli współdziałania opartego na obopólnych decyzjach i jednakoowo respektowanych;*

<sup>17</sup> Ibidem, s. 195.

- *wielostronnego przepływu informacji, chodzi tu o wykorzystanie porozumiewania się rozmaitych kanałów umożliwiających wymianę opinii w różnych kwestiach;*
- *jedności oddziaływań, dającej zgodność realizacji celów i jednolitego wpływu na dzieci;*
- *aktywnej i systematycznej współpracy, czyli systematycznego angażowania się do współdziałania;*
- *elastyczności i twórczej postawy;*
- *taktu i dyskrecji*<sup>18</sup>.

Jednym z istotnych celów edukacji jest kształtowanie umiejętności pełnienia różnych ról społecznych przez wychowanków. Aby ten cel spełnić, należy budować poczucie odpowiedzialności młodego człowieka za swoje życie, za dokonywane wybory, ale także ponoszenia konsekwencji w sytuacjach koniecznych. Uczniowie powinni mieć możliwość uczenia się na własnych błędach, wyciągania wniosków, współuczestniczenia w procesie kształcenia. Nauczyciel z kolei powinien tak organizować sytuacje edukacyjne, aby stwarzać każdemu uczniowi możliwość samorealizacji, doświadczania sukcesu edukacyjnego. Poczucie samorealizacji, sprawstwa działa jak motywator, zachęcając uczniów do wchodzenia na kolejne szczeble nauki. Proces edukacyjny nie jest łatwy, dlatego nauczyciel, by móc efektywnie spełniać się zawodowo, powinien posiadać umiejętności radzenia sobie ze stresem pracy z tzw. trudnymi uczniami, pracy w większej grupie, jaką wszak tworzy klasa szkolna<sup>19</sup>.

Sztuka motywowania uczniów do pracy zdecydowanie wywodzi się nie tylko ze znajomości technik motywacji, ale przede wszystkim z koncepcji inteligencji emocjonalnej. Motywacja kształtuje się już od momentu narodzin dziecka, przez kolejne jego etapy w rozwoju. System motywacyjny powinien opierać się na nagrodach oraz na ponoszeniu konsekwencji za popełnione błędy. Motywacja powinna być źródłem sukcesu dziecka, rozbudzać w nim chęć do podejmowania wysiłku. To właśnie od odpowiednio stosowanych sposobów motywacji zależy doraźny sukces edukacyjny oraz jego trwałość. Goleman twierdzi, iż ukierunkowanie emocji ku założonemu, słusznemu celowi edukacyjnemu jest sztuką godną mistrza<sup>20</sup>. Ponieważ zaś najchętniej podejmujemy te zadania, które sprawiają nam przyjemność, zatem należy sprawić, aby nauka była: „ważna, ciekawa, przyjemna”<sup>21</sup>, a więc tak

<sup>18</sup> Ibidem, s. 197.

<sup>19</sup> J. Pyżalski, *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, Łódź 2015, s. 30–38.

<sup>20</sup> D. Goleman, cyt. za: M. Siewiera-Pęciak, *Jak uskrzydlić moje dziecko? Motywowanie dzieci i młodzieży do wysiłku intelektualnego*, [http://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/artykuly/43\\_jak\\_ukrzydlac\\_moje\\_dziecko.pdf](http://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/artykuly/43_jak_ukrzydlac_moje_dziecko.pdf), [dostęp: 30.04.2016].

<sup>21</sup> H. Hamer, *Klucz do efektywnego nauczania*, Warszawa 2010, s. 74.



pokierować emocjami ucznia, aby „uskrzydlić go”:

- *zaszczepić w dziecku wytrwałość i wolę walki;*
- *pokazać radość satysfakcji z pokonania przeszkody;*
- *przekonać, że warto się doskonalić;*
- *budować i wzmacniać wewnętrzną motywację, tak aby stała się niezależna od czynników zewnętrznych*<sup>22</sup>.

Wszystkie te umiejętności wywodzą się z inteligencji emocjonalnej. Pozytywna motywacja wznosi człowieka do dalszej pracy, daje wiarę, że wszystko jest możliwe, a kolejne osiągnięcia podnoszą poczucie wartości i zachęcają do podejmowania następnych wyzwań. Uczniowie lękliwi, rozłoszczeni, przygnębieni nie potrafią skoncentrować się na zadaniu, a tym samym dobrze go wykonać. *Kiedy emocje uniemożliwiają koncentrację, upośledzeniu ulega pewna zdolność umysłowa, którą kognitywiści nazywają pamięcią operacyjną. (...) Pamięć operacyjna pełni w życiu umysłowym funkcję wykonawczą, umożliwiając zdobywanie się na wszelaki wysiłek intelektualny, od wypowiedzenia zdania poczynając, a na rozwiązaniu kończąc. Za pamięć operacyjną odpowiedzialne są przednie części płatów czołowych, gdzie spotykają się uczucia i emocje*<sup>23</sup>. Zatem w sytuacjach, kiedy ulegamy dużym emocjom, nie potrafimy jasno myśleć. Owo „uskrzydlenie” natomiast to nic innego jak odpowiednio postawiony cel edukacyjny. *Jeśli zadanie jest zbyt proste to wywołuje znudzenie, jeśli zbyt trudne, to rezultatem jest nie uskrzydlenie, lecz niepokój*<sup>24</sup>. Znajomość i umiejętność kierowania emocjami wpływa w rezultacie na sukces edukacyjny, ukazując, iż sam wysoki iloraz inteligencji nam go nie gwarantuje. Powszechnie wiadomo, iż dzieci przeszkadzają najczęściej wtedy, kiedy się nudzą. Podobnie jest w rzeczywistości edukacyjnej. Należy zatem stwarzać takie sytuacje edukacyjne, aby sprawiały one uczniom przyjemność oraz dawały im możliwość osiągnięcia poczucia samorealizacji. *Poszukiwanie i podtrzymywanie uczucia uskrzydlenia poprzez naukę jest niewątpliwie bardziej humanitarnym, również naturalnym i prawdopodobnie skuteczniejszym sposobem zaprzężenia emocji w służbę kształcenia*<sup>25</sup>.

## 5. Rodzice pierwszymi nauczycielami dziecka

Pierwszymi nauczycielami dzieci są ich rodzice. Niemowlę, przychodząc na świat, doskonale potrafi wyczuwać emocje rodziców, choć upłynie jeszcze sporo czasu zanim zacznie mówić i je nazywać. Rodzice często zastanawiają się, jak po-

<sup>22</sup> M. Siewiera-Pęciak, op. cit.

<sup>23</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 76.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 88.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 90.

móc swoim dzieciom przeżyć szczęśliwie dzieciństwo, młodość, dorosłość. A jednak pomimo takiej chęci zbyt często sami przyczyniają się do utraty przez dziecko naturalnej ufnosci podstawowej, z którą przychodzi na świat. Kiedy małeństwo tulone przez matkę słyszy jej głos „śpij kochanie” i jednocześnie odczuwa jej emocje nasycone złością, czuje dysonans przekazu<sup>26</sup>. Dorośli czasem mimo woli hamują aktywność dziecka do empatii:

- motyl za wycieraczką – „oj, już przestań, nie przejmuj się tak wszystkim, no, cicho już”;
- „no nie dawaj Marysi banana, był taki drogi, to tylko dla Ciebie”;
- „oj, córeczko – ja nie płaczę, coś mi tylko do oka wpadło”;
- „no nie złość się, przecież nic się nie stało, jutro kupię ci nowego misia”;
- człowiek leży – „pewnie pijany albo narkoman jakiś, chodź już”<sup>27</sup>.

Oczywistym jest, że rodzice, którzy dyskredytują uczucia dziecka, uczą je braku empatii i szacunku dla uczuć innych ludzi, rodzice tłumiący swoje uczucia, uczą tłumienia uczuć, obojętnością uczą obojętności. Jest to takie oczywiste, dlaczego zatem wciąż wpadamy w pułapkę tych samych schematów. Skoro poprzez naukę, powtórzenia, ćwiczenia możemy nauczyć się kozłować piłką, pisać poprawnie, bez błędów ortograficznych, dlaczego nie chcemy uczyć się umiejętności związanych z zarządzaniem naszymi emocjami? Wymagamy od dzieci, a jak my, dorośli, radzimy sobie w tych obszarach?

Rodzice oczekują od swoich dzieci empatii, odpowiedzialności, szczerości. Kiedy jednak dziecko z całą swoją ufnością przychodzi porozmawiać o problemie, słyszy często ocenę, krytykę, gotową radę, jak ma postąpić. Czy dziecko przyjdzie do nas jeszcze – po co?<sup>28</sup>

Wiadomo, iż dziecko wzrastając, uczy się poprzez naśladownictwo, zabawę. Czy jednak rodzice bawią się ze swoimi dziećmi, czy odgrywają np. scenki, w których uczą, jak zaopiekować się chorą lalką? Czy budują w domu atmosferę szacunku dla uczuć dziecka i jego tajemnicy, czy uczą się „jak mówić, żeby dzieci nas słuchały” i „jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły”<sup>29</sup>, czy uczą swoje dzieci, jak słuchać innych i jak z innymi rozmawiać?

W wielu rodzinach wciąż nie okazuje się uczuć, tłumii się złość jako najlepszą metodę radzenia sobie z nią, nie toleruje się jasnego wyrażania emocji, w tym zwłaszcza tych nieprzyjemnych. Prowadzi to w rezultacie do nagromadzenia się

<sup>26</sup> I. Obuchowska, *Kochać i rozumieć*, Poznań 1996, s. 96–100.

<sup>27</sup> Przykłady sytuacji opisane przez autora pracy.

<sup>28</sup> B. Bettelheim, *Wystarczająco dobrzy rodzice*, Poznań 2012, s. 68–75.

<sup>29</sup> A. Faber, E. Mazlich, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1993, s. tytułowa.

takiej fali nieprzyjemnych uczuć, że szukają one ujścia poprzez zachowania agresywne bądź w postaci zaburzeń odżywiania czy depresji. Ciągłe jeszcze niewielu rodziców rozmawia ze swoimi dziećmi o uczuciach, nie potrafi też wyrażać własnych emocji. Sformułowanie „chłopaki nie płaczą” wciąż stanowi dla wielu dorosłych przykład cechy prawdziwego, silnego mężczyzny. Boimy się okazywania uczuć, mało znamy nasze dzieci, brakuje czasu na rozmowę, wspólne spędzanie czasu. Udajemy, że w rodzinie wszystko jest w porządku, chociaż dziecko czuje, że tak nie jest<sup>30</sup>. Chcąc nauczyć dzieci odpowiedzialności, zapominamy o bezpieczeństwie emocjonalnym<sup>31</sup> jako fundamencie wchodzenia dziecka w dorosłość. Kiedy natomiast dziecko jest niegrzeczne, zdesperowani rodzice sięgają po repertuar kar, podczas gdy już od dawna wiadomo, że stosowanie kar nie jest skuteczne, zwłaszcza wobec dzieci z różnego rodzaju trudnościami, m.in. w wyrażaniu emocji. Samo słowo „kara” kojarzy się z czymś złym, często niesprawiedliwym, stąd nierzadko budzi chęć odwetu. Wymierzając karę, uczymy właśnie takiego sposobu radzenia sobie z trudnościami i niejednokrotnie niełatwymi emocjami naszej pociechy. Ponoszenie przez dzieci konsekwencji swoich decyzji jest naturalnym procesem, który przy okazji uczy myślenia przyczynowo-skutkowego oraz przewidywania konsekwencji wyborów w życiu dorosłym<sup>32</sup>.

Błędem jest także próba rozmowy z dzieckiem, swoistej pogadanki pod wpływem dużych emocji, zwłaszcza tych nieprzyjemnych. Kiedy rodzice i dzieci są pod wpływem takich emocji, pogadanka nic nie wniesie – dzieci bowiem nie potrafią skupić się na tym, co próbują przekazać dorośli, a ponadto zdarza się, iż w afekcie dorośli jedynie obrażają dziecko. Sprawa nie zostaje rozwiązana, a konflikt narasta.

Dorośli często tuż po zdarzeniu, pytają dziecko: „dlaczego to zrobiłeś?”. Małe dziecko, dziecko impulsywne nie jest w stanie odpowiedzieć na takie pytanie, a takie wypytywanie sprawia mu przykrość, wzbudza jeszcze większą złość i wymusza wymyślenie odpowiedzi, po uzyskaniu której rodzic będzie zadowolony. Zapominamy o tym, że pod wpływem dużych emocji nie potrafimy myśleć analitycznie, rozsądnie, ale od dziecka oczekujemy, że będzie właśnie w takim momencie potrafiło przeanalizować zdarzenie i udzielić odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. Czyż nie jest to ze strony rodziców brak empatii?

Jak powiedział Carl Gustaw Jung: *Jeśli chcemy coś zmienić w swoim dziecku, powinniśmy najpierw to dobrze zbadać, by przekonać się, czy nie jest to przypadkiem coś, co lepiej zmienić w nas samych*<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> J. Dąbrowska, *W poszukiwaniu dobrej miłości*, [w:] *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, T. Ogrodzińska (red.), Warszawa 2004, s. 145–148.

<sup>31</sup> D.S. Ridley, B. Walther, D. Scott, *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańsk 2005, s. 87–95.

<sup>32</sup> N. Laniado, *Nieznośne dzieci i zdesperowani rodzice*, Warszawa 2012, s. 125–132.

<sup>33</sup> C. Jung, cyt. za: R. Carlson, *O sztuce dziecięcej radości. Dzieci, rodzice i szczęście*, Łódź 1995, s. 62.

## 6. Podsumowanie

Celem pracy było ukazanie potrzeby umiejętności zarządzania emocjami w życiu człowieka oraz tym samym konieczność edukacji w tym kierunku nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych, a wśród nich zwłaszcza rodziców i nauczycieli. Aby jednak tak się stało, społeczeństwo powinno dostrzec ów problem i niszę edukacyjną w tymże obszarze. Samoświadomość braku pewnych umiejętności stanowi punkt wyjścia do chęci i dalej: próby zmiany tegoż. Dzięki tym umiejętnościom możemy lepiej orientować się w życiu, kierować nim w bardziej efektywny sposób. Dalajlama twierdzi, że umiejętność rozpoznawania emocji destrukcyjnych już w chwili, gdy się rodzą, a nie dopiero wówczas, gdy zapanują nad umysłem człowieka, daje możliwość dokonania wyboru reakcji na nie, a zatem wyboru naszego zachowania, w tym powstrzymania się między innymi od zachowań agresywnych<sup>34</sup>. Umiejętność zarządzania emocjami może zatem być swoistą profilaktyką agresji, ale również uzależnienia, osamotnienia, zaniżonego poczucia wartości. Może dawać narzędzia rodzicowi/nauczycielowi do tego, by wiedział, jak radzić sobie z tzw. uczniem trudnym, uczniem z problemami zachowania, uczniem przeszkadzającym na lekcji, rozszłoszczonym<sup>35</sup>, uczniem z nadpobudliwością psychoruchową<sup>36</sup>.

Osoby, które kierują swoimi emocjami, lepiej radzą sobie w życiu, są bardziej odpowiedzialne, pewne siebie, bardziej lubiane i otwarte, empatyczne, bardziej zgodne i lepiej rozwiązujące konflikty, posiadają lepsze umiejętności radzenia sobie z problemami, przewidywania konsekwencji swoich wyborów, mają lepsze zachowanie oraz wyższą samoocenę<sup>37</sup>. Lepiej też radzą sobie w szkole, odnoszą często większe sukcesy aniżeli ich rówieśnicy o wyższym ilorazie inteligencji. Zatem edukacja w tym kierunku „uskrzydla” nasze dzieci, daje im siłę do podejmowania kolejnych wyzwań, motywuje do działania, nadaje radość ich i naszemu życiu, ale też zabezpiecza przed podejmowaniem pochopnych decyzji.

Przykładem zastosowania edukacji emocjonalnej w szkole jest „Program nauki samowiedzy” wprowadzony w jednym z ośrodków edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych.

Główne jego elementy to:

- *Samoświadomość: obserwowanie siebie i rozpoznawanie swoich uczuć; tworzenie własnego słownika uczuć; znajomość związku między myślami, uczuciami i działaniami.*

<sup>34</sup> Dalajlama, cyt. za: D. Goleman, *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć? Dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, Poznań 2007, s. 245–252.

<sup>35</sup> T. Murphy, *Dziecko gniewne*, Poznań 2011, s. 187–195.

<sup>36</sup> R. Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym*, Kraków 2013, s. 56–65.

<sup>37</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 252–265.

- *Podejmowanie decyzji: analizowanie podejmowanych działań i przewidywanie ich konsekwencji; rozpoznawanie, czy przy podejmowaniu decyzji kieruje tobą myśl czy uczucie; korzystanie z tych umiejętności w sprawach takich jak współżycie seksualne i narkotyki.*
- *Kierowanie uczuciami: śledzenie przebiegu „rozmów z samym sobą” w celu wychwycenia negatywnych przekazów, takich jak niepoehlebne myśli o własnej osobie; uświadomienie sobie, co kryje się u podłoża danego uczucia (np. ból, który wywołuje złość); przyswajanie sposobów opanowywania obaw i niepokojów, złości i smutku.*
- *Radzenie sobie ze stresem: poznanie wartości ćwiczeń fizycznych, ukierunkowanych wyobrażeń i metod relaksacji.*
- *Empatia: rozumienie uczuć i trosk innych osób i patrzenie na świat z ich punktu widzenia; respektowanie różnic w uczuciach, które budzą w ludziach te same rzeczy.*
- *Porozumiewanie się: skuteczne rozmawianie o uczuciach – umiejętne słuchanie i zadawanie pytań; rozróżnianie między tym, co mówi albo robi ktoś inny, a tym, co sądzisz lub jak na to reagujesz ty; zamiast obwiniania, mówienie w pierwszej osobie o własnych odczuciach spowodowanych konkretnym zachowaniem rozmówcy.*
- *Otwartość: cenienie otwartości i budowania zaufania w stosunkach z innymi osobami; orientowanie się w tym, kiedy można bezpiecznie zaryzykować rozmowę o swoich własnych uczuciach.*
- *Wnikliwość: rozpoznawanie schematów rządzących twoim życiem emocjonalnym i reakcjami; dostrzeganie takich samych schematów u innych osób.*
- *Samoakceptacja: odczuwanie dumy z siebie i postrzeganie się w korzystnym świetle; rozpoznawanie swoich słabych i silnych punktów; zdolność śmiania się z siebie.*
- *Odpowiedzialność osobista: branie odpowiedzialności na siebie; ponoszenie konsekwencji swoich decyzji i działań, akceptowanie swoich uczuć i nastrojów, wywiązywanie się z obowiązków (np. obowiązku uczenia się).*
- *Asertywność: przedstawianie swoich uczuć i trosk bez złości i rezygnacji.*
- *Dynamika grupowa: współdziałanie; umiejętność rozpoznawania, kiedy i jak przewodzić, a kiedy iść za kimś innym, kiedy kierować, a kiedy dawać sobą kierować.*
- *Rozwiązywanie konfliktów: jak uczciwie spierać się z innymi dziećmi, rodzicami i nauczycielami; zawierać kompromisy według zasady, że wygrywają obie strony<sup>38</sup>.*

<sup>38</sup> K.F. Stone, H.Q. Dillehunt, cyt. za: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, op. cit., s. 267–268.

Wszystkim nam zależy, aby nasze życie miało jak najlepszą jakość, aby nasze dzieci wzrastały bezpiecznie w społeczeństwie empatycznym, wspierającym, wrażliwym na krzywdę innych. Gdybym pokusiła się o swoisty przepis na wychowanie szczęśliwych dzieci, wśród koniecznych „produktów” niewątpliwie znalazłyby się umiejętności zarządzania emocjami, a zatem inteligencja emocjonalna.

- *Czego absolutnie nie wolno robić, jeśli chce się wychować szczęśliwe dzieci?*
- *Nie wolno uważać, że ma się zawsze rację i że się wszystko wie.*
- *A czego trzeba się trzymać?*
- *Trzeba patrzeć, słuchać, odczuwać, szukać. Nie trzymać się kurczowo doktryn i kanonów<sup>39</sup>.*

### **Bibliografia**

- Bettelheim B., *Wystarczająco dobrzy rodzice*, Poznań 2012.
- Carlson R., *O sztuce dziecięcej radości. Dzieci, rodzice i szczęście*, Łódź 1995.
- Dąbrowska J., *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, Warszawa 2004.
- Eichelberger W., *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, Warszawa 1997.
- Faber A., Mazlich E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1993.
- Goleman D., *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć? Dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, Poznań 2007.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Górska R., *Edukacja emocjonalna – aspekty praktyczne*, „Studia Dydaktyczne” 2013, nr 24–25, [http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/021\\_G%C3%B3rska\\_Renata\\_pop.pdf](http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/021_G%C3%B3rska_Renata_pop.pdf) [dostęp 30.04.2016].
- Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Lublin 2008.
- Hamer H., *Klucz do efektywnego nauczania*, Warszawa 2010.
- Laniado N., *Nieznośne dzieci i zdesperowani rodzice*, Warszawa 2012.
- Murphy T., *Dziecko gniewne*, Poznań 2011.
- Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, T. Ogrodzińska (red.), Warszawa 2004.
- Pyżalski J., *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, Łódź 2015.
- Obuchowska I., *Kochać i rozumieć*, Poznań 1996.
- Ridley Scott D., Walther B., *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańsk 2015.
- Siewiera-Pięciak M., *Jak uskrzydlić moje dziecko? Motywowanie dzieci i młodzieży do wy-*

<sup>39</sup> W. Eichelberger, *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, Warszawa 1997, s. 124.

*siłku intelektualnego*, [http://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/artykuly/43\\_jak\\_ukrzydlac\\_moje\\_dziecko.pdf](http://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/artykuly/43_jak_ukrzydlac_moje_dziecko.pdf), [dostęp 30.04.2016].

Wiącek R., *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym*, Kraków 2013.

*W trosce o wychowanie*, T. Zubrzycka-Maciąg, M. Korczyński, M. Okrasa (red.), Lublin 2015.

**Aneta Baranowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Wojsko jako przedmiot badań społecznych. Uwagi na marginesie badań własnych**

**The army as a subject of social research.  
Remarks in the margin own studies**

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł prezentuje problemy, z jakimi boryka się cywil, który prowadzi badania społeczne w wojsku. Oparty on będzie o moje własne doświadczenia, które zdobyłam, prowadząc badania empiryczne do mojej pracy doktorskiej pt.: „Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby żołnierzy polskich poza granicami kraju – na przykładzie Iraku”, napisanej pod kierunkiem Profesora Ryszarda Borowicza. Trudności i problemy, z jakimi przyszło mi się wówczas borykać, były różnej natury: instytucjonalne, metodologiczne, techniczne, etyczne, a także emocjonalne i pojawiały się na każdym etapie badań. Złożoność zjawisk zachodzących w armii jako instytucji totalnej, a także chęć pokazania podmiotowości żołnierzy (pensionariuszy tejże instytucji) zdecydowały o wykorzystaniu przez mnie jakościowych metod badawczych. Ich wybór nie oznaczał, iż jako badacz mogłam uniknąć trudnych decyzji. Moje doświadczenie pokazuje, że najciekawsze zjawiska społeczne w armii są zazwyczaj trudno dostępne dla socjologa akademickiego, który musi nauczyć się odkrywania „światów zastrzeżonych” dla badacza cywila

**Abstract:** This article presents the problems encountered by the researcher social-civilian who studies military. It is based on my own experience that I have gained conducting research for my dissertation: “Human in a total institution. Social aspects of Polish soldiers’ tours of duty abroad on the example in Iraq”, written under the direction of Professor Ryszard Borowicz. Difficulties and problems that then had been having were of different nature: institutional, methodological, technical, ethical, and emotional and appeared at every stage of research. The complexity of the phenomena occurring in the army as a total institution, as well as the desire to show the subjectivity of soldiers (residents of that institution) they decided that I’m using qualitative research methods. Choosing these methods does not mean that a researcher can avoid difficult decisions. My experience shows that the most interesting social phenomena in army are difficult to access for a sociologist, who must learn to explore “inaccessible worlds” for civil researcher.

**Słowa kluczowe:** wojsko, instytucja totalna, badania jakościowe, strategia badawcza, etyka w badaniach społecznych.

**Keywords:** military, total institution, qualitative research, strategy research, ethics in social research



## 1. Wprowadzenie

W socjologii badacz zamiast sterylnego, wygodnie urządzonego laboratorium dostaje do ręki żywą rzeczywistość, która nierzadko próbuje wymknąć mu się spod kontroli czy też stanowi obszar trudny do eksploracji. Niniejszy artykuł pokazuje przeszkody, jakie – na drodze poznania siebie – wojsko stawia badaczowi chcącemu poznać je w sposób naukowy. Przeszkody te przedstawione są z perspektywy badacza-cywila.

W poniższych uwagach będzie mowa nie tylko o trudnościach i problemach związanych z badaniem tego szczególnego wycinka rzeczywistości społecznej, jakim jest armia, ale również o szczególnym sposobie jego badania. Artykuł oparty będzie o moje własne doświadczenia, jakie zdobyłam, prowadząc badania do mojej pracy doktorskiej. Były to badania z różnych względów bardzo trudne, stanowiły one dla mnie ważne doświadczenie, by nie powiedzieć „przeżycie”, które prowokuje do refleksji i wywołuje emocje większe niż to zwykle bywa w badaniach społecznych.

Trudności i problemy, z jakimi wówczas się borykałam, były różnej natury. Stanowiły one pochodną następujących cech badania: było to badanie instytucji totalnej, opierało się na bezpośrednim kontakcie z badanymi, dotyczyło często nie tylko osobistych przeżyć, z jakimi borykali się żołnierze, ale także przeżyć dla nich bolesnych (jak choćby rany, obecności śmierci, nieustannego strachu, zagrożenia, zabijania), było to badanie realizowane przez badacza-cywila. Poniższe uwagi dotyczą różnych konsekwencji tych charakterystycznych cech badania. Zostaną one poprzedzone krótką informacją o samych badaniach.

## 2. O badaniach i ich koncepcji

Celem realizowanego przeze mnie projektu badawczego „Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby żołnierzy polskich poza granicami kraju – na przykładzie Iraku” było poznanie mechanizmów kształtowania się strategii działań indywidualnych i grupowych, strategii dostosowawczych (adaptacyjnych), procesów podejmowania decyzji oraz procesów poznawczych ludzi znajdujących się w instytucji totalnej poprzez pryzmat teorii interakcjonizmu symbolicznego ze szczególnym uwzględnieniem wpływu specyficznych warunków służby żołnierzy polskich w Iraku.

Instytucja totalna (a szczególnie warunki służby wojskowej poza granicami kraju) stwarza warunki sprzyjające występowaniu zmiennych definiujących sytuację społeczną jako sytuację trudną, w której mogą pojawić się również takie zjawiska, jak: niepewność, lęk i zagrożenie. Żołnierze Polscy w Iraku, pomimo iż byli szkoleni do wykonywania zadań bojowych, znaleźli się w zupełnie nowej, trudnej dla nich sytuacji, część z nich nigdy nie uczestniczyła w podobnej misji. Jak sami mówili:

„Zupełnie inaczej być żołnierzem w czasie pokoju, a inaczej w czasie wojny”<sup>1</sup>.

Głównym zadaniem, jakie sobie postawiłam było poddanie oglądowi problemu, którego sens wiązał się z pytaniem: „Co się dzieje z człowiekiem w sytuacji, kiedy pojawia się świadomość zagrożenia zdrowia i życia, a dotychczasowy porządek rzeczy stwarza okoliczności na wskroś nowe, nietypowe, trudne do zdefiniowania, wymuszające jakieś reakcje, zachowania, a często również konflikty moralne?”. Podejmowany przeze mnie problem związany z militarną obecnością Polski poza jej granicami znajduje się w centrum zainteresowania społeczeństwa polskiego. Obecność naszych żołnierzy w Afganistanie stała się jednym z głównych tematów ostatniej kampanii prezydenckiej. Niestety problemy związane z militarną obecnością Polski poza jej granicami nigdy nie były przedmiotem debaty publicznej, a taka miała i ma miejsce w większości państw europejskich. Brak oficjalnej debaty publicznej nie oznacza braku dyskusji prowadzonych na ten temat w kuluarach.

Moją ambicją było nie ukazanie funkcjonowania samej instytucji totalnej, lecz ludzi jako podmiotu tejsze instytucji. Udało mi się to osiągnąć dzięki wykorzystaniu założeń interakcjonizmu symbolicznego, które dają asumpt do interpretacji doświadczeń żołnierzy. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach żołnierze „misjonarze” odtwarzają otaczającą ich rzeczywistość społeczno-zawodową. Post factum relacjonują swoje własne doświadczenia, często osobiste, mogące nawet stygmatyzować daną jednostkę w organizacji totalnej, jaką jest armia. Eksplorowane artefakty wskazywane przez uczestników misji wojskowych pokazują, co było dla nich ważne oraz jakie znaczenie im przydzielili. Odtwarzana przez żołnierzy pełniących służbę poza granicami kraju otaczająca ich rzeczywistość społeczno-zawodowa, jak i jej odbiór i interpretacja wyraźnie przekładają się na ich działania, interakcje i komunikację z innymi członkami „zamkniętej społeczności”.

Prezentowana przez mnie perspektywa badawcza jest rzadko pojawiającą się w badaniach nad wojskiem perspektywą badacza bez munduru, który przystępując do badań racjonalnych, miał dane narazić się na konflikt z ideologią armii i organami służącymi tejsze ideologii. Okoliczności realizacji projektu badawczego momentami były bardzo trudne. Wymienię tutaj choćby trudności w uzyskaniu danych z Wojskowego Biura Badań Społecznych (dalej: WBBS), które przez długi okres opatrzone były klauzulą tajności, czy wydłużoną i utrudnioną przez kolejne zmiany zapisów normatywnych procedurę ubiegania się o zgodę Sekretarza Stanu ds. Personalizacji w Ministerstwie Obrony Narodowej na prowadzenie badań w tymże resorcie.

Pracę tę od strony metodologicznej wyróżnia zastosowanie unikatowej procedury badawczej: wywiady pogłębione przeprowadzone osobiście z uczestnikami misji irackiej oraz dane ilościowe pochodzące z WBBS stanowią swoiste

<sup>1</sup> A. Baranowska, *Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby polskich żołnierzy poza granicami kraju*, Kraków 2013, s. 115.

zderzenie wyników pochodzących z dwóch różnych źródeł, które łączy jeden, ten sam problem badawczy. Wspomniane wykorzystanie różnorodnych źródeł oraz uzupełnienie analiz jakościowych ilościowymi stanowi swoistą formę triangulacji metodologicznej.

### 3. Problemy natury instytucjonalnej

Za Aleksandrem Hertzem śmiało można powtórzyć, iż *armia to grupa, ekskluzywna, izolująca się, niechętnie usposobiona do niedyskretnych intruzów (...) jest drażliwa na punkcie zarzutów, jakie są w stosunku do niej stawiane, odznacza się utylitarnym stosunkiem do zadań, świata cywilnego i do cywilnej nauki (...) socjolog przystępując do badań racjonalnych, ma dane narażenia się na konflikt z ideologią armii i organami służącymi tejże ideologii*<sup>2</sup>. Realizacja badań empirycznych w wojsku dla cywila może okazać się przedsięwzięciem karkołomnym. Warunkiem uzyskania jednorazowego upoważnienia do przeprowadzenia badań społecznych w jednostkach wojskowych i strukturach organizacyjnych MON jest spełnienie określonych przepisami wymogów.

W pierwszym kroku należy przesłać do Sekretarza Stanu ds. Społecznych i Profesjonalizacji wniosek (prośbę) o udzielenie zgody na przeprowadzenie badań społecznych w resorcie obrony narodowej. Wniosek powinien zawierać: dane osobowe wnioskodawcy, krótką prezentację własnej osoby, określenie tematu i celu planowanych badań, metodę realizacji badań, propozycję terminów i wykaz jednostek wojskowych (instytucji), w których badania będą prowadzone, informację nt. grup osobowych i ich liczebności, określenie przewidywanej postaci opracowania końcowego wyników badań, sposobu ich wykorzystania oraz zakresu ewentualnego rozpowszechnienia. Do wniosku należy dołączyć następującą dokumentację: koncepcję badań (która powinna zawierać standardowe dla metodologii nauk społecznych elementy (cel badań, uzasadnienie przedsięwzięcia badawczego, przedmiot badań, zasadnicze problemy badawcze, przyjęta metoda oraz wykorzystywane techniki), narzędzia badawcze, zaświadczenie stwierdzające fakt zatrudnienia lub pobierania nauki przez wnioskodawcę, temat pracy naukowej, w której będą wykorzystane wyniki badań, oraz informację, kto jest promotorem pracy, podpisane przez ubiegającego się o zgodę na badania oświadczenie dotyczące m.in. zachowania anonimowości badanych osób, akceptację terminu i warunków badań (ilości badanych żołnierzy, problematyki) dowódców jednostek wojskowych, w których mają one być prowadzone<sup>3</sup>.

W stosunku do poprzednich zapisów formalnych w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej, określonych w Decyzji nr

<sup>2</sup> A. Hertz, *Zagadnienia socjologii wojska i wojny*, „Przegląd Socjologiczny” 1946, z. 1–4, s. 123.

<sup>3</sup> Dz. Urz. Min. Obr. Nar. Nr 4, poz. 26.

27/MON z 7 października 2002 r. w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej, nastąpiła znacząca zmiana<sup>4</sup>. Nowe regulacje zawierają warunek, iż już przy składaniu wniosku do Sekretarza Stanu ds. Społecznych i Profesjonalizacji w MON należy okazać pisemnie wyrażoną zgodę dowódcy jednostki wojskowej (dyrektora, szefa, komendanta), w której badania mają być przeprowadzone, co do terminu i warunków badań. Stanowi to duże utrudnienie i skazuje badacza na dobrą wolę dowódcy jednostki, od którego w dużej mierze zależy powodzenie przedsięwzięcia badawczego.

Starając się o pozwolenie na własne badania, musiałam przejść całą powyższą opisaną procedurę formalną. Nie obyło się bez komplikacji. Dialog między moją osobą występującą w roli badacza a kierownictwem instytucji miał formę pisemnej korespondencji. Szybko przekonałam się, iż pismo z uczelni nie zawsze gwarantuje sukces, a jednostka wojskowa to miejsce, do którego można zabronić badaczowi wstępu, zasłaniając się przepisami bezpieczeństwa, tajności czy poufności, nawet jeżeli, obiektywnie rzecz ujmując, projekt badawczy nie stanowi dla powyższych czynników żadnego zagrożenia. Zdarzyła się również sytuacja, iż dowódca odesłał z powrotem moje podanie z prośbą o pozwolenie na badania, uzasadniając, iż wprawdzie widnieje na nich wymagany podpis promotora, ale nie ma pieczętki, która by go uwiarygodniała.

Po uciążliwych staraniach udało mi się uzyskać niezbędne zgody dowódców jednostek i zebrać komplet potrzebnych dokumentów. W styczniu 2010 roku otrzymałam podpisaną przez Sekretarza Stanu ds. Społecznych i Profesjonalizacji w MON jednorazową zgodę, upoważnienie do przeprowadzenia badań społecznych nt. „Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby poza granicami kraju – na przykładzie Iraku” w: 1 Brygadzie Logistycznej w Bydgoszczy, Centralnej Grupie Działań Psychologicznych w Bydgoszczy oraz 4 Pułku Chemicznym w Brodnicy w terminie od 21 stycznia 2010 do dnia 15 marca 2010 roku.

Powyższe rozważania wskazują wyraźnie, iż wojsko jest terenem trudno dostępnym dla badacza akademickiego. Wyłania ono własne resortowe placówki badawcze, które często uzurpują sobie wyłączność na wiedzę dotyczącą podległego im obszaru rzeczywistości społecznej i są pod wieloma względami uprzywilejowane. Dobrą ilustracją powyższej tezy jest fakt, iż jedynie WBBS (działające obecnie w strukturze Wojskowego Centrum Edukacji Obywatelskiej) może prowadzić badania społeczne w resorcie obrony narodowej przy zastosowaniu dowolnych, uznanych za właściwe metod i technik badawczych, pozostali badacze muszą ograniczyć się do techniki ankiety i wywiadu. Poprzez obowiązujące procedury wojsko ma możliwość kontroli nie tylko wiedzy uzyskanej przez rodzimych ba-

<sup>4</sup> Decyzja nr 78/MON z 15 lutego 2008 r. w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej (Dz. Urz. MON Nr 4, poz. 26); Decyzja Nr 68/MON z dnia 6 marca 2014 r. zmieniająca decyzję w sprawie prowadzenia badań społecznych w resorcie obrony narodowej (Dz. Urz. Min. Obr. Nar. poz. 78).

daczy, ale również badaczy od niego niezależnych, stając się swojego rodzaju monopolistą (a zarazem cenzorem) na wiedzę prezentowaną i ujawnianą na własny temat szerszemu społeczeństwu.

Ponadto brak swobodnego dostępu do badań w armii pozostaje w sprzeczności z postulowanym w nauce publicznym charakterem metody naukowej. Każdy, kto zada sobie trud, powinien móc powtórzyć i sprawdzić, co zarejestrował w badaniach inny badacz; w przeciwnym razie wiedza eksponowana przez badaczy placówek resortowych będzie miała status prawd podawanych do wierzenia<sup>5</sup>.

Poza tym istnieje realne zagrożenie, iż pomimo dopuszczenia w wąskim zakresie innych badaczy do badań w wojsku może dojść do manipulowania problematyką, jaka może stać się przedmiotem badania. Zgoda na badania, o czym mowa wyżej, wymaga akceptacji przez przełożonych tak tematu, jak i narzędzi, za pomocą których badania mają być realizowane. W skrajnym przypadku uzasadnieniem odrzucenia proponowanego tematu może być zamiar jego realizowania przez wewnętrzną placówkę badawczą. Kontrola narzędzi, jeśli zostanie zaakceptowany temat, polega na ustaleniu, czy ewentualnie zbierane z ich pomocą dane nie dotyczą innych niż planowane zagadnień.

#### 4. Socjolog w instytucji totalnej

Mimo głębokich zmian ustrojowych i społecznych, jakie zaszły w Polsce, sfera funkcjonowania instytucji nazwanych totalnymi pozostaje jedną z trudniejszych metodologicznie. Na sytuację taką w niemałym stopniu składa się specyfika tych instytucji (zwłaszcza programowe wyizolowanie ze środowiska zewnętrznego, polegające również na niechęci do osób prowadzących na ich terenie badania naukowe), jak i niechęć większości badaczy do rozwijania koncepcji teoretycznych i metodologicznych w tej dziedzinie. Oprócz klasycznych już studiów E. Goffmana<sup>6</sup> czy Michela Foucault`a<sup>7</sup> nie znajdujemy w zagranicznej literaturze zbyt wielu prac poświęconych instytucjom totalnym. Podobnie jest w polskiej socjologii<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> P. Moczydłowski, *O sposobach wglądu w sekrety stosunków międzyludzkich. Przypadek instytucji totalnych*, [w:] *Poza granicami socjologii ankietowej*, A. Sulek, K. Nowak, A. Wyka (red.), Warszawa 1989, s. 34.

<sup>6</sup> Zob. E. Goffman, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Nowy Jork 1961.

<sup>7</sup> Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 2009.

<sup>8</sup> Por. A. Baranowska, op. cit.; Eadem, *Techniki adaptacji do życia w instytucji totalnej. Na przykładzie żołnierzy mieszkańców obozu Babilon w Iraku*, Toruń 2008; L. Janiszewski, *Statek morski jako instytucja totalna. Przegląd krytyczny głównych stanowisk badawczych*, Szczecin 1992; M. Kamiński, *Badacz w instytucji totalnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1; Idem, *Gry więźniów: podział ról społecznych w instytucji totalnej*, „Studia Socjologiczne” 2004, nr 3; K. Konecki, *Jaźń w totalnej instytucji obozu koncentracyjnego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3; R. Kossakowski, *Między dramaturgią a totalnością – call center w zwierciadle socjologii Ervinga Goffmana*, „Studia Socjologiczne” 2008, nr 1; P. Moczydłowski, op. cit.; E. Tarkowska, *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*, Warszawa 1994; Eadem, *Socjolog w instytucji totalnej. Uwagi na marginesie badań*, „Kultura i Społeczeństwo” 1996, nr 1.

Armia zaliczana jest do czwartego wyróżnionego przez Goffmana typu instytucji totalnej, czyli *instytucji celowo powołanej do osiągnięcia możliwie najlepszych efektów pracy, które uzasadniają w sposób instrumentalny potrzebę ich istnienia*<sup>9</sup>. To, co wyróżnia ją jako instytucję swoistą, to szczególne połączenie i nasilenie pewnych cech, które spotykamy również w innych instytucjach, lecz nie w tak dużym natężeniu. Armia jest organizacją o przewadze więzi formalnych nad osobowymi; instytucją biurokratyczną o strukturze hierarchicznej; środowiskiem społecznym z własnym systemem uwarstwienia; zespołem norm i tradycji; grupą celowego działania zorganizowaną do konkretnych potrzeb<sup>10</sup>. Jej totalność zasadza się głównie na tym, iż z racji pełnionych zadań wnika ona swym działaniem we wszystkie sfery życia żołnierza, tworzy określone zespoły, wzory zachowań (sytuacyjne, instytucjonalne, integracyjne), które można wyodrębnić ze względu na role, jakie pełnią one w ogólnej organizacji życia wojskowego oraz stratyfikują pozycję żołnierza w środowisku wojskowym, umożliwiając mu społeczne działanie<sup>11</sup>.

Dla socjologa jednostka wojskowa to specyficzna rzeczywistość, najczęściej słabo znana, zaskakująca poznawczo, a kontakt z nią, zwłaszcza pierwszy, robi na badającym duże wrażenie. Poznanie realiów, w jakich funkcjonują jej „pensjonariusze”, wymaga wyobraźni i przełamania stereotypów. Proces ów jest skomplikowany, gdyż specyfika tej instytucji nie zawsze przejawia się tylko na powierzchni zjawisk. Postaram się to udowodnić w dalszej części tego podrozdziału.

Omawiając atrybuty instytucji totalnych, klasycy tej problematyki wskazują na fizyczne bariery uniemożliwiające kontakt ze światem zewnętrznym, które symbolizują ich ograniczający charakter<sup>12</sup>. Owe panowanie nad przestrzenią i ludźmi w niej przybywającymi za pomocą barier i różnorodnych ograniczeń stanowi w koszarach wojskowych z jednej strony oznakę władzy i gwarancję bezpieczeństwa, a z drugiej kontrolę formy i treści interakcji społecznych, co w rezultacie ułatwia wytwarzanie szczególnych jaźni i bycie posłusznym.

Fizyczne wejście badacza na teren instytucji wojskowej jest (a nawet musi być) zgodne z obowiązującym regulaminem i przepisami. Stanowi ono swoiste „przedarcie się” nie tyle przez ogrodzenie i ochronę koszar, co przez lawinę procedur. Na wstępie zostałam poddana procedurze legitymizacji przez obsługę biura przepustek, która odpowiada za kontrolę osób wchodzących na teren instytucji. Po ustaleniu mojej tożsamości dyżurny biura przepustek sprawdził, czy rzeczywiście posiadam pozwolenia na prowadzenie badań społecznych, a przede

<sup>9</sup> E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), Warszawa 1975, s. 151.

<sup>10</sup> J. Wiatr, *Socjologia wojska*, Warszawa 1964, s. 23–24.

<sup>11</sup> J. Zalewski, *Wokół tożsamości Wojska Polskiego przełomu XX/XXI wieku*, Warszawa 2004, s. 29.

<sup>12</sup> E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych...*, op. cit., s. 150.

wszystkim zgodę na wstęp na teren garnizonu wojskowego. Dopiero po utwierdzeniu się w przekonaniu, iż wszystko jest w porządku, wystawił mi stosowną przepustkę. Pomimo dopełnienia powyższych formalności nie zostałam wpuszczona na teren koszar. Musiałam poczekać „na bramie” na oficera odpowiedzialnego za pomoc w technicznej organizacji badań, który oficjalnie powitał mnie i wprowadził na teren garnizonu. Procedura ta wyglądała podobnie we wszystkich jednostkach wojskowych, w których prowadziłam badania.

W technicznej realizacji badań pomagali mi wyznaczeni do tego celu przez dowódców oficerowie (w dwóch przypadkach w stopniu majora, w jednym w stopniu kapitana). Od ich życzliwości, wsparcia, a przede wszystkim elastyczności w dużej mierze zależał sukces mojego przedsięwzięcia badawczego, a często również moje samopoczucie. W fazie realizacji badań występowali oni w roli swoistego pośrednika pomiędzy moją osobą jako badacza a dowódcą jednostki. To z nimi dopinałam terminy realizacji wywiadów, to oni byli odpowiedzialni za wstępną selekcję żołnierzy do badań<sup>13</sup> (dokonywali jej, uwzględniając podane przeze mnie zmienne) i za organizację miejsca, w którym miałam rozmawiać z żołnierzami. Współpraca z nimi układała się pomyślnie, starali się oni udzielić mi niezbędnej pomocy i w miarę możliwości złagodzić uciążliwości instytucjonalne.

Istotny wpływ na realizację mojego projektu badawczego miał występujący w armii styl zarządzania oparty na hierarchicznym podporządkowaniu. Hierarchia stanowisk w wojsku różni się tym od innych hierarchii biurokratycznych, że jest wyraźnie rozbita na warstwy społeczne. Dystans pozycji społecznych między oficerami z jednej strony a podoficerami i szeregowymi z drugiej strony, a także (choć w mniejszym stopniu) dystans pomiędzy podoficerami a szeregowymi – to zjawiska często odnotowywane w literaturze i dobrze znane praktykom<sup>14</sup>. E. Goffman pisze o istnieniu obok siebie dwóch różnych światów społecznych i kulturowych – przełożonych i podwładnych<sup>15</sup>. Mają one wprawdzie określone punkty kontaktu, wynikające z pełnionych funkcji i zadań, ale poza tym są dla siebie nawzajem mało przenikalne. Pomiędzy nimi występuje wyraźny dystans społeczny, który jest formalnie określony. Nawet rozmowy pomiędzy przedstawicielami jednej a drugiej grupy prowadzone są określoną intonacją głosu<sup>16</sup>. Dowódca jednostki w imieniu własnym i podwładnych nie tylko wyrażał zgodę na badanie (bądź jej nie wyrażał), ale również zapewniał, a niekiedy regulował dostęp do badanych. Podobnie jak

<sup>13</sup> Z wyjątkiem 4 Pułku Chemicznego w Brodnicy – tutaj stworzono mi warunki, w których sama mogłam dokonać wyboru respondentów spośród żołnierzy, uczestników misji w Iraku.

<sup>14</sup> J. Wiatr, op. cit., s. 27.

<sup>15</sup> E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych...*, op. cit., s. 152–153.

<sup>16</sup> „Zwracając się do podwładnych (młodszych), przełożony (starszy) czyni to stanowczo, lecz taktownie zachowując w każdej sytuacji spokój i opanowanie. Ponadto nie wypowiada krytycznych uwag (opinii) w obecności niższych od nich stanowiskiem (stopniem) oraz osób postronnych” za: *Regulamin Ogólny Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyd. MON, Sztab Generalny Wojska Polskiego, Warszawa 2004, s. 16, p. 11.

podwładny tak i badacz był od niego w znacznej mierze zależny. W ten sposób pojawiła się tutaj charakterystyczna dla instytucji totalnych niesymetryczność ról.

Proces komunikacji przyjmuje tutaj ściśle określone formy i przepisy – łączy je tzw. droga służbowa. W dół hierarchii spływają rozkazy i polecenia służbowe, w górę płyną raporty i meldunki o ich wykonaniu. Sama wymiana zadań pomiędzy przełożonymi i podwładnymi ogranicza się często do koniecznych informacji, przebiegających określonym kanałem i dotyczących na ogół planów, formułowanych przez kierownictwo dla swych podwładnych. Charakterystyczne jest również to, że podwładni pozbawieni są wiedzy na temat decyzji dotyczących ich losu, co zapewnia kierownictwu wyraźne zdystansowanie się od podwładnych i wyraźną nad nimi kontrolę<sup>17</sup>. Żołnierze wytypowani do badań w większości przypadków dopiero przeze mnie byli informowani, na czym polega moje przedsięwzięcie badawcze. Ponadto nie ukrywali zdziwienia, kiedy pytałam ich, czy dobrowolnie chcą wziąć w nich udział i że mogą w każdej chwili przerwać wywiad. Sytuację tę tłumaczyli: *wojsko opiera się na systemie rozkazowym, tutaj nie ma czasu na dyskusje; w armii panuje zasada, im mniej wiesz, tym krócej będą ciebie przesłuchiwać; wojsko to nie demokracja...* (dane z wywiadów przeprowadzonych przy pisaniu pracy). Ze względu na hierarchiczną strukturę wojska trudno jest o otwartą, bezpośrednią komunikację czy też szacunek do odmiennego zdania członków zespołu. Jednostka wojskowa powołana jest do wykonania określonych zadań, zgodnych z celami organizacji.

Totalność armii przejawia się w ograniczeniu czasu wolnego i przestrzeni nieskrępowanego funkcjonowania jednostek. Tok życia codziennego żołnierzy charakteryzuje zasada jednolitości wykonywanych czynności. Regulowane są one przez różnego rodzaju przepisy: rozporządzenia, zarządzenia, decyzje, rozkazy, wytyczne, regulaminy, instrukcje oraz przez specyficzny system nadzoru na poszczególnych szczeblach dowodzenia i kierowania. Codzienne zajęcia w jednostce wojskowej mają swój ścisły rozkład, według którego bezpośrednio po jednym typie zajęć następuje drugi, wszystko w określonym wcześniej czasie i narzucone przez dowódcę. Wizyta socjologa zakłócała ten misternie ułożony plan pracy. Musiała nastąpić jego reorganizacja, co spotkało się z niezadowolaniem części personelu.

Nie sposób pominąć faktu, że odwiedziny socjologa, który na krótką tylko chwilę zakłócił monotonię funkcjonowania jednostki wojskowej, były dla żołnierzy znaczącym wydarzeniem. Dało się u nich zaobserwować zjawisko, które E. Tarkowska nazywa „głodem innej osoby”, a inny z badaczy określił „łapczywością” na kontakty z ludźmi<sup>18</sup>. W koszarach żołnierze na co dzień mają znikomy kontakt ze światem cywilnym, poddani są oni oddziaływaniu czynników natury społecznej, takich jak: zbiorowość żołnierzy, obyczajowość wojskowa, tradycje

<sup>17</sup> Ibidem, s. 153.

<sup>18</sup> E. Tarkowska, *Socjolog w instytucji totalnej...*, op. cit., s. 27.



i ich zewnętrzne atrybuty, oraz czynników materialno-fizycznych (mundury, koszary, technika wojskowa, place ćwiczeń itp.). Obserwowalna jest u nich wyraźnie potrzeba ciągłości kontaktu ze światem zewnętrznym i jego przedstawicielami, których substytut stanowiła relacja z badaczem-cywilem.

## **5. Uwagi o etapie realizacji badań: między metodologiczną poprawnością, trudnościami natury technicznej a emocjami**

### **5.1. Kontakt z respondentem**

Badacz pełni kluczową rolę w kontakcie z respondentem. To od jego doświadczenia, umiejętności i zachowania zależy, czy wywiad dojdzie do skutku. Specyfika instytucji totalnej wymusza na badaczu odpowiednie formy zachowania. Należy nauczyć się specjalnego „kodu”, którym później trzeba się posługiwać, by wydobyć informacje. Nie jest to łatwa nauka, najczęściej polega ona na długich, żmudnych poszukiwaniach metody dojścia do respondenta. I właśnie z takiego zachowania, z wielokrotnych prób i błędów, „upadania i wstawania” rodzi się klucz, pomysł na sposób kontaktu. Literatura przedmiotu daje jedynie wskazówki, co zrobić, żeby nawiązać kontakt i zostać wpuszczonym w pewną sferę życia respondenta. Nikt jednak nie pisze, jak rozmawiać z pensjonariuszem instytucji totalnej. W jaki sposób formułować pytania w wywiadzie, aby czuł, że jego problemy traktowane są podmiotowo? Jak przełamać jego obawę przed wyrażaniem prawdziwych sądów, które mogą stygmatyzować go w środowisku?

Według Pawła Moczydłowskiego największym kapitałem badacza są umiejętności aranżacji sytuacji wywiadu<sup>19</sup>. Dla mnie aranżacja wywiadu miała dwa zasadnicze cele – informacyjny, kiedy to dostarczałam respondentowi podstawowych informacji o badaniu, oraz perswazyjny, mający na celu pobudzenie właściwych motywacji respondenta do udziału w badaniu. Aranżując wywiad, każdemu respondentowi z osobna prezentowałam swoją sylwetkę naukową, a następnie wyjaśniałam problematykę i cel moich badań. Zaznaczałam, że badania te są w pełni poufne i dowódca nie będzie miał do nich wglądu. Zakreślałam również ramy czasowe rozmowy i uprzedzałam, że będzie ona nagrywana (oczywiście, jeżeli respondent wyrazi zgodę). Starłam się również pokrótce wyjaśnić, jaki jest przedmiot zainteresowań socjologii wojska i czym różnią się dociekania socjologia od badań psychologicznych. Okazało się to konieczne, gdyż zauważyłam, że część respondentów myli socjologa z psychologiem wojskowym i uważa, że jeżeli zamierzam pytać o doświadczenia i przeżycia, jakie żołnierze wynieśli z misji, to na pewno jestem tym drugim i badam zaburzenia psychiczne wynikające ze służby w strefie działań wojennych. Na późniejszym etapie (w trakcie trwania

<sup>19</sup> P. Moczydłowski, op. cit., s. 48.

wywiadów) utwierdziłam się w przekonaniu, że te wyjaśnienia były konieczne, a „misjonarze” stanowią środowisko „broniące się przed badaniem” psychologicznym. Istnieje kilka powodów tej sytuacji. Po pierwsze żołnierze nisko oceniali jakość pracy psychologów wojskowych i narzędzia przez nich wykorzystywane. Pojawiały się opinie, że są one schematyczne i nie są w stanie odzwierciedlić ich kondycji psychicznej. Najbardziej niepokojące były dla mnie głosy „misjonarzy”, którzy twierdzili że „nauczyli się”, jak rozwiązywać testy kwalifikacyjne przed wyjazdem na misje i po powrocie z niej – podkreślali, że jeżeli uzupełniliby je zgodnie z prawdą, dostaliby negatywną notę. A wykrycie najdrobniejszych problemów ze zdrowiem psychicznym (z resztą fizycznym również) oznaczałoby dla nich nie tylko pożegnanie się z misjami, ale także odejście ze służby. Myślę, że ważną przyczyną unikania kontaktu z psychologiem lub psychiatrą wojskowym, jak i udzielania nieprawdziwych informacji w trakcie badań psychologicznych, oprócz obawy przed utratą pracy, są również lęk przed stygmatyzacją społeczną, utratą zaufania współtowarzyszy broni oraz opinia osoby słabej.

Pierwsze kontakty z respondentami ukształtowały korzystny stosunek i atmosferę wokół badania. Żołnierze wykazywali zainteresowanie licznymi szczegółami mojego projektu badawczego i zgłaszali w wielu kwestiach własne spostrzeżenia. Odnosiłam wrażenie, iż treść moich pytań trafia w ważne problemy, a czasami nawet potrzeby respondentów. Padło wiele pozytywnych opinii na temat realizowanego przeze mnie projektu, np. *pytania były ciekawe, badania inne niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni, ...to nie ankieta, którą trzeba uzupełnić tak, a nie inaczej, bo uznają, że się nie nadajesz do służby..., temat wart podjęcia*. Rozmowy ze mną czasem były dla nich niczym sytuacja terapeutyczna: *nareszcie ktoś mnie pyta o moje problemy*. Jako przejaw pozytywnego odbioru mojej osoby, a zarazem pozytywnego nastawienia do sytuacji badawczej postrzegałam również: podawanie ręki na przywitanie, uśmiech, życzenia powodzenia przy pisaniu pracy, udzielanie odpowiedzi przez żołnierzy na pytania, na które nie odpowiadali w oficjalnych badaniach realizowanych przez WBBS. Zdarzali się również i sceptycy, ale były to zdecydowanie odosobnione przypadki. Niezwykle budujący dla mnie jako badacza był fakt, iż zdecydowana większość respondentów wyraźnie chciała pomóc w realizacji mojego przedsięwzięcia badawczego, odpowiadając czasami na bardzo osobiste pytania.

## 5.2. Wywiad jako sytuacja społeczna

Wywiad jest rozmową, której struktura i cel są określone przez jedną ze stron – osobę prowadzącą wywiad. Jest to profesjonalna interakcja, która wykracza poza spontaniczną wymianę opinii, jak to się dzieje w codziennej rozmowie, i polega na starannym zadawaniu pytań oraz uważnym wysłuchiowaniu odpowiedzi w celu zdobycia szczegółowo sprawdzonej wiedzy. W badaniach jakościowych wywiad

jest przestrzenią konstrukcji wiedzy. Stanowi on główne narzędzie umożliwiające badanie sposobu, w jaki jednostki doświadczają swojego świata i postrzegają go. Pozwala na jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat życia badanych, którzy własnymi słowami opisują swoje działania, doświadczenia, poglądy<sup>20</sup>.

Dobrze zaprojektowany i przeprowadzony wywiad może być rzadkim i wzbogacającym doświadczeniem dla osoby badanej, dając jej nowy wgląd w jej sytuację życiową. Interakcja może również wywołać niepokój i uaktywnić, tak u badanego, jak i u badacza, mechanizmy obronne. Osoba prowadząca wywiad powinna zdawać sobie sprawę z dynamiki interakcji w ramach wywiadu i umieć na nią reagować.

Zaobserwowałam szereg czynników różnorodnej natury, które miały zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na odpowiedzi żołnierzy. Prezentuję je w formie wzmocnień pozytywnych i negatywnych w poniższej tabeli:

Tabela nr 1: Wzmocnienia negatywne a wzmocnienia pozytywne

Wzmocnienia negatywne	Wzmocnienia pozytywne
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sytuacja badawcza jako nowa sytuacja społeczna</li> <li>• Tematyka wywiadu przywołująca przykre wspomnienia</li> <li>• Obawa / podejrzenie, że udzielenie wywiadu może nieść ze sobą negatywne konsekwencje</li> <li>• Traktowanie badacza jako osoby zdolnej potępić, pomyśleć coś złego o respondentcie (jeżeli ten np. łamał obowiązujące w instytucji czy też społeczeństwie reguły)</li> <li>• Chęć pokazania się respondentą z jak najlepszej strony</li> <li>• Złe doświadczenia związane z uczestnictwem w badaniach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciekawość poznawcza respondenta</li> <li>• Zainteresowanie problematyką badania</li> <li>• Chęć udzielenia „pomocy” badaczowi</li> <li>• Szansa na własną ekspresję</li> <li>• Traktowanie wywiadu jako wyróżnienia własnej osoby</li> <li>• Pozytywne doświadczenia związane z uczestnictwem w badaniach</li> </ul>

Źródło: zestawienie własne.

Czynnikiem, którego nie uwzględniłam w tabeli, a mógł mieć wpływ na odpowiedzi respondentów, była moja płęć. Zabieg ten był celowy, gdyż zagadnienie płęci w badaniach społecznych instytucji totalnych, takich jak wojsko, stanowi niezwykle szeroki i złożony problem, któremu należałoby poświęcić odrębny artykułu. Tutaj jedynie sygnalizuję tę kwestię.

Powszechnie wiadomo, iż płęć badacza, jak i respondenta stanowi istotny filtr dla uzyskiwanych informacji. Od niej może zależeć to, kto i co powie badaczowi. Oczwistym jest również fakt, iż badaczka znajduje się w innej sytuacji niż bada-

<sup>20</sup> S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Warszawa 2011, s. 37.

jący mężczyzna. Musi się ona liczyć z tym, że z jednej strony z jej płcią wiążą się różne problemy, na przykład w postaci zaczepek ze strony badanych, a z drugiej strony pewne przy pozyskiwaniu pewnych materiału źródłowego. Czasami pewnych informacji respondent mężczyzna nie ujawni ankieterce kobiecie (i odwrotnie) z przyczyn kulturowych. Myślę, że w przypadku moich badań żeńskie cechy kulturowe takie jak wrażliwość, empatia czy emocjonalność miały dodatni wpływ na pozyskiwane szczerych, a przede wszystkim wyczerpujących odpowiedzi.

Należy pamiętać, iż wiedza wytwarzana podczas wywiadu badawczego jest konstruowana przez samą interakcję, w specyficznej sytuacji kreowanej przez badacza i osobę udzielającą wywiadu. Kontakt z innym respondentem może prowadzić do wytworzenia innej interakcji i odmiennego rodzaju wiedzy.

Prowadzenie wywiadów jest nie tyle metodą polegającą na wypełnianiu określonych reguł, ile rzemiosłem, sztuką praktyczną, ponieważ jakość uzyskanej w wywiadach wiedzy zależy od znajomości badanego problemu, ale również kompetencji i zaangażowania badacza.

### 5.3. Miejsce wywiadu i osoby trzecie

Literatura przedmiotu wskazuje, iż wygląd miejsca wywiadu oraz czynniki, które można określić wspólną nazwą warunków zewnętrznych (np. oświetlenie, miejsce siedzenia, temperatura, powietrze, ewentualne hałasy, ruchy i odgłosy itd.), mogą (choć nie muszą) oddziaływać w określony sposób zarówno na respondenta, jak i badacza. Podkreśla się również, iż miejsce rozmowy i warunki, w jakich przebiega wywiad, silniej oddziaływają na badacza niż respondenta, gdyż to dla tego drugiego są na ogół miejscem mało znanym i obcym.

Moje badania, o czym była mowa wcześniej, przeprowadzałam na terenie jednostek wojskowych. W każdym z trzech przypadków w innym miejscu. W 4 Pułku Chemicznym w Brodnicy na terenie świetlicy, w Centralnej Grupie Działań Psychologicznych w pokoju psychoprofilaktyka, z kolei w 1 Brygadzie Logistycznej w sali patrona. I to bardziej ja, jako cywil, niż moi respondenci musiałam się przystosować do otoczenia i warunków, w jakich się znalazłam.

Zdawałam sobie jednak sprawę, że miejsce wywiadu może również oddziaływać w sposób na moich respondentów i że może to być oddziaływane wielokierunkowe. Po pierwsze może oddziaływać poprzez swój „wygląd”, „wystrój”, urządzenia znajdujące się w nim przedmioty lub rzeczy (np. meble, książki, godło, portrety, plakaty) itd. na: pamięć respondentów, może wywołać pewne emocje, nastroje, może ujawnić i zaktywizować oddziaływania różnych wzorów i modeli kulturowych, społecznych i obyczajowych. Istniała obawa, że żołnierze w pokoju psychoprofilaktyka będą czuli się jak na badaniach psychologicznych, a w sali patrona, gdzie panuje patetyczna atmosfera, będą częściej wypowiadać oficjalne niż

prywatne opinie. Łagodzącą okolicznością w pierwszym przypadku był fakt, iż dla żołnierzy Centralnej Grupy Działań Psychologicznych pokój psychoprofilaktyka nie był miejscem budzącym niepokój czy awersję, gdyż jednostka, w której służą, jest wyspecjalizowaną jednostką zapewniającą Siłom Zbrojnym RP prowadzenie działań psychologicznych na polu walki i w operacjach wsparcia pokoju na szczeblu operacyjnym i taktycznym oraz wydzielanie wyspecjalizowanych elementów wsparcia psychologicznego do sił NATO. Ponadto oddziaływanie miejsca wywiadu mogło polegać na tym, iż respondent w danym miejscu występuje wobec ankietera w konkretnych rolach społecznych, w tym przypadku w roli pracownika danej instytucji. Ze strukturą ról łączy się ściśle sprawa pojawiania się opinii oficjalnych i prywatnych.

Udało mi się nie naruszyć ogólnej zasady metodologicznej i przeprowadzać rozmowy sam na sam z wytypowanymi do badania respondentami. Koledzy lub zwierzchnicy mogli oddziaływać na respondenta pesząco lub też w inny sposób wywierać negatywny wpływ na informacje uzyskiwane od badanych.

Dopiero po zebraniu materiałów w fazie ich krytyki i selekcji mogłam dokonać kontroli otrzymanych wyników. Wiedząc na przykład, że odpowiedzi na niektóre zwłaszcza pytania są narażone na wpływ rodzaju miejsca przeprowadzania wywiadu, starałam się dokonać zestawień, które miały uwidocznić, czy wpływ ten rzeczywiście wystąpił, w jakich szedł kierunkach i jaki był jego zakres.

## 6. Styl przeprowadzania wywiadu

W większości definicji wywiadu socjologicznego kładzie się nacisk na to, iż wywiad jest bezpośrednią rozmową między badającym a badanym, mającą na celu uzyskanie określonych informacji. Takie ujęcie wywiadu socjologicznego pozwala na wyodrębnienie w nim dwóch warstw: informacyjnej i społecznej, którą można określić mianem parainformacyjnej<sup>21</sup>.

Uzyskanie informacji to oczywiście zasadniczy cel wywiadu. Podejmując wysiłek badawczy, należy jednak pamiętać, że wywiad jest techniką, w którym społeczny charakter stosunku między osobami biorącymi w niej udział występuje szczególnie wyraźnie. Ta warstwa wywiadu jest niewątpliwie bardzo ważna z punktu widzenia możliwości uzyskania informacji. Tak więc wywiad to nie tylko sam proces komunikowania, ale także określona sytuacja społeczna, w której on przebiega.

Wychodząc z określenia pojęcia sytuacji wywiadu jako układu wszystkich czynników oddziaływujących na partnerów w wywiadzie, można przyjąć, że obejmują one zarówno elementy zewnętrzne w stosunku do współpartnerów roz-

---

<sup>21</sup> J. Krak, *Styl prowadzenia wywiadu i konsekwencje ich zastosowania*, [w:] *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne. Wybór tekstów*, K. Lutyńskiej, A.P. Wejlana (red.), Wrocław 1983, s. 421.

mowy, jak i składniki związane bezpośrednio z ich osobami. J. Krak podkreśla olbrzymie znaczenie osoby badacza w przeprowadzaniu rozmowy, pisząc o tym, że zachowanie respondenta składa się prawie wyłącznie z jego reakcji na bodźce płynące od osoby zadającej pytania<sup>22</sup>.

Moje doświadczenie badawcze pokazuje, że nie ma jednego dobrego sposobu przeprowadzania wywiadu, który można stosować, prowadząc badania w armii w stosunku do wszystkich respondentów. Badacz musi być elastyczny, czasami musi zmieniać styl jak aktor kostium w zależności od respondenta i jego zachowania. Jeśli respondent jest niepewny, speszony, oczekuje aprobaty, należy starać się ośmielić go. Natomiast w stosunku do respondentów pewnych siebie wywiad można prowadzić swobodniej, rzeczowo, postępować bardziej „obcesowo”.

Pierwszy z tych sposobów określany jest w literaturze mianem stylu miękkiego, drugi zaś suchy i rzeczowy – stylem twardym. Ponadto uważam, że należy rozszerzyć pojęcie „stylu przeprowadzenia wywiadu” na takie zachowania badacza, jak: sposób nawiązania kontaktu, prowadzenie rozmowy, wytwarzanie odpowiedniego klimatu, wzbudzenie zaufania respondenta.

W trakcie realizacji swoich badań zauważyłam, iż styl miękki bardziej sprzyja obszernym, pełniejszym i bardziej szczerym odpowiedziom. Dostrzegłam również, że różnice w odpowiedziach występują najczęściej w pytaniach trudnych i drażliwych. Przy tego typu pytaniach styl miękki przynosił lepsze wyniki. Dlatego też wydaje mi się, że ten styl powinien być stosowany przede wszystkim tam, gdzie występują takie pytania.

Jego zaletą jest, iż przyczynia się do zmniejszenia drażliwości poruszanych problemów, ułatwia też udzielanie odpowiedzi na pytania trudne. Styl miękki ma przewagę nad stylem twardym pod innymi względami. Pozwala na stworzenie miłego, towarzyskiego nastroju, wpływa przyjaźnie na stosunek respondenta do badacza i całego badania. Wywiera to niewątpliwie wpływ na nastawienie respondenta do badań socjologicznych w ogóle i jego przyszłego udziału w takich badaniach.

## 7. Zagadnienia etyczne

Proces uzyskiwania wiedzy przez interakcję z respondentem wymagał ode mnie zwrócenia uwagi na etyczne konsekwencje takiej interakcji. Chciałbym tutaj poruszyć jedynie te problemy i kwestie, które najczęściej pojawiały się w trakcie realizacji moich badań – są to: uzyskanie świadomej zgody respondentów na udział w badaniu, zagwarantowanie poufności wywiadów, rozpatrzenie konsekwencji, jakie badanie może mieć dla uczestniczących w nim osób oraz przeanalizowanie roli badacza w prowadzonym badaniu.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 422.

Świadoma zgoda wymagała poinformowania badanych o ogólnym celu badania i najważniejszych założeniach projektu, jak również o możliwych zagrożeniach i korzyściach, jakie mogą wynikać z uczestnictwa w nim. Żołnierze byli poinformowani o dobrowolności udziału w badaniu i o tym, że mogą w każdej chwili się z niego wycofać. Było to o tyle ważne, iż badania były przeprowadzane z przedstawicielami instytucji, po wcześniejszym wyrażeniu zgody przełożonych na ich realizację, co mogło pociągać za sobą większy lub mniejszy przymus wytypowanych do badania żołnierzy. Ponadto oczekiwałam od respondentów ujawnienia pewnych osobistych informacji, które wprawdzie nie były objęte klauzulą „tajności”, ale o których mogli nie wiedzieć nawet ich przyjaciele, rodzina, współpracownicy czy przełożeni. Zasada świadomej zgody wymagała ode mnie poinformowania badanych o możliwych zagrożeniach wynikających z udziału w badaniu.

Poufność badania oznaczała, że prywatne informacje, które pozwolą na zidentyfikowanie badanych, nie będą ujawnione, a zebrany w wyniku wywiadów materiał zostanie wykorzystany wyłącznie do celów poznawczych (w tym przypadku jako materiał empiryczny przy pisaniu pracy doktorskiej). Respondenci przed rozpoczęciem wywiadu zostali również poinformowani, iż nagrania czy transkrypcja wywiadów nie trafi do ich bezpośrednich przełożonych, jednak końcowe wyniki mojej pracy po uprzednim usunięciu danych osobowych zostaną wysłane do MON.

Mówiąc o konsekwencjach badania, starałam się uwzględnić zarówno potencjalną krzywdę, jaką mogłam wyrządzić respondentom, jak i ewentualne korzyści, które mogą płynąć z badania. W tym przypadku wymagało to odpowiedzialnego rozpatrzenia możliwych konsekwencji i to nie tylko dla osób biorących udział w badaniu, lecz także dla ogółu żołnierzy polskich pełniących służbę poza granicami kraju.

Z uwagi na fakt, iż jako badacz byłam jakoby głównym narzędziem uzyskiwania wiedzy, większość dylematów etycznych byłam zmuszona rozwiązywać w trakcie realizacji projektu badawczego. Zależały one od mojej rzetelności – wiedzy, doświadczenia, szczerości i uczciwości. Jako osoba przeprowadzająca wywiady musiałam stale i na bieżąco podejmować decyzje dotyczące tego, które z wypowiedzi respondentów pogłębić, a które z nich zostawić, ponieważ mogą być dla nich zbyt drażliwe czy też bolesne.

W trakcie realizacji mojego projektu bardzo szybko przekonałam się, że związane z nim problemy etyczne wykraczają poza mikroetyczną konieczność uwzględnienia konsekwencji badania dla respondentów i obejmują również makroetykę, a więc znaczenie tworzonej wiedzy dla szerszego społecznego kontekstu. W ostatnich latach obserwuje się w społeczeństwie polskim wzrost zainteresowania służbą żołnierzy polskich poza granicami kraju, szczególnie żywe kontrower-

sje budzi zaangażowanie polskich wojsk w Afganistanie. Informacji na ten temat jest wiele. Z przykrością należy jednak stwierdzić, iż w wielu przypadkach nie spełniają one kryterium naukowości, rzetelności i obiektywizmu. Znaczna część mediów goni za sensacją, a naprawdę ważne zagadnienia i problemy znajdujące się w sferze zainteresowań socjologii wojska podawane są w sposób rozproszony i fragmentaryczny, a nawet zostają zafałszowane. Dlatego dbając o dobro socjologii jako nauki i rozwój jej subdyscypliny, jaką jest socjologia wojska, starałam się możliwie pogłębiać moje dociekania, aby uzyskać rzetelny obraz badanej rzeczywistości.

## 8. Uwagi końcowe

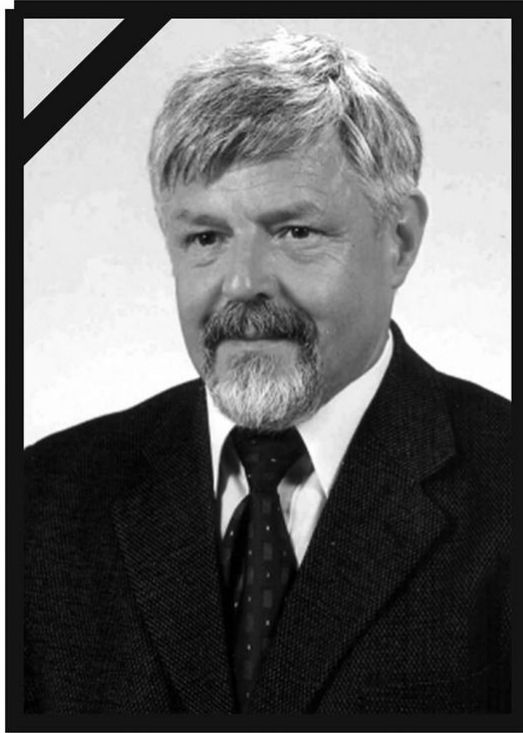
Socjologia jako nauka niedyskretna źle się czuje w warunkach skrupowania, a w opisywanym przypadku ma ona do czynienia z przedmiotem, gdzie swoboda wypowiedzi jest zawsze utrudniona. Laboratorium badacza-cywiła zajmującego się wojskiem jest bardzo niewygodnie urządzone i ma on w nim do przezwyciężenia ogromne trudności. I nie chodzi tu tylko o trudności subiektywne (brak odpowiedniej perspektywy czy osobistej pasji), znacznie ważniejsze są trudności natury obiektywnej, wynikające z warunków pracy stawianych przez sam badany przedmiot. Pomimo powyższych uwag laboratorium to istnieje, można w nim i trzeba pracować. Istnieje jednak wyraźna potrzeba refleksji nad wartością metody socjologicznej jako skutecznego i mądrego sposobu analizy tego szczególnego obszaru rzeczywistości społecznej, jakim jest armia. Moje doświadczenia pokazują, iż szeroko pojmowane zabiegi „humanizacji” badań społecznych w armii, jak choćby tworzenia przyjaznej atmosfery czy satysfakcji emocjonalnej respondenta, mają wymierny wpływ na pozyskiwanie wyczerpujących odpowiedzi i odpowiednią motywację do udziału w badaniu. Z kolei stosowanie badań jakościowych, takich jak wywiady pogłębione zmienia sposób rozumienia kondycji ludzkiej oraz pozwala na jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat życia żołnierzy „misjonarzy”.

## Bibliografia

- Baranowska A., *Człowiek w instytucji totalnej. Społeczne aspekty służby polskich żołnierzy poza granicami kraju*, Kraków 2013.
- Baranowska A., *Techniki adaptacji do życia w instytucji totalnej. Na przykładzie żołnierzy mieszkańców obozu Babilon w Iraku*, Toruń 2008.
- Foucault M., *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 2009.
- Goffman E., *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Nowy Jork 1961.
- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), Warszawa 1975.



- Hertz A., *Zagadnienia socjologii wojska i wojny*, „Przegląd Socjologiczny” 1946, z. 1–4.
- Janiszewski L., *Statek morski jako instytucja totalna. Przegląd krytyczny głównych stanowisk badawczych*, Szczecin 1992.
- Kamiński M., *Badacz w instytucji totalnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1.
- Kamiński M., *Gry więźniów: podział ról społecznych w instytucji totalnej*, „Studia Socjologiczne” 2004, nr 3.
- Konecki K., *Jaźń w totalnej instytucji obozu koncentracyjnego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3.
- Kossakowski R., *Między dramaturgią a totalnością – call center w zwierciadle socjologii Ervinga Goffmana*, „Studia Socjologiczne” 2008, nr 1.
- Krak J., *Style prowadzenia wywiadu i konsekwencje ich zastosowania*, [w:] *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne. Wybór tekstów*, K. Lutyńskiej, A.P. Wejlanda (red.), Wrocław 1983.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Warszawa 2011.
- Moczydłowski P., *O sposobach wglądu w sekrety stosunków międzyludzkich. Przypadek instytucji totalnych*, [w:] *Poza granicami socjologii ankietowej*, A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka (red.), Warszawa 1989.
- Tarkowska E., *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*, Warszawa 1994.
- Tarkowska E., *Socjolog w instytucji totalnej. Uwagi na marginesie badań*, „Kultura i Społeczeństwo” 1996, nr 1.
- Wiatr J., *Socjologia wojska*, Warszawa 1964.
- Zalewski J., *Wokół tożsamości Wojska Polskiego przełomu XX/XXI wieku*, Warszawa 2004.



**Wspomnienia  
o Profesorze Ryszardzie Borowiczu**



**Marzena Sobczak-Michałowska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## Ryszard jako Kolega

Ryszard Borowicz, rocznik 1945. Pedagog, socjolog, badacz, nauczyciel, wychowawca, przyjaciel, mąż, ojciec, mistrz życia. Bliska przyjaźń z Nim to zaszczyt, który – moim zdaniem – przytrafił się stosunkowo nielicznym spośród bardzo licznych znających go, współpracujących z nim ludzi. Obchodziliśmy w tym roku drugą rocznicę śmierci tej wybitnej postaci świata nauki i edukacji.

W Jego działalności zawodowej spletały się harmonijnie trzy płaszczyzny: naukowa, dydaktyczno-wychowawcza i organizacyjna. W każdej z nich Profesor odniósł znaczące sukcesy. Jednakże dzisiaj, tu i teraz, nie chcę skupiać się na jego działalności naukowej, ale na Ryszardzie – koledze, przyjacielu, współpracowniku.

W dniu jego śmierci rozdzwończyły się telefony i świat już nieodwołalnie się zmienił. Nieoczekiwanie okazało się, że człowiek, którego znałam prawie połowę mojego życia, odszedł na zawsze. Pojawiły się oszołomienie, niedowierzanie, smutek. W głowie kłębiły się pytania o przyczyny i sens tego, co się stało. Przecież Ryszard był zawsze zdrowy, wysportowany, nie uskarżał się na żadne dolegliwości...

Był człowiekiem wyjątkowym. O tej wyjątkowości przekonywałam się, współpracując z nim w trzech środowiskach naukowych oraz poprzez kontakty w życiu prywatnym. Pierwszą uczelnią, na której wspólnie pracowaliśmy był Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, drugą – Wszechnica Mazurska w Olecku, a trzecią, ostatnią – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy.

\*\*\*

### Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Ryszarda poznałam w momencie przejścia z Instytutu Pedagogiki do Instytutu Socjologii, krótko po uzyskaniu stopnia doktora. Na początku budził mój respekt, wydawał się oschły i nieprzystępny. Sporadyczne kontakty na korytarzu w budynku Instytutu, mieszczącego się wówczas przy Szosie Bydgoskiej, krótkie rozmowy przebiegające, w moim odczuciu, w atmosferze niepełnego zrozumienia, a jedno-

cześciej wzbudzające moją ciekawość i chęć poznania tak oryginalnej osobowości, jaką Ryszard niewątpliwie był.

Po kilku latach Instytut został przeniesiony do tzw. „Harmonijki”, a Ryszard został dziekanem Wydziału. W tym właśnie czasie zaproponował mi współpracę z Wszechnicą Mazurską w Olecku, a co najważniejsze – wprowadził mnie w środowisko naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Gdy wybierałam się do Łodzi po raz pierwszy, pojechał ze mną. Zapoznał mnie tam z dwiema niezwykłymi kobietami, dzisiaj Paniami Profesor: Wielisławą Warzywodą-Kruszyńską i Jolantą Grotowską-Leder. Dzięki Ryszardowi, który nie narzucając się, wspierał mnie naukowo, dookreśliłam jeden z wielu ciekawych obszarów badawczych, jakimi zajmuję się także do dnia dzisiejszego, a który zaowocował wieloma badaniami terenowymi, grantami naukowymi i artykułami w punktowanych opracowaniach.

Ryszard jako dziekan zawsze, w moim odczuciu, miał czas dla kolegów, współpracowników. Gotów był wysłuchać, doradzić, udzielić w sposób kulturalny reprimendy albo wejść w jeszcze inne relacje, w zależności od potrzeb. W sytuacjach konfliktowych przyjmował rolę mediatora. Humanista formułujący wnikliwe diagnozy, zachowujący zdrowy dystans do wielu napięć i patologii, które toczą współczesny świat.

Okres ten był także czasem naszego działania w ośrodku zamiejscowym w Brodnicy. W związku z tym, że Ryszard nie miał prawa jazdy, często odbywaliśmy podróż wspólnie, moim autem. W drodze powrotnej, po zajęciach, zdarzało się nam zatrzymać na krótki odpoczynek, posilić się i trochę pobyć ze sobą. Był to czas, kiedy Ryszard „otwierał” przede mną swój świat rodzinny. Poznawałam go od innej, cieplej, wrażliwej i troskliwej strony. Wiem, że te „swoiste” zwierzenia wynikały z pojawiającego się zaufania do mnie. Dzisiaj, z perspektywy czasu, mogę mieć tylko nadzieję, że moje towarzystwo, umiejętność słuchania dodawały mu sił do dalszego działania. Mi na pewno jego obecność dodawała optymizmu. Zawsze przy Ryszardzie czułam się bezpiecznie, odczuwałam życzliwość, sympatię i wsparcie. Nigdy się na nim nie zawiodłam.

\*\*\*

## **Wszechnica Mazurska w Olecku**

Ryszard był niepowtarzalną indywidualnością, osobowością w pełni wielowymiarową, można by rzec: renesansową.

Pamiętam chwilę, kiedy zaproponował mi współpracę z Wszechnicą Mazurską i prowadzenie zajęć z zakresu negocjacji i komunikacji interpersonalnej na zarządzanym przez siebie Wydziale. Comiesięczne, trzydniowe wyjazdy były niezwykle wyczerpujące dydaktycznie i bardzo intensywne towarzysko. Byliśmy czę-

ścią zgranego zespołu osób mieszkających w hotelu akademickim. Osób, które po całym dniu pracy często spożywały wspólnie przygotowywane posiłki, wspólnie sprzątały i rozmawiały do późnych godzin nocnych. Później towarzystwo rozchodziło się i spędzało czas w podgrupach.

Ryszard lubił aktywne zajęcia. W wolnych chwilach biegał, grał w tenisa ziemnego, w siatkówkę i inne gry zespołowe. Kiedy zorientował się, że wśród nas są osoby grające w tenisa stołowego, postarał się, aby Rektor Krajewski wyraził zgodę na doposażenie naszego hotelu w stół do tenisa i niezbędny sprzęt. Gdy już sprzęt pojawił się na miejscu, bardzo często grywaliśmy w tenisa stołowego i tę cichą rywalizację o wygraną będę pamiętała już zawsze.

Jako gracz Ryszard stosował styl dokładny, ukierunkowany na „zniecierpliwienie” rywala i zmuszenie go do ataku. A Ryszard świetnie potrafił bronić wszystkie ataki. Tym samym, na początku naszych rozgrywek, często z Rysiem przegrywałam – do czasu, kiedy nauczyłam się stosowania jego strategii. Odnalazłam sposób na wygraną, a radości z konkurowania z Profesorem miałam jeszcze więcej.

Kolejna forma spędzania czasu wieczorową porą to bardzo długie godziny spędzane przy brydżu. Ja w parze z Panią Krajewską (dyrektorką Biblioteki, prywatnie żoną Pana Rektora), Ryszard z Panem Wojtkiem (doktorem ekonomii). Gdyby nie rozsądek i perspektywa pracy następnego dnia, zapewne kończylibyśmy nasze „roberki” nad ranem. Przy „nieokrągłym”, ale jednak brydżowym stoliku uwydatniały się kolejne cechy Ryszarda – ambicja, współpraca, umiejętność gry w zespole.

Zapewne nie tylko w mojej pamięci pozostaną na długo wieczory dziekańskie organizowane zawsze latem, w czasie dwutygodniowego zjazdu w Olecku. Na terenie naszego hotelu akademickiego z wielkim ogrodem i częściowo sadem, w zaplanowany przez Pana Dziekana Ryszarda Borowicza dzień spotykaliśmy się wszyscy, dając mu do zrozumienia, że jesteśmy z Nim – naszym szefem, przełożonym. Ale także z Nim – przyjacielem i kolegą, życzliwym i lojalnym, gotowym zawsze do pomocy i współpracy.

\*\*\*

## **Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy**

W 2004 roku rozpoczęła się moja działalność w WSG w Bydgoszczy. Postawiłam sobie zadanie „ściągnięcia” Ryszarda do Bydgoszczy, do firmowania kierunku „socjologia”. Udało się! Zaczęliśmy wspólnie budować bydgoską socjologię, stawiając na oryginalność kształcenia i jakość. Nasi pierwsi absolwenci powędrowali w świat, na UMK, UJ, UAM – gdzie pokończyli studia II stopnia ze świetnymi wynikami. Niektórzy kontynuowali studia III stopnia. Dawało nam to ogromną satysfakcję, siłę do dalszych działań.

Wspominając Ryszarda, nie można pominąć Jego wkładu w rozwój socjologii w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Jego udział w pracach naszej uczelni to wielka satysfakcja dla całej społeczności akademickiej WSG.

Pan profesor Borowicz był zatrudniony w naszej Uczelni od 1 września 2005 roku do 20 marca 2014 roku na stanowisku: „nauczyciel akademicki – profesor zwyczajny”. W tym czasie pełnił funkcje: Dyrektora Instytutu Socjologii (od 1 września 2005 r. do 31 sierpnia 2010 r.), a później Dyrektora Instytutu Nauk Społecznych (od 1 września 2010 r. do 31 sierpnia 2012 r.), był członkiem Senatu, Kolegium Rozszerzonego oraz Kolegium Badań Naukowych. Brał czynny udział w realizacji projektów badawczych (między innymi ET-STRUCT oraz „Nic o nas bez nas”). Był ekspertem, recenzentem, wyznaczał ciekawe tematy naukowe, które realizowaliśmy na zebraniach Instytutu. Wskazywał ważne obszary społeczne, które przekładaliśmy na tematy seminariów i konferencji. Ryszard jako dyrektor nie lubił biurokracji, był człowiekiem idei. Ważne jest to, że pełniąc kolejną ważną funkcję, zawsze był skupiony na właściwych relacjach pomiędzy współpracownikami. Nigdy nie zapomnę naszych cotygodniowych, krótkich rozmów w moim gabinecie. Były zawsze rzeczowe, sympatyczne, nietuzinkowe i potwierdzały ciepło naszych relacji.

Moi koledzy z Instytutu nadal wspominają wyjazdy integracyjne. Paintball, kalambusy, spływy kajakowe, pieczenie kiełbasek późnym wieczorem przy ognisku – a wokół Ryszarda zawsze grono chętnych do rozmów, do współbiesiadowania, do ogrzania się ciepłem jego życiowej mądrości.

Właśnie tego kompleksowego ciepła i wsparcia brakuje mi po odejściu Ryszarda najbardziej. Na Profesorze nigdy się nie zawiodłam i najprawdopodobniej jestem jedną z wielu osób, które mają podobne odczucia. Mam nadzieję, że nie tylko on dla mnie był ważny, że gdyby mógł, powiedziałby wiele ciepłych słów o naszej relacji.

A życie ze wspomnieniami o Ryszardzie niech toczy się dalej, oby nie za krótko.

**Alicja Czerwińska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## Po prostu Profesor

Profesor... W Instytucie Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki było oczywiste, że jeśli ktoś mówi „Profesor”, to chodzi o Niego – Profesora Ryszarda Borowicza. Nie trzeba było nic więcej mówić, słowo to tak bardzo do niego przylgnęło, zawłaszczył je dla siebie całkowicie: „Profesor dziś będzie?”, „Profesor jeszcze jest?”, „A co na to Profesor?”. Było to naturalnie zawłaszczenie niezamierzone, ale też dla wszystkich pracowników chyba bezdyskusyjne. Mówiliśmy „Profesor”, a nie „Pan Profesor”, ale nigdy nie był to przejaw lekceważenia, a raczej ciepłych uczuć. Wydaje mi się, że nie miał nic przeciwko temu.

Z Panem Profesorem miałam przyjemność pracować jako koordynator Instytutu Nauk Społecznych WSG, którego był wieloletnim dyrektorem. Wcześniej byłam kolejno jego studentką, magistrantką oraz uczestniczką seminarium doktorskiego.

Zapamiętałam Go jako znakomitego uczonego, ale przede wszystkim wspa-  
niałego człowieka. Ciężko mi jest opisać jego poszczególne cechy, bo to dopiero ich połączenie dawało ten charakterystyczny rys Pana Profesora. Był niezwykle i przede wszystkim dobrym człowiekiem, co okazało się niezwykle ważne przy współpracy zawodowej. Wydawałoby się bowiem, że gdy mówimy o cechach naszego przełożonego, to w pierwszej kolejności wymieniamy inne przymioty, ale pracować z osobą dobrą i o takim charakterze jest nie tylko niezwykle zaszczytnym, ale też przyjemnością. Profesor miał nieprzeciętne poczucie humoru, był wesoły i życzliwy, ale to, co dla mnie było chyba najważniejsze, to Jego umiejętność przywracania rzeczom właściwych proporcji. Wielokrotnie zdarzało się, że gdy byłam zagoniona w pracy, martwiłam się, że nie nadążę za terminami, w całym tym zgiełku przychodził On i pytał, o co chodzi, a potem mówił: „Ale czym Ty się przejmujesz?”, wypowiadał dwa zdania, po których wszystko wracało na swoje właściwe miejsce. Uchodziło powietrze i można było zatrzymać się na chwilę. Bardzo często nie dawał konkretnych rad, ale zmieniał optykę patrzenia i rzeczywiście okazywało się, że nie ma się czym przejmować. W podobny zresztą sposób rozstrzygał pewne naukowe wątpliwości, które rodziły się na przykład przy pi-



saniu artykułów czy projektów badawczych. Był bardzo przenikliwym uczonym i bardzo często wystarczyło kilka Jego uwag, żeby skierować wszystko na właściwe tory. Profesor działał jak brzytwa Ockhama.

To, co było w nim wyjątkowego, to fakt, że do końca życia pozostał tak „normalnym” człowiekiem. Miał ogromny dystans do pompy i „zadęcia” tak często obecnego w świecie nauki. Często podśmiewał się z uroczystych gali, pamiątkowych albumów. Obawiam się, że z mojego tekstu też może w niebie się podśmiewać... Nie był profesorem, za którym trzeba było „nosić teczkę”, który oczekiwał, że stworzy swoją świątę. Zawsze, kiedy chciałam zrobić mu herbatę, mówił: „Nie wygłupiaj się Alicja”, „Ale daj Ty spokój”, nigdy nie pozwolił mi umyć po sobie kubka. Są to tylko drobne sprawy, pokazują one jednak, jakim był człowiekiem.

Miałam także przyjemność przeprowadzić z Profesorem kilka bardzo poważnych i ważnych dla mnie rozmów, dzielić kilka wzruszeń, które na zawsze zapamiętam. Wszystko to sprawiło, że Profesor był jedną z najważniejszych postaci w moim życiu, choć ja w jego życiu byłam tylko jedną z wielu osób, z którymi miał okazję się spotykać i współpracować.

Kiedy zostałam poproszona o napisanie tego tekstu, miałam spore wątpliwości – ja, skromny pracownik, nie byłam przecież jego bliską osobą, mam pisać coś o Nim? Ostatecznie zdecydowałam się napisać ten artykuł, właśnie po to, żeby pokazać, jak ważną był osobą dla wielu ludzi, z którymi miał w swoim profesjonalnym życiu kontakt. Jestem bowiem przekonana, że ludzi, którzy traktowali Profesora tak jak ja, było wielu. Odbyłam wiele rozmów z osobami, które Go znały i wiem, że dla wielu był bardzo ważny, że wielu osobom bardzo pomógł, wskazywał pewne ścieżki, dawał wsparcie przy dokonywaniu wyborów – czasem zawodowych, czasem naukowych, czasem też osobistych. Bywało, że wystarczyło kilka Jego zdań, pokazanie rozwiązania, pomoc w kontakcie, czasem jednak potrafił zadziałać intensywnie, uruchomić kontakty, zwłaszcza gdy uważał, że dzieje się coś niesprawiedliwego. Znam osoby, których historie potoczyłyby się zupełnie inaczej, gdyby nie Jego pomoc i interwencja. Nie wiem, jak to jest możliwe, że On jeden był tak istotny w życiu tak wielu osób. Jego odejście, nagłe i przedwcześnie – był przecież osobą w dobrej kondycji, niezbyt zaawansowaną wiekiem – pozostawiło wielką wyrwę w sercach wielu osób.

Profesor było profesorem trochę w „nowym”, a trochę w „starym” stylu. W „nowym”, bo nie stwarzał dystansu, nigdy nie bywał wyniosły, sypał anegdotaми, a w „starym”, bo był nie tylko naukowcem, ale prawdziwym wzorem, człowiekiem wartym naśladowania. Godne podziwu było jego małżeństwo, widać było, jak bardzo Żonę kochał, w jaki sposób rozmawiał z Nią przez telefon, opowiadał o Niej. Wspaniale też było obserwować jego sportową pasję – sportem się nie tylko interesował, ale był też przecież czynnym sportowcem. Dobrze rozumiał więc

moją jeździecką pasję – wiele razy rozmawialiśmy na ten temat i żartowaliśmy, że dzięki wysiłkowi fizycznemu ból istnienia niknie, a wszystkie problemy egzystencjalne stają się nieważne.

Napisanie tego wspomnienia o Profesorze było dla mnie dość trudne. Kilkakrotnie zaczynałam pisanie tego tekstu i obawiam się, że nie wyraziłam tego, co tak naprawdę bym chciała. Mam jednak nadzieję, Szanowni Czytelnicy, że „czucie” to.



**Przemysław Ziółkowski**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **Wspomnienie o Profesorze Ryszardzie Borowiczu**

Był słoneczny dzień 20 maja 2008 roku. Otrzymałem propozycję pracy w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, w Dziale Studiów Podyplomowych. W trakcie rozmowy okazało się, że poza pracą administracyjną będę mógł także prowadzić zajęcia ze studentami studiów I stopnia na kierunku „socjologia”. W tej sprawie skierowano mnie do ówczesnego Dyrektora Instytutu Socjologii WSG – prof. zw. dr hab. Ryszarda Borowicza.

Moje pierwsze myśli po spotkaniu z Profesorem brzmiały mniej więcej tak: „O czym ten człowiek do mnie mówi...?”. Potrzeba było sporo czasu, abym nabył pełną umiejętność rozumienia specyficznego poczucia humoru Profesora oraz prowadzenia naukowych polemik z Nim. Trzeba bowiem przyznać, że rozmówcą był wybornym. Jego wszechstronna wiedza, szerokie zainteresowania oraz umiejętność płynnego poruszania się po wielu dyscyplinach naukowych stanowiły dla mnie wciąż wyżej zawieszoną poprzeczkę, ale były także nieocenioną nauką. Z każdym rokiem współpracy Profesor stawał się dla mnie coraz bardziej niedoścignionym wzorem naukowca oraz mistrzem słowa mówionego. Zawsze uśmiechałem się, gdy w trakcie rozmowy przerywał i pytał retorycznie „Czujesz to? Tak czy nie?”.

I tak od 2008 roku aż do marca 2014 roku miałem zaszczyt współpracować z Profesorem. Najpierw jako asystent, na godzinach zleconych w Instytucie Socjologii, później, po uruchomieniu kierunku „nauki o rodzinie”, jako kierownik Katedry Nauk o Rodzinie, która funkcjonowała w ramach kierowanego przez Profesora Instytutu Nauk Społecznych. W 2012 roku, gdy Profesor postanowił przekazać kierowanie Instytutem dr inż. Agnieszce Jeran, ja zostałem zastępcą dyrektora Instytutu. W tym czasie regularnie doświadczałem wsparcia i życzliwości od Profesora. Konsultował zmiany wprowadzane w planach studiów, recenzował prace dyplomowe, przewodniczył egzaminom dyplomowym, sugerował zmiany personalne w obsadzie zajęć. Zawsze mogłem liczyć na Jego wsparcie także przy hospitowaniu zajęć pracowników Instytutu. Często dopinguował mnie także w mo-

tywowaniu młodych pracowników Instytutu Nauk Społecznych do publikowania w czasopiśmie naukowych, prowadzenia badań naukowych oraz rozwoju naukowego. Zapraszał również na prowadzone przez siebie seminaria dla doktorantów na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

To, za co jestem szczególnie wdzięczny Profesorowi, to Jego szczerłość i bezpośredniość. Zawsze wiedziałem, że Jego opinia nie jest dyplomatycznie „lukrowana”, lecz jest rzetelną i obiektywną oceną popartą konkretnymi i merytorycznymi argumentami. Jeśli pojawiała się krytyka, można było być pewnym, że jest konstruktywna, a Profesor potrafi ją uzasadnić. Nieoceniona była także rola Profesora w sytuacjach stresu czy napięcia w pracy, spowodowanych nawałem zadań i terminów. Zawsze potrafił zachować dystans, spokój i opanowanie, a przede wszystkim umiał tymi cechami obdarowywać innych współpracowników. Zawsze powtarzał, że nie warto stresować się czymś, na co nie ma się wpływu. Pamiętam również doskonale nasze długie dyskusje nad koncepcją tworzenia nowego czasopisma naukowego „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, które chcieliśmy wydawać w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, a które udało się powołać już po śmierci Profesora. Pierwszy numer czasopisma, który właśnie się ukazał, jest poświęcony pamięci prof. Ryszarda Borowicza.

Zawsze pozostanę wdzięczny Profesorowi za Jego nieocenione wsparcie przy tworzeniu wniosku o nadanie uprawnień do prowadzenia kształcenia na kierunku „pedagogika” oraz cenne i życzliwe rady przy współkierowaniu Instytutem w latach 2012–2014. Z podziwem obserwowałem umiejętność prowadzenia dialogu naukowego z ekspertami Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która wizytowała naszą uczelnię podczas audytu na kierunku „socjologia” w grudniu 2012 roku. Trzeba tu wspomnieć, że Profesor był także ekspertem PKA.

Pewnym przełomowym momentem w naszych relacjach był zorganizowany w lipcu 2009 roku wyjazd integracyjny dla pracowników Instytutu Socjologii WSG do Tlenia. To wtedy poznałem drugie oblicze Profesora – sportowca, osoby niezwykle aktywnej, sprawnej, z dużym dystansem do siebie, dowcipkującego przy ognisku i grającego w socjologiczne kalambury. Zaimponował mi drugiego dnia wyjazdu, gdy zorganizowano rozgrywkę paintballu. Okazało się, że Profesor to „wojownik”, który w wojskowym mundurze potrafi czołgać się w błocie, biegać między konarami drzew oraz... celnie strzelać do przeciwnika (na szczęście tylko plastikowymi kulkami). Trzeba przyznać także, że Profesor zawsze dbał o dobre relacje i integrację między pracownikami i studentami Instytutu Socjologii. To w okresie, gdy był dyrektorem Instytutu, organizowano regularnie instytutowego grilla (dla studentów i pracowników) na terenie kampusu WSG oraz grę miejską – podchody socjologiczne dla studentów socjologii. Tradycję w Instytucie stanowiły także spotkania świąteczne pracowników (poprzedzające wigilię ogólnouczelnianą), podczas których Profesor w czapce świętego Mikołaja

wręczał prezenty, które wzajemnie sobie robiliśmy. Wszystkim tym spotkaniom zawsze towarzyszyły śmiech i zabawa, które miały stanowić o bliskich relacjach międzyludzkich.

Studenci, którzy przygotowywali pod Jego kierunkiem prace dyplomowe, cenił dużą swobodę, jaką im dawał oraz chwalili za sympatyczną atmosferę panującą na seminariach. Nie był jednak typem promotora poganiającego seminarzystów i narzucającego twardy harmonogram i terminy pisania prac dyplomowych. Podziwiany był przez swoich studentów za niebywałą erudycję oraz swoisty luz i styl bycia, które pozwalały wprowadzać na zajęciach swoisty klimat i specyficzną atmosferę.

Prof. Ryszard Borowicz zawsze fascynował mnie także tym, iż przyjeżdżał do pracy pociągiem. Pamiętam wielokrotnie idącego do pracy ulicą Królowej Jadwigi w Bydgoszczy Profesora z... gazetą pod pachą. Zapytałem kiedyś, czy nie mężczy Profesora brak samochodu, ciągle podróżowanie pociągiem i uzależnienie od rozkładu jazdy. Wówczas usiadł koło mnie, wziął kartkę, długopis i zaczął liczyć... „Ile kosztuje cię rata leasingowa za auto? Ile wydajesz na paliwo? Ile płacisz za OC, AC, wymianę opon, oleju, myjnię, parkomaty?”. Zadawał kolejne pytania i liczył (przyznam, że suma – nawet podzielona na 12 miesięcy – zdziwiła mnie). „Zobacz – kontynuował – siedzisz na spotkaniu i się stresujesz, czy ci auta nie ukradną, czy nie porysują, czy bilet w parkomacie jest jeszcze ważny, nie wspominając o stresie, jaki przeżywasz, szukając nieustannie miejsca do zaparkowania i o tym, że nawet lampki wina nie wypijesz do obiadu, bo przecież ciągle «jesteś samochodem»... To ja za taką kwotę miesięcznie mogę codziennie jeździć taksówkami i nie mieć tych wszystkich zmartwień i problemów, jakie ty masz z tej niezależności. Czujesz to?” – zadał retoryczne pytanie, kończąc. Dziś, z perspektywy czasu, dostrzegam, że coś w tym jest.

Na zakończenie muszę przyznać się do czegoś osobistego, do czego przyznałem się Profesorowi Ryszardowi podczas naszej ostatniej rozmowy 8 marca 2014 roku. Poza wzorem naukowym był dla mnie także wzorem stylu, elegancji i po prostu klasy. Zawsze zachwycał mnie swoimi modnymi i starannie dobranymi marynarkami, które – jak sam przyznał – otrzymywał od swojej śp. Żony.

Od 2013 roku pełnię funkcję dyrektora Instytutu Nauk Społecznych, którą przez wiele lat w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy pełnił śp. prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz. To nie tylko zaszczyt i honor, ale także ogromny obowiązek i odpowiedzialność – pełnić tę funkcję po tak Wielkim i Zacnym Człowieku, który był wzorem dla wielu pracowników naszej społeczności akademickiej.



## Informacja o autorach

### **Baranowska Aneta,**

doktor, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Absolwentka Wydziału Humanistycznego oraz Wydziału Nauk Historycznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu; obecnie adiunkt w Katedrze Socjologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jej zainteresowania naukowe i badawcze skupiają się wokół socjologii wojska, socjologii instytucji tożsamościowych oraz polityki społecznej.

### **Bergmann Magdalena,**

doktor, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, specjalizująca się w socjologii problemów społecznych oraz socjologii pracy. Absolwentka studiów podyplomowych na Uniwersytecie SWPS w Warszawie oraz WSNS w Lublinie. Koordynator projektów badawczych krajowych i międzynarodowych w Kolegium Badań Stosowanych WSG. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

### **Bieńkowska Małgorzata,**

doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu w Białymstoku oraz w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, specjalizująca się w socjologii płci. Dyrektor Instytutu Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku. Uczestniczka i realizatorka wielu grantów oraz projektów badawczych. Członkini Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Autorka ponad czterdziestu artykułów naukowych, dwóch publikacji zwartych oraz redaktor trzech monografii.

### **Czerwińska Alicja,**

magister, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania naukowe to socjologia młodzieży oraz socjologia subkultur. Uczestniczka i realizatorka wielu projektów badawczych i naukowych, także międzynarodowych. Koordynatorka Instytutu Nauk Społecznych WSG. Autorka i współautorka kilkunastu artykułów naukowych.



**Kaniewska-Mackiewicz Ewa,**

magister, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG oraz Żłobka Akademickiego WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej, współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami.

**Kiwak Izabela,**

doktor, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, specjalizująca się w edukacji ustawicznej oraz szkolenictwie wyższym. Uczestniczka i realizatorka licznych grantów oraz projektów badawczych. Uczestniczka kilkudziesięciu konferencji naukowych i seminariów. Autorka dziesięciu artykułów naukowych.

**Kowalczyk Małgorzata,**

doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog, specjalizująca się patologiami społecznych, resocjalizacji, kryminologii i wiktymologii. Uczestniczka i realizatorka wielu grantów i projektów naukowo-badawczych. Autorka ośmiu monografii oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych.

**Kozubska Alicja,**

doktor, profesor w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog, specjalizuje się zwłaszcza w pedagogice rodziny. Obecne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień: zakłóceń funkcjonowania rodziny i ich skutków w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży; możliwości i ograniczeń współpracy podmiotów edukacyjnych, głównie rodziny i szkoły; uwarunkowań i trudności w pracy nauczyciela - wychowawcy. Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy kierunku pedagogika w zakresie resocjalizacji. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Uniwersytecie Gdańskim. Pracownik Katedry Dydaktyki Ogólnej, a następnie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Od roku 2008 pracuje w Instytucie Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki, początkowo na stanowisku adiunkta jako kierownik Katedry Nauk o Rodzinie. Od roku 2011 roku, na stanowisku profesora, pełni funkcję prorektora ds. kształcenia i studentów Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Autorka ponad sześćdziesięciu artykułów, jednej monografii naukowej, współautorka i redaktorka czterech publikacji zwartych.

**Maciołek Ryszard,**

doktor, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, zatrudniony na stanowisku prorektora ds. nauki i współpracy oraz dyrektora Kolegium Badań Stosowanych. Absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, specjalizujący się w filozofii logiki oraz metodologii nauk. Współautor trzech monografii oraz autor kilkudziesięciu artykułów naukowych.

**Moskalik Gennadyi,**

doktor habilitowany, profesor Narodowego Uniwersytetu Miasta Krzemieńczuk (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dnietropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005-2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor trzech monografii naukowych oraz ponad sześćdziesięciu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

**Sobczak-Michałowska Marzena,**

doktor, profesor w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, zatrudniona na stanowisku prorektora ds. międzynarodowych. Pedagog i socjolog specjalizująca się w polityce społecznej. Uczestniczka, realizatorka, koordynatorka i ekspertka ponad dwudziestu grantów i projektów badawczych i społecznych (także międzynarodowych). Laureatka wielu nagród i wyróżnień. Autorka, współautorka i redaktorka dziesięciu monografii oraz autorka trzydziestu artykułów naukowych.

**Solarczyk-Szwec Hanna,**

doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog i andragog, specjalizująca się w edukacji dorosłych w Niemczech. Wiceprezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – oddział w Toruniu, ekspertka w Instytucie Badań Edukacyjnych, Kierownik Uniwersyteckiego Centrum Edukacji Całozyciowej i Walidacji UMK, redaktor naczelna Rocznika Andragogicznego. Uczestniczka, realizatorka i koordynatorka wielu grantów i projektów naukowo-badawczych. Autorka trzech monografii, współautorka i redaktorka jedenastu publikacji zwartych, autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych.

**Ziółkowski Przemysław,**

docent, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy. Historyk i pedagog, dyrektor Instytutu Nauk Społecznych WSG, dyrektor Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz Placówki Doskonalenia Nauczycieli WSG. Absolwent kilku studiów podyplomowych oraz licznych kursów i szkoleń. Kierownik i koordyna-

tor licznych grantów edukacyjnych oraz projektów naukowo-badawczych. Wykładowca w placówkach doskonalenia nauczycieli, twórca wielu programów kursów i studiów podyplomowych. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Instytutu Badań Edukacyjnych. Autor trzydziestu artykułów naukowych, ośmiu monografii oraz współautor i redaktor siedmiu publikacji.