

U N I W E R S Y T E T Z I E L O N O G Ó R S K I

Relacje

Studia z nauk społecznych

nr 1/2016

REDAKTOR NACZELNY

Zdzisław Wołk

Zielona Góra 2016

RADA NAUKOWA

Przewodniczący – Marek Furmanek, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Mirosław Chałubiński,
Zbigniew Izdebski, Krystyna Ferenz, Maciej Słomczyński, Hanna Liberska, Grażyna Gajewska,
Mariusz Kwiatkowski, Maria Zielińska, Tatiana Rongińska, Ирина Алексеевна Горьковая

SKŁAD KOLEGIUM REDAKCYJNEGO

Redaktor Naczelny – Zdzisław Wołk



Czasopismo recenzowane, lista recenzentów dostępna na stronie
<http://www.relacje.wpps.uz.zgora.pl>

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Dorota Bazuń – socjologia
Anna Góralewska-Słońska – psychologia
Krzysztof Zajdel – pedagogika

SEKRETARZ REDAKCJI

Elżbieta Kołodziejska

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Edyta Mianowska

ADRES REDAKCJI CZASOPISMA

Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Al. Wojska Polskiego 86, 66-077 Zielona Góra
e-mail: redakcja@wpps.uz.zgora.pl

REDAKCJA

Anna Mazurkiewicz-Szczyszek

KOREKTA

Agnieszka Gruszka, Ewa Popiłka

KOREKTA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM

Beata Burchardt, Małgorzata Gąsiorowska-Sawka,
Marzena Lachowicz, Agata Poźniak, Barbara Szura

REDAKCJA TECHNICZNA

Arkadiusz Sroka

PROJEKT OKŁADKI

Marta Surudo

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2016

ISSN 2543-5124

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, e-mail: sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	5
I. STUDIA TEORETYCZNE	
Elena Tumaleva , <i>Виртуальная составляющая информационно-образовательной среды вуза как условие подготовки учителя</i>	9
Iwona Banach , <i>Społeczny kontekst edukacji w procesie kształtowania postaw wobec osób niepełnosprawnych</i>	25
Tomasz Frąckowiak , <i>Rola i zadania psychologa szkolnego</i>	37
Agnieszka Jędrzejowska , <i>Refleksja nad wychowaniem dziecka w bezpiecznym stylu więzi</i>	51
Małgorzata Prokosz , <i>Budowanie więzi w rodzinnych formach opieki</i>	59
Katarzyna Walentynowicz-Moryl , <i>Społeczny wymiar zdrowia</i>	71
Michał Iwanowski , <i>Aktywizacja w czasach niepewności. Między przymusem zmiany a stymulowaniem zmian</i>	83
II. STUDIA METODOLOGICZNE	
Dariusz Dolański , <i>Potyczki historyka z faktami</i>	99
Ewa Narkiewicz-Niedbalec , <i>Rozumienie hipotezy w słownikach i podręcznikach z zakresu nauk społecznych</i>	111
Tatiana Rongińska , <i>Metoda systemowego opisu pojęć wieloznacznych</i>	127
Konrad Opaliński , <i>Pominięte konteksty doświadczania choroby – krytyka krótkiej skali poczucia wpływu na przebieg choroby</i>	139
III. STUDIA EMPIRYCZNE	
Natalia E. Vodopyanova, Władimir B. Chesnokov , <i>Оптимисты и пессимисты в ситуации организационных кризисов (на примере экономических кризисов в России)</i>	151
Dorota Bazuń , <i>Nowicjusz w świecie klubu fitness</i>	165
Marek Zadłużny , <i>Pracownia Teatru Tańca w Zielonej Górze – alternatywny obszar edukacji i animacji osób dorosłych</i>	179
IV. LUDZIE I WYDARZENIA	
Wybór i opracowanie: Barbara Hajduk, Damian Hajduk, Edward Hajduk – Za- ważenia	199

Mariusz Kwiatkowski, Badać i działać.	219
Grażyna Gajewska, Krzysztof Zajdel, Joanna Hadzicka, Natalia Harewska, <i>Opieka i wychowanie w nowoczesnej świetlicy szkolnej – sprawozdanie z konferencji</i>	223
Grażyna Gajewska, Krzysztof Zajdel, Joanna Hadzicka, Natalia Harewska, <i>Rodzinną pieczę zastępcza w Polsce i w wybranych krajach. Lokalne systemy i sposoby wprowadzania zmian – sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji</i>	227

OD REDAKCJI

Zielonogórskie środowisko naukowe przez blisko pięćdziesiąt lat działalności osiągnęło już znaczny dorobek naukowy. Liczni pedagodzy z Uniwersytetu Zielonogórskiego są dobrze rozpoznawalni w kraju, utrzymują kontakty naukowe z wieloma badaczami z ośrodków zagranicznych. Na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii podejmowanych jest wiele cennych przedsięwzięć badawczych oraz popularyzujących naukę. Półrocznik, którego pierwszy numer przedkładamy Czytelnikom, jest rezultatem inicjatyw mających na celu upowszechnienie zróżnicowanego dorobku naukowego wypracowanego na wydziale przez badaczy z obszarów pedagogiki, socjologii i psychologii. Nie zamierzamy jednak ograniczyć się do publikowania wyłącznie prac powstałych w naszym środowisku. Zapraszamy do zaprezentowania swoich tekstów również autorów spoza ośrodka zielonogórskiego, także z zagranicy. W tym numerze są zamieszczone dwa opracowania w języku rosyjskim.

Zarówno pierwszy numer czasopisma, jak i w przyszłości następne będą miały wyodrębnione części: studia teoretyczne, studia metodologiczne i studia empiryczne oraz kronikę.

Wyrażamy otwartość na zróżnicowanie tematyczne w ramach każdej z części. Sytuacja taka występuje już w pierwszym numerze, na który składa się siedem tekstów o charakterze teoretycznym, cztery opracowania metodologiczne oraz trzy empiryczne. Autorami tekstów są osoby o różnym dorobku i statusie naukowym. W kronice zaprezentowany został tekst upamiętniający Profesora Edwarda Hajduka, jedną z najbardziej uznanych Postaci wydziału, a także informacje o niektórych konferencjach zorganizowanych w środowisku zielonogórskim. Mozaikowość tematyczna pierwszego numeru jest zamierzona przez redakcję czasopisma. Założyliśmy bowiem, że ma ona ukazywać obszary zainteresowań naukowych osób i zespołów badawczych wydziału oraz zagadnienia podejmowane w innych środowiskach akademickich mieszczące się w zakresach pedagogiki, socjologii i psychologii. W kolejnych numerach zamierzamy podtrzymać przyjęte rozwiązanie. Nauki społeczne coraz częściej włączają się

do dyskusji i badań interdyscyplinarnych. Wyrażamy nadzieję, że półrocznik będzie stanowił platformę do ich prowadzenia i prezentowania.

Zapraszając do lektury pierwszego numeru, wyrażam nadzieję, że dostarczy ona nowej wiedzy oraz przyczyni się do licznych refleksji i zainspiruje Czytelników do podejmowania własnych inicjatyw badawczych. Zapraszam do ich prezentacji w kolejnych numerach czasopisma.

Zdzisław Wołk

I
Studia
teoretyczne

*Elena Tumaleva**

Rosyjski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A.I. Herzena

ВИРТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В условиях перехода общества к информационному этапу развития создание информационно-образовательной среды, отвечающей вызовам времени, является одной из ключевых задач Программ развития вузов, поставивших цель создать в рамках вуза среду мирового уровня, которая позволит успешно интегрироваться в мировое образовательное, научное и профессиональное пространство.

Информационно-образовательная среда вуза определяется как программно-телекоммуникационная среда, обеспечивающая едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научные исследования, профессиональное консультирование слушателей вуза (Абросимов 2004). Е.В. Трубицина (2009) выделяет два основных подхода к определению информационно-образовательной среды. В основу первого, программно-технического, положены информационные, программные и технические ресурсы, объединенные в систему, обеспечивающую эффективное протекание образовательного процесса. Другой подход – социально-педагогический – базируется на таком понятийном аппарате, как «среда», «реальность», «педагогическая система». Структура информационно-образовательной среды представляется при данном подходе значительно более сложной, появляются такие компоненты, как субъектный, содержательный, а программное и аппаратное обеспечение становятся лишь частью саморазвивающейся образовательной среды (Трубицина 2009). Следовательно, при проектировании, моделировании и развитии среды должны ставиться и решаться не только задачи информационно-программно-технического характера, но и социально-психолого-педагогические и, соответственно, информационно-образовательная среда предстает перед нами как сложное, многокомпонентное системное образование, насыщенное разнообразными ресурсами.

* Elena Tumaleva – кандидат педагогических наук, доцент, Кафедра: методики информационного и технологического образования, e-mail: elena_karhu@mail.ru

В научной среде широко обсуждается и такой феномен как «виртуальная образовательная среда». Под виртуальной образовательной средой понимается «сетевое коммуникационное пространство, в котором обеспечиваются организация образовательного процесса, его методическая и информационная поддержка, документирование, взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса (студенты, преподаватели, административно-управленческий аппарат), а также управление им. Виртуальная образовательная среда является частью информационной среды вуза. Для виртуальной образовательной среды, так же как для реальной, важнейшими характеристиками выступают насыщенность (или ресурсный потенциал), а также её структурированность (или способы организации). Кроме того, новым требованием, характерным именно для виртуальной информационной образовательной среды, является учёт следующих важных показателей: степень или уровень локального (субъект-субъектного) взаимодействия всех пользователей среды, а также возможность субъектов преобразовывать (изменять, обогащать) среду, воздействовать на неё» (Жук 2011, с. 2-3). Виртуальная образовательная среда рассматривается либо как совокупность (скорее, система) информационной, технической и учебно-методической подсистем, целенаправленно обеспечивающих учебный процесс, а также его участников, либо как программно-телекоммуникационная среда, обеспечивающая ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в электронных сетях с использованием единых технологических средств любому числу учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации и уровня образования (Ильченко 2002).

Анализ исследований информационно-образовательной среды показывает, что выделенные в них характеристики, могут быть рассмотрены одновременно и как сущностные характеристики научно-образовательной среды современного вуза. Таким образом, научно-образовательная среда современного вуза, интегрируя науку и образование, является неотъемлемой частью социокультурной среды, социокультурного пространства, то есть культуросообразна; строится на гуманистических основаниях, предполагает гуманистический характер взаимодействия субъектов научно-образовательной деятельности; является рефлексивной и инновационной; интегрирует научный, образовательный, инновационный потенциал всех субъектов научно-образовательной деятельности; включает материальную, информационную и виртуальную составляющие как необходимое условие эффективности; является открытой социуму и научно-образовательному сообществу; целенаправленно проектируется и создаётся при активном участии всех субъектов, заинтересованных в её функционировании и развитии (Тумалева, Эхов 2013).

Проанализируем существующие подходы к определению феномена «научно-образовательная среда». Исследователи Юго-Западного государственного университета предложили операционализацию понятия «научно-образовательная среда», которая заключается в следующем понимании её в различных аспектах: «... – сущностном – как синтезированного интегрированного институционального явления, включающего институты науки и образования в их комплексном взаимодействии по осуществлению общепрофильных и обновлённых целей и задач; – процессуальном – как процесс динамической интеграции институтов науки и образования к слиянию в новый единый социальный институт расширенного статусно-функционального содержания. <...> Научно-образовательная среда, в отличие от научно-образовательной системы, являющейся социальной системой, не так формализована, что выражается в воздействии на неё внешних неучтённых факторов, задающих траекторию её развития, которая может отклоняться от заранее спланированной». (Кравчук, Боев, Шуклина 2011, с. 95). Уточняя определение, данное в работе Жук, можно рассматривать научно-образовательную среду как «сложную интегративную систему, включающую совокупность всех социальных, материальных, организационно-педагогических и психологических условий и постоянно развивающихся взаимодействий всех участников образовательного процесса (научно-образовательной деятельности – уточн.), направленных на эффективное личностно-профессиональное развитие (профессионалов и – уточн.) будущих специалистов и их самореализацию» (Жук 2011, с. 2). Можно с определёнными уточнениями согласиться с исследователями Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Бандурина 2010), которые определяют научно-образовательную среду как особую форму научного сообщества профессионалов и будущих специалистов (студентов и молодых ученых), функционально представляющего собой аналог научной школы. Научно-образовательная среда вуза создаёт условия для развития научного потенциала, академической мобильности и творческой активности студентов (всех субъектов – уточн.). При этом с одной стороны, в процессе взаимодействия субъектов данной среды разрабатываются новые смыслы образования (и научной деятельности – уточн.), апробируются образовательные (и научные – уточн.) технологии; с другой стороны – среда способствует личностному и профессиональному росту (и профессионально-личностной самореализации – уточн.) её субъектов.

В качестве ещё одного рабочего определения научно-образовательной среды, с определёнными уточнениями, можно также рассматривать следующее: «...распределённое в пространстве сообщество субъектов, заинтересованных в интегративном участии в информационной и научно-педагогической деятель-

ности (в образовательной и научно-исследовательской деятельности – уточн.), обладающих техническими возможностями для такого участия и принимающих в ней активное участие. Решающая роль в развитии и структурировании научно-образовательной среды вуза принадлежит научно-педагогическим школам, выполняющим функции центров кристаллизации научной (научно-образовательной – уточн.) информации в виде парадигмально осмысленного знания и методов его добывания» (Левченко, Унайсарова 2009, с. 1).

В работах ученых Томского политехнического института используется термин интегрированная научно-образовательная информационная среда. Это единая платформа принципов, стандартов, общесистемных требований, а также информационно-программных, компьютерных и телекоммуникационных средств, организационного и методического обеспечения, предназначенная для проектирования прикладных решений по всем направлениям инновационной образовательной программы подготовки элитных специалистов и команд профессионалов мирового уровня (Агранович, Похолков, Ямпольский 2011).

Принципиально важным является вопрос о субъектах научно-образовательной среды. Как видно из приведённых выше определений в них не всегда представлена вся совокупность активных и заинтересованных лиц и объединений субъектов в существовании научно-образовательной среды, которая способна удовлетворить их потребности. По мнению Артюхиной А.И. (2007), системно-синергетическое управление научно-образовательным процессом университета обеспечивается: паритетом субъектов в их взаимодействии; совершенствованием управленческого взаимодействия субъектов, направленным на взаимосодействие друг другу в реализации своих полномочий в рамках управления научно-образовательным процессом университета; научно-педагогическим содействием развитию способностей студента (всех субъектов – уточн.) к самостоятельному управлению научно-образовательной деятельностью. В этой связи можно говорить об унитарных субъектах научно-образовательной среды: обучающиеся (студенты, магистранты, аспиранты, докторанты, слушатели); преподаватели; учёные, исследователи, научные сотрудники; административные работники университета; персонал, обеспечивающий научно-образовательную деятельность (лаборанты, инженеры, библиотекари и пр.). Кроме унитарных субъектов следует рассматривать коллективных (совокупных) субъектов: научно-образовательные сообщества и ассоциации, филиалы, институты, научно-образовательные центры, факультеты, кафедры, учебные и научные лаборатории, управления, отделы, службы университета, курсы (потoki) обучающихся, группы обучающихся, объединения обучающихся и преподавателей (исследователей).

Рассматривая структуру многоуровневой научно-образовательной среды инновационного развития вуза, исследователи (Левченко, Унайсарова 2009) выделяют в ней следующие компоненты:

- Информационная составляющая среды, которая содержит базу данных конкурсов, проектов и грантов, выполняемых учёными вуза, сведения об объявленных конкурсах, заявках, выполняемых проектах и их результатах, полезных для ведения научных исследований ресурсах, а также базу данных направлений исследований, научных школ, исследовательских и творческих групп, ведущих ученых вуза, доступную удалённым пользователям;
- Профессиональные базы знаний и информационные системы, основанные на знаниях, по направлениям подготовки специалистов, отражающим передовые достижения ученых вуза, включая специальные базы знаний для трансфера и коммерциализации инновационных знаний;
- Технологическая и методическая поддержка деятельности по наполнению среды, которая реализуется с помощью информационно-консультационной подсистемы, пополняемой необходимыми ресурсами, содержащими описания структурно-функциональных моделей специализированных баз знаний, технические задания на их развёртывание, методические и учебные материалы по созданию и использованию профессиональных баз знаний.
- Среда сетевых сообществ специалистов.

С помощью данного компонентного состава можно достаточно обобщённо описать научно-образовательную среду. Однако представляется, что его следует дополнить следующими компонентами: человеческие ресурсы (профессорско-преподавательский состав, работники вуза, администрация, обучающиеся); информационные ресурсы (информационно-исследовательский, информационно-библиотечный ресурс, информационно-образовательный ресурс и др.); ценностные характеристики корпоративной культуры субъектов научно-образовательной среды; коммуникативные отношения субъектов научно-образовательной (различные виды взаимодействия) (Гумалева, Эхов 2013).

Любая организация, в том числе и вуз, находится и функционирует в рамках внешней и внутренней сред, которые предопределяют успешность функционирования. Внешняя среда вуза является источником, питающим организацию ресурсами, необходимыми для поддержания её внутреннего потенциала на должном уровне, а внутренняя определяет технические и организационные условия работы и является результатом управленческих решений.

На характер внешних связей научно-образовательной среды вуза оказывает влияние ряд факторов: сложившийся рынок труда в России и в регионе; профиль вуза, определяющий систему взаимоотношений с базовыми предприятиями, организациями, учреждениями и использование их баз и кадрового потенци-

ала для подготовки специалистов; специфика специальности, определяющая взаимодействие с рядом организаций определённой направленности, которые одновременно предоставляют возможности для прохождения практики на их базе, что позволяет расширить возможности выпускников в реализации себя в дальнейшей профессиональной деятельности; молодёжная политика органов государственной власти на региональном и городском уровне. Внешняя среда любой организации, в том числе и вуза, является весьма неоднородной. С точки зрения интенсивности взаимодействия организации с внешним окружением принято выделять три среды воздействия: локальная (среда прямого воздействия); глобальная (среда косвенного воздействия); международная (Леонтьева 2007).

Склярова Т.В. (1998), изучая социокультурную среду учреждений высшего профессионального образования, ввела понятие образовательного инвайронмента (от англ. *environment* - среда, окружение), которое описывает внутреннюю и внешнюю среду образовательного учреждения, рассматриваемую на микро-, мезо-, макро и экзо уровнях. В связи с взаимодействием научно-образовательной среды с внешней и внутренней средой (структурой) на выделенных уровнях уместно говорить о функциях, которые реализует в своей деятельности научно-образовательная среда. Следуя данному подходу, можно предположить какие функции может реализовывать научно-образовательная среда. На микроуровне (унитарные субъекты, деятельности и межличностные взаимодействия субъектов) научно-образовательная среда может реализовать следующие функции: интегративная, ценностно-согласовательная, фундаментализирующая, коммуникационная, информационная, образовательная, воспитательная, развивающая, адаптационная, социализирующая и др. На мезоуровне (совокупные субъекты: институты, факультеты, кафедры, деканаты, управления, отделы, службы и пр.) реализуются следующие функции: интегративная, координационная, организационная, проектировочная, управленческая, информационная, диагностическая, аналитическая и др. На макроуровне (внешние для вуза социально-экономические, социокультурные условия, потребители, работодатели, глобальные процессы и пр.) научно-образовательная среда может реализовать следующие функции: инновационная, научно-исследовательская, маркетинговая, экспертная, внедренческая, интернационализации результатов научно-образовательной деятельности и др. На экзоуровне (институты и процессы, в которые субъекты научно-образовательной среды не включаются непосредственно, но которые могут опосредованно оказывать воздействие на них: социокультурная среда, средства массовой информации, рейтинги и пр.): культуротворческая, социокультурная, научно-исследовательская, прогностическая, просветительская, пропагандистская, презентационная и др.

Процесс формирования научно-образовательной среды целесообразно рассматривать с системных позиций, при этом можно выделить: модель формирования, проектирование; условия формирования; основные факторы и аспекты формирования; последовательность этапов или конкретных мероприятий. Таким образом, научно-образовательная среда предстает перед нами как сложное, многокомпонентное системное образование, насыщенное разнообразными ресурсами (научными, учебными, учебно-методическими). В совокупности ресурсы направлены на достижение целей образования. Можно определить научно-образовательную среду как часть глобальной научно-образовательной среды, часть социокультурного пространства и зону взаимодействия элементов образовательной системы и науки, образовательного материала и субъектов образовательного процесса, оптимально структурированную среду, реализующую технологическими средствами и взаимосвязанным адекватным содержательным наполнением качественное обучение и предоставляющую возможность для исследовательской деятельности. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к значимой информации и создающую возможность для общения не только субъектов научно-образовательной среды вуза, но и возможных субъектов глобальной коммуникации.

Формирование и развитие научно-образовательной среды современного вуза сегодня происходит в условиях функционирования трехуровневой системы профессиональной подготовки бакалавриат – магистратура – аспирантура, поэтому вектор трансформации научно-образовательной среды в настоящее время сопровождается многообразными организационными переменами и пересмотром её сущностных характеристик, структуры и содержательного наполнения. В контексте реформирования научно-образовательной среды приоритетными становятся задачи гибкого управления интеллектуальными и материальными ресурсами, стимулирования инноваций, позиционирования на рынке образовательных услуг и т.д., а, следовательно, развитие виртуальной составляющей научно-образовательной среды.

Под виртуальной составляющей научно-образовательной среды вуза будем понимать сетевое коммуникационное пространство, в котором обеспечиваются организация научного и образовательного процессов, информационная и методическая поддержка, удовлетворение информационно-коммуникативных потребностей научных сотрудников, преподавателей, студентов, администрирование, взаимодействие между всеми субъектами научно-образовательного процесса, а также управление ими. Виртуальная составляющая научно-образовательной среды создается и развивается для эффективной коммуникации

всех ее участников. Следует отметить, что каждый инновационный ресурс, используемый в виртуальной среде, имеет свои сильные и слабые технологические стороны. Гибкая комбинация применяемых инструментов/ресурсов/инновационных продуктов позволяют повысить эффективность виртуальной составляющей научно-образовательной среды. Научно-образовательную среду следует определять как часть глобальной среды, часть социокультурного пространства и зону взаимодействия научно-образовательных ресурсов и субъектов среды, оптимально структурированную и методически организованную среду, реализующую технологическими средствами и взаимосвязанным адекватным содержательным наполнением качественное обучение и исследовательскую деятельность. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к значимой информации и создающую возможность для общения не только субъектов внутри вуза, но и возможных субъектов глобальной коммуникации в образовательной и научных сферах.

Мультимедийная гипертекстовая среда идеальна для реализации целого ряда задач, стоящих перед любым учебным заведением: использование дистанционных технологий и электронного обучения самом широком понимании этих процессов; хранение и представление мультимедийных научных и учебных материалов; администрирование базы учебных и научных материалов, их разработка и корректировка; доступ к информационному фонду, как данного вуза, так и всей информации, доступной в глобальной сети; обеспечение оперативного взаимодействия обучаемого и преподавателя, научного сотрудника. Кроме того, такая среда позволяет: организовывать индивидуальное обучение и самостоятельную научно-исследовательскую работу и управлять этими процессами; создавать учебно-методические комплексы нового поколения; использовать видеоконференцсвязь для организации внутриинститутских телеконференций и межвузовского общения; совершенствовать систему электронного документооборота и т.д. В результате анализа можно определить основные компоненты образовательной среды: система администрирования; электронная библиотека научных, учебных и учебно-методических ресурсов; банк компьютерных обучающих и исследовательских программ; телекоммуникационная инфраструктура.

Исследуя проблему подготовки выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичной среды, следует говорить о разработке содержания, методов и стандартов разноуровневого и полипрофильного образования в сфере информационных технологий; развитии информационной инфраструктуры образовательного учреждения; создании

научно-образовательной среды; создании системы подготовки преподавателей к работе в современных информационных условиях. В соответствии с данным пониманием смысла такой подготовки может быть сформулирована система целей, включающая: развитие общей информационной культуры: выработка адекватных представлений об информационном мире, сути информационных явлений и процессов; развитие компетентности в сфере информационных технологий; формирование способности к развитию, в том числе к саморазвитию и самообразованию в информационной сфере; формирование системы информационных ценностей и развитие индивидуальности в информационной сфере; выработку навыков информационной деятельности в различных информационных условиях и обеспечение необходимым для этого багажом знаний.

Реализация этих целей дает возможность достижения главной цели подготовки - формирования у студента уровня информационной зрелости, достаточного для реализации профессиональных функций в высокотехнологичной среде современного образования. Процесс подготовки будущего учителя в сфере информационных технологий является системообразующим фактором развития информационной культуры личности и организации научно-образовательной среды педагогического вуза в условиях непрерывного образования. В целях достижения качественного соответствия системы высшего педагогического образования научно-образовательной среде XXI века общепринятым становится понимание подготовки выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичной среды как основного условия приобщения обучающегося к научно-образовательному пространству; средства повышения качества подготовки специалиста; перспективы развития специалиста.

Четкость и однозначность терминологии - неперемное требование научной методологии, и для науки вовсе не безразлично, какие слова употребляются, из какой понятийной среды они изъяты. Под подготовкой в сфере информационных технологий понимается процесс и результат формирования компетентности в области информационных и коммуникационных технологий, связанной с исторически целесообразным выбором и использованием адекватных контексту профессиональной деятельности информационных технологий, необходимых современному, конкурентоспособному специалисту образования.

Основными принципами подготовки в сфере информационных технологий являются: динамизация – как специфический принцип, ориентированный на управляемую динамику активных информационных ресурсов и информационных потребностей; ответственность за создание собственной информационной сферы, которая лежит на субъекте профессионального становления; поддержка информационной деятельности.

Характеристика современного высшего педагогического образования, отражающая возрастающую информационную составляющую современного образования, позволила в рамках многолетних исследований, проводимых в РГПУ им. А.И. Герцена, раскрыть сущностные характеристики информационно-технологической подготовки, проанализировать содержание и структурные элементы подготовки и показать содержательные различия между разными моделями в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования. Так, системный подход определяет необходимость введения и обоснования введения многоуровневой иполипрофильной системы преподавания курсов информационного цикла дисциплин как обязательного компонента стандарта высшего педагогического образования. В структурно-функциональной модели информационно-технологической подготовки в контексте профессиональной деятельности (Носкова, Тумалева, Шилова 2012), содержанием этой подготовки выступает педагогически адаптированная система знаний в области информационных технологий, способов информационно-педагогической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоциональных отношений. Исходным материалом для отбора содержания, форм и методов информационно-технологической подготовки выступают: требования Федерального государственного образовательного стандарта, определяющие компетентностные характеристики специалиста; аттестационные требования к специалисту образования; программы учебных курсов, ориентированные на определенные компетенции. Организация учебного процесса предполагает системное применение форм и методов контекстного обучения (Вербицкий 1991), адаптированных для целей подготовки специалиста в условиях реализации стандартов профессиональной деятельности. Влияние общих закономерностей информационных процессов на подготовку студентов обуславливает ее гибкость, вариативность и специфические функции, а также необходимость мониторинга информационных потребностей, возникающих в различных видах научной, педагогической, учебной, практической деятельности студентов в системе высшего педагогического образования; обоснование и моделирование содержательного, технологического и управленческого уровней подготовки студентов требует учитывать тенденцию быстрого развития информационных технологий в современных информационных условиях, а также создавать соответствующие электронные учебные и методические пособия. Совершенствование подготовки в сфере информационных технологий, определяющей перспективы развития специалиста образования, обусловлено и расширением виртуальной составляющей научно-образовательного пространства. При этом можно предположить, что изменение практики деятельности будущих специалистов образования позволяет выделить инвариантные и вариативные условия подготовки. Реализация

целостной концепции подготовки в педагогическом вузе предполагает последовательное научное прогнозирование и проектирование новых моделей этой подготовки, причем наиболее продуктивным методом определения ее содержания является моделирование деятельности специалиста образования в соответствии с уровнем информатизации общества на соответствующем этапе развития. Такие модели должны ориентироваться на перечень компетенций информационно-грамотного специалиста, определяемые образовательным и профессиональным стандартами.

Исследования показывают, что обеспечить готовность выпускника к профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичной среды позволит многоуровневая и полипрофильная подготовка (Тумалева 2004). На основе Федеральных государственных образовательных стандартов в РГПУ им.А.И.Герцена разработана и реализуется система подготовки на нескольких уровнях, которая динамично обновляется в связи с изменениями, вносимыми новыми поколениями стандарта и требованиями стандарта профессиональной деятельности. Особенностью построения подготовки является раскрытие изменений в информационной деятельности субъекта (обучающегося и будущего учителя) в процессе использования новых информационных средств и технологий. Такая ведущая идея позволяет избежать проблем, связанных с быстрым устареванием компьютерных средств и технологий, появлением новых устройств и программных средств. Студенту важно осознать и принять стратегию изменения своей информационной деятельности и ее постоянной коррекции при развитии средств и технологий как основы эффективного обучения и будущей профессиональной деятельности.

В бакалавриате по направлению «Педагогическое образование» сложились 3 уровня подготовки. Первый уровень подготовки – реализация базового курса «Информационные технологии», целью которого является формирование общекультурных компетенций студента как субъекта образовательной деятельности. Например, таких как, готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны. Второй уровень: реализация дисциплины профессиональной части учебного плана «Информационные технологии в педагогической деятельности», которая направлена на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов по эффективному

использованию информационных средств и технологий (включающих в настоящее время, прежде всего, мультимедиа технологию и технологию e-learning) в решении профессиональных задач. Третий уровень: подготовка к использованию информационных и коммуникационных технологий в предметной или надпредметной сфере профессиональной деятельности, формирование специальных компетенций.

В магистратуре по направлению «Педагогическое образование» реализуется базовый курс «Информационные технологии в профессиональной деятельности», направленный на расширение поля возможной профессиональной деятельности за счет развития таких компетенций как: способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности; способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта; готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной деятельности; способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения; готовность разрабатывать стратегии культурно-просветительской деятельности; способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций; готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации для решения культурно-просветительских задач.

Смена парадигмальных установок в педагогической науке и профессиональном мышлении вскрывает несоответствие между быстрыми изменениями информационных картин мира, изменением методологии и технологии образовательного процесса и инерционностью профессионального сознания учителей-практиков, ориентированных в основном на частные изменения. Показателями кризиса компетентности в сфере информационных технологий учителей являются два основных противоречия. Первое – между степенью личностной и профессиональной адаптивности учителя и динамикой информационной реальности. Второе – между степенью развитости у учителей системного взгляда на информационную картину мира и, следовательно, возможностями формирования их поведения в информационной среде, с одной стороны, и степенью интегративности процессов, определяющих информационную картину мира. Компетентностно ориентированное профессиональное педагогическое образование предполагает ориентацию процесса профессиональной подготов-

ки на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных педагогических задач.

Можно выделить несколько уровней готовности выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях высокотехнологичной среды, ориентируясь на компетентностный подход и концепцию образовательного и профессиональных стандартов. Так, в настоящее время исследование продолжается на уровне разработки программы итоговой государственной аттестации и в качестве показателей можно рассматривать следующие:

способность к критической оценке и интеграции личного и иного отечественного, зарубежного, опыта деятельности в современной информационной среде;

стремление к развитию и (или) формированию личных творческих качеств, дающих возможность генерации педагогических идей в современной информационной среде с целью получения инновационных педагогических результатов, а также создание собственной информационной среды;

наличие высокого уровня общей коммуникативной (в том числе в области информационного взаимодействия посредством или с помощью технических устройств) культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемой в диалогическом (полилогическом) режиме;

наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности к саморефлексии и к совместной рефлексии с другими субъектами информационного взаимодействия в педагогическом процессе;

наличие методологической культуры, информационного мышления, моделирование информационного пространства и прогнозирования результатов собственной информационной деятельности;

готовность к совместному со всеми иными субъектами информационного взаимодействия освоению научного и социального опыта;

освоение культуры получения отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, передачи и интеграции информации (в том числе в рамках избранной предметной области);

способность к выработке парадигмально адекватного индивидуального стиля информационного поведения.

Вышесказанное дает основание сделать вывод о том, что подготовка специалиста образования, обеспечивающая готовность к выполнению профессиональных функций в высокотехнологичной среде, должна рассматриваться не как совокупность методов и методик, а как специфическое научное направление, базирующееся на собственных методологических и методических принципах.

Одним из подходов к развитию виртуальной составляющей научно-образовательной среды вуза может выступать децентрализация управления ею и изменение позиции студентов, преподавателей и научных сотрудников из пассивных объектов ее воздействия в активно изменяющих и создающих ее элементы субъектов, что будет способствовать более успешному протеканию самоорганизационных процессов и развитию самой среды. Важным условием эффективного функционирования виртуальной составляющей является превращение ее в открытую самоорганизующуюся систему, в том числе за счет взаимодействия с работодателями; предоставления студентам возможности управлять процессом обучения (прежде всего организации научно-исследовательской работы и практик), принимая участие в его планировании и оценке качества, осуществлять самоконтроль и самооценку. Функционирование такой открытой самоорганизующейся виртуальной составляющей научно-образовательной среды вуза может стать основой академической и научной мобильности всех участников научного и образовательного процессов в вузе, а также средством усиления субъектной позиции студентов в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

- Абросимов А.Г. (2004), *Информационно-образовательная среда вуза*. «Вестник РУДН» серия «Информатизация образования», №1. Режим доступа: <http://cis.rudn.ru/document/show.action;jsessionid=323ABCF22F39FB380B9404A89A8F1D69?document.id=558> [30.03.2016].
- Агранович Б.Л., Похолков Ю.П., Ямпольский В.З. (2011), *Интегрированная научно-образовательная информационная среда национального исследовательского Томского политехнического университета*//Материалы научно-методической конференции «Современные информационные технологии в образовании: Южный федеральный округ» 11-13 мая. Ростов-на-Дону. Режим доступа: <http://conf.sfedu.ru/inftech2011/pres/sbornikSITO2011.pdf> [30.03.2016].
- Артюхина А.И. (2007), *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен* (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): Дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна; [Место защиты: ГОУВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»]. – Волгоград. – 377 с Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-136354.html> [30.02.2016].
- Бандурина И.А. (2010), *Научная школа как среда развития этических ценностей научной молодежи в эпоху глобализации*: Автореф. дисс... канд. педагогических наук. – Ростов-на-Дону.

- Вербицкий А.А. (1991), *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. – М.: Высшая школа, -204с.
- Жук О.Л. (2011), *Виртуальная образовательная среда вуза как фактор личностно - профессионального развития будущего специалиста* / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущее специалиста: в 2 Т.: сб. науч. ст. – Габрово, ЕКС-ПРЕС. – Т. 1. – С 133-137.
- Ильченко О.А. (2002), *Организационно-педагогические условия сетевого обучения*. – М., -272с.
- Кравчук П.Ф., Боев Е.И., Шуклина О.С. (2011), *Научно-образовательная среда в контексте инновационного развития: теоретико-методологические основания исследования* // Известия Юго-Западного государственного университета. № 2. С. 91а-97. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16516684> [30.03.2016].
- Левченко Д.В., Унайсарова Р.Д. (2009), *Формирование научно-информационного пространства высшего учебного заведения*. Режим доступа: <http://sioi.conf.udsu.ru/report?node=1252609136> [30.03.2016].
- Леонтьева О.А. (2007), *Внутренняя среда вуза: механизмы трансформации изменений внешней среды в идеологические инновации* // Экономические науки, №12.
- Носкова Т.Н., Тумалева Е.А., Шилова О.Н. (2012), *Информационные технологии в образовании и высокотехнологичная среда*.// Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Universum: Вестник Герценовского университета, №2, С. 83-88
- Склярлова Т.В. (1998), *Социокультурная среда высшего образования*: Автореф. дисс ... канд. соц.наук. – Саратов, -17 с.
- Трубицина Е.В. (2009), *Два подхода к определению информационно-образовательной среды* // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании».- Марий Эл, С. 34-37
- Тумалева Е.А. (2004), *Становление профессиональной компетентности в информационно-технологической подготовке специалиста в области образования*.// Известия РГПУ им.А.И.Герцена №4(9).Психолого-педагогические науки (педагогика, теория и методика обучения). Научный журнал.-СПб., С. 139-149
- Тумалева Е.А., Эхов С.Ф. (2013), *Теоретические основы формирования и развития научно-образовательной среды современного университета*. „The Emissia.Offline Letters Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал)” Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2003.htm> [2016.03.30].

Wirtualny komponent informacyjno-edukacyjnego środowiska szkoły wyższej jako warunek przygotowania nauczyciela

Streszczenie: W artykule przedstawiono cele i zadania informacyjno-edukacyjnego środowiska szkoły wyższej. Należą do nich: monitoring i wsparcie informacyjne procesów dydaktycznych i badań naukowych oraz doradztwo zawodowe studentów i słuchaczy szkół wyższych. Pokazana została realizacja zadań środowiska informacyjno-edukacyjnego na przykładzie uniwersytetów Federacji Rosyjskiej. Opisane są zasady przygotowania specjalistów w zakresie technologii informacyjnych, odpowiedzialność za tworzenie własnego środowiska informacyjnego; etapy kształcenia specjalistów w tym zakresie na przykładzie kształcenia pedagogicznego Państwowego Uniwersytetu Państwowego im. Herzena. Przeanalizowano czynniki efektywności funkcjonowania środowiska informacyjnego. **Słowa kluczowe:** środowisko informacyjno-edukacyjne, technologie informacyjne, wirtualny komponent szkoły wyższej, wielopoziomowość kształcenia pedagogicznego

Virtual component of information and educational environment for higher education as a condition of teacher preparation

Abstract: The objectives and tasks of information-educational environment for higher education are presented. These include: monitoring and information support of teaching processes, scientific research; career counselling for students. The implementation of tasks for information and education environment at the examples of the universities of the Russian Federation is presented. The training rules for specialists in the field of information technology as well as the responsibility for creating their own information environment are described at the example of Herzen National State University. The factors of the effectiveness of information environment are analyzed.

Keywords: information and educational environment, information technology, the virtual component of higher education, multi-level teacher training

*Iwona Banach**

Uniwersytet Zielonogórski

SPOŁECZNY KONTEKST EDUKACJI W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA POSTAW WOBEC OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Przeobrażenia dokonujące się na różnych płaszczyznach życia publicznego i prywatnego (np. funkcjonowanie państwa, społeczeństwa, kultury, polityki, techniki, sztuki) powinny być sprzężone ze zmianami w edukacji, której zadaniem jest pomaganie człowiekowi w poszukiwaniu sensu życia, samego siebie, w budowaniu własnej hierarchii wartości oraz w odnajdywaniu się i prawidłowym funkcjonowaniu w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości społecznej (Radziejewicz-Winnicki 2004, s. 28). Staje się oczywiste, że aktualnie rola edukacji, kierunki jej rozwoju i jakość działań podejmowanych w tym obszarze są ściśle powiązane ze zmianami dokonywanymi się w społeczeństwie. Tempo tak dynamicznie przeobrażającego się świata stawia przed edukacją konieczność dokonywania zmian w niej samej (w zakresie celów, treści, metod).

Oczekuje się, iż podstawowym zadaniem tego procesu – zgodnie z założeniem wynikającym z samej definicji – będzie przygotowanie dzieci i młodzieży do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowania (Okoń 1992, s. 50). Przemiany dokonujące się w świecie w naturalny sposób generują konieczność zmian w edukacji. Modernizacja procesów zmian dokonujących się w społeczeństwie powoduje (właściwie wręcz wymusza) przemiany w płaszczyźnie edukacji. Powinny odnosić się one zarówno do celów, metod oraz strategii nauczania – uczenia się. Istotne wydaje się także określenie roli wiedzy, samego procesu uczenia się i doskonalenia. Równie ważne jest ustalenie miejsca edukacji w przebiegu ludzkiego życia (Radziejewicz-Winnicki 2004, s. 28).

* Iwona Banach – adiunkt w Katedrze Teorii i Filozofii Wychowania (Uniwersytet Zielonogórski). Zainteresowania badawcze oscylują wokół problematyki integracji społecznej osób niepełnosprawnych, kształtowania postaw i pozytywnych relacji interpersonalnych pomiędzy jednostkami pełno- a niepełnosprawnymi oraz zagadnień związanych z przygotowaniem młodego pokolenia, poprzez podjęcie odpowiednich oddziaływań dydaktycznych (kształcenie) i socjalizacyjnych (wychowanie), do funkcjonowania w zmieniającym się świecie.

Zmieniający się świat a proces edukacji

Przed współczesną edukacją stawia się wiele celów i funkcji. Pozostając w zgodzie z zasadniczymi kierunkami pojawiającymi się we współczesnym myśleniu o edukacji, zwraca się szczególną uwagę na jej zasadniczy wpływ na rozwój poszczególnych jednostek, ale i całego społeczeństwa. Przyjmując taki sposób patrzenia na edukację, upatruje się w niej tym samym niejako czynnika minimalizującego lub likwidującego zjawisko szeroko rozumianej nietolerancji, wykluczenia społecznego, ubóstwa, patologii, agresji, przemocy czy konfliktów zbrojnych. Doniosłą rolę edukacji podkreślano szczególnie w raporcie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku przygotowanym pod koniec lat 90. XX wieku pod kierownictwem Jacques'a Delorsa (Delors 1998, s. 85-99) dla UNESCO. Raport ten znany jest w naszym kraju pod tytułem *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Sama już nazwa raportu sugeruje oczekiwania – zbawiennego niemal wpływu na młodego człowieka – kierowane pod adresem edukacji. Upatrywano w niej właściwości uniwersalnego antidotum na problemy, z jakimi borykają się współczesne społeczeństwa, prowadzące w efekcie do wykluczenia.

Wśród celów edukacji za najważniejsze uznaje się dwa podstawowe (w zasadniczy sposób determinujące jakość życia jednostki): zdrowe życie oraz zdobywanie wiedzy i dostęp do zasobów zapewniających taki poziom życia, który będzie optymalizował wszechstronny rozwój. W dalszej kolejności wymienia się takie możliwości, jak: wolność polityczna, społeczna i ekonomiczna, kreatywność w myśleniu i działaniu, godność osobista, poszanowanie praw człowieka, dostęp do edukacji, sprawiedliwość i równość społeczna, demokratyczne uczestnictwo. Wszystkie wspomniane możliwości muszą jednak wyrastać z wewnętrznego przekonania jednostki o potrzebie i konieczności kierowania własnym rozwojem. Stąd za ostateczny cel edukacji uznaje się pomoc człowiekowi w nauczaniu się decydowania o własnym losie, przy jednoczesnym przyczynianiu się do postępu społecznego poprzez uświadomienie jednostce potrzeby permanentnego samokształcenia (Olubiński 2013, s. 19-20). Sam wspomniany już wcześniej Delors akcentował wyraźnie w przywoływanym raporcie, że koncepcja edukacji przez całe życie stanowi klucz do bram XXI wieku (Delors 1998, s. 17).

Zasadniczego sensu współczesnej edukacji upatruje się w optymalizacji rozwoju człowieka i rozszerzaniu jego możliwości. Jeśli dokonamy analizy procesu edukacji, przyjmując zarówno kryterium wertykalne, jak i horyzontalne (Gnitecki 1999, s. 360-405), okaże się, że w ciągu trwania życia i rozwoju jednostkowego człowieka możliwości zdają się wręcz nieograniczone. Ponadto ich rodzaj i charakter warunkuje faza rozwoju, w jakiej człowiek się znajduje. Kryterium wertykalne jest uznawane za perspektywę rozwojową, ponieważ rozpatruje poszczególne etapy całozyciowego rozwoju człowieka i wynikające z tego problemy edukacyjne. Natomiast kryterium horyzontalne odnosi się do kręgów środowiskowych, instytucji, form i systemów wy-

chowania. Zwraca się tutaj uwagę na różnorodność dziedzin działalności wychowawczej, od poznawczej i zabawowej rozpoczynając, na artystycznej i fizyczno-ruchowej kończąc (Gnitecki 1999, s. 360, 380).

Edukacja wreszcie traktowana jest jako niepowtarzalna szansa przyspieszania przeobrażeń, rozstrzygania o poziomie i jakości życia zarówno pojedynczych jednostek, jak i całych społeczeństw. Dzieje się tak, ponieważ właśnie w toku edukacji człowiek zdobywa nie tylko określoną wiedzę i umiejętności umożliwiające mu pełnienie ról zawodowych, ale również niezwykle cenne kompetencje społeczne umożliwiające mu zgodne funkcjonowanie z innymi ludźmi. Umiejętności te w zasadniczy sposób rzutują na inne obszary i płaszczyzny aktywności życiowej, a nawet pozycji społecznej, decydują o uznaniu i losie człowieka przez całe jego życie (Olubiński 2004, s. 4). Zgodnie z przewidywaniami Federico Mayora edukacja wszystkich ludzi przez całe ich życie stała się jednym z najważniejszych wyzwań zarówno dla pojedynczej jednostki, jak i dla całego społeczeństwa (Mayor 2001, s. 375).

Zakłada się także, iż w wyniku edukacji jednostki zostaną właściwie ukształtowane postawy wobec innych ludzi i wchodzenia w poprawne relacje z nimi oraz pozytywne postawy wobec świata. Na edukację składają się zarówno problemy indywidualne odnoszące się do pojedynczej jednostki, jak i problemy globalne o znacznie szerszym zasięgu. Do uporządkowania tak rozległej przestrzeni edukacyjnej Zbigniew Kwieciński przyjmuje stworzony przez siebie model, w którym wyróżnia następujące procesy składające się na edukację. Zalicza do nich: globalizację, etatyzację, nacjonalizację, kolektywizację, polityzację, biurokratyzację, profesjonalizację, socjalizację, inkulturację i personalizację, wychowanie i jurydyfikację, kształcenie i humanizację, hominizację. Jednak o skuteczności procesu edukacji decydować będą zależności i wzajemne harmonijne relacje pomiędzy wymienionymi procesami (elementami składowymi) (Kwieciński 1995, s. 13-20).

Edukacja szansą dla osób niepełnosprawnych

Relacje osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi uległy na przestrzeni wieków zasadniczym zmianom. Przechodziły drogę od całkowitej wrogości, przejawiającej się eliminacją tych jednostek poprzez zrzucenie ze skały w starożytnej Grecji, po akceptację społeczną współcześnie. W ostatnim czasie można zauważyć, iż w kwestii postrzegania zjawiska niepełnosprawności dokonują się daleko idące zmiany w znaczący sposób wpływające na sytuację osób z niepełnosprawnością. Pojęcie niepełnosprawności bywa definiowane w sposób dość różnorodny, trudno jest zatem spodziewać się definicyjnego konsensusu. Proponuje się rozpatrywanie niepełnosprawności w trzech perspektywach: medyczny model niepełnosprawności, tworzony przez ograniczenia

funkcjonalne, model społeczny, ukazujący niepełnosprawność jako kwestię społeczną oraz model prawny, odnoszący się do obowiązującego prawa (Kirenko 2007).

Działaniem w istotny sposób zmieniającym sytuację osób niepełnosprawnych jest idea integracji społecznej. Jej wyrazem jest uwzględnianie potrzeb życiowych, edukacyjnych i zawodowych osób z niepełnosprawnością oraz traktowanie ich jako naturalnego ogniwa struktury społecznej. Ważne jest, by patrzeć na osoby niepełnosprawne z perspektywy ich rozwoju dokonującego się na wielu płaszczyznach. Niepełnosprawność nie wyklucza bowiem człowieka ze wszystkich sfer i płaszczyzn jego funkcjonowania. Nie wszystkie aspekty jego życia dotyka niepełnosprawność, a jeśli dotyka, to nie wszystkich w takim samym zakresie. Pomimo braku czy ograniczonej sprawności, może dokonywać się rozwój osobisty, rodzinny, społeczny, zawodowy, psychoseksualny. Zainteresowanie problematyką związaną z życiem i funkcjonowaniem tych osób pozwala intensyfikować działania zmierzające do poprawy jakości ich życia, co prowadzi do rzeczywistego i realnego włączenia ich w nurt normalnego życia społecznego.

Szersze perspektywy otworzyły się przed dziećmi i młodzieżą z różnym stopniem i rodzajem niepełnosprawności wraz z wejściem w życie ustawy o integracji edukacyjnej z dnia 7 września 1991 roku. Wczesne zapoznanie z istotą zjawiska integracji społecznej osób niepełnosprawnych oraz preferowanie propagowania właściwych postaw wobec tych jednostek wśród młodego pokolenia ma niebagatelny wpływ na całokształt późniejszych poprawnych relacji międzyludzkich. Integracja społeczna rozumiana jest jako humanitarny nurt przemian społecznych na rzecz osób niepełnosprawnych, przeciwstawiający się ich izolacji i dyskryminacji (Maciarz 1999, s. 11). Jest dynamicznym procesem psychospołecznym polegającym na tworzeniu wspólnoty ideowej, wspólnoty warunków życia i wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich. Jej istota opiera się na zmianach dokonujących się na wielu płaszczyznach wspólnego życia. Szczególnego znaczenia nabierają tu wzajemne relacje między uczestnikami tego procesu.

Możliwość wspólnego przebywania dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi stwarza im szansę na pełniejszy rozwój emocjonalny i społeczny. Współpraca w wielu dziedzinach życia, współdziałanie i współuczestnictwo w realizacji zwykłych sytuacji, wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów na terenach przedszkola i szkoły daje możliwość wchodzenia w bliskie relacje interpersonalne. Inny ład życia społecznego, w którym dominują dialog, tolerancja, akceptacja, wolność, otwartość, podmiotowość grupy i jednostki, wkroczył – za sprawą kształcenia integracyjnego – również do szkół. Zatem placówka ta powinna stanowić istotne ogniwo społeczeństwa wychowującego (Kosyrz 2000, s. 90-110). Z funkcjonowaniem szkoły wiąże się trwanie struktur życia społecznego. Na terenie szkoły aktualizuje się proces uspołecznienia trwający wiele lat oraz odbywa się w pewnym sensie wychowanie naturalne

(wychowanie dzieci przez dzieci), co może prowadzić do barbaryzacji stosunków międzyludzkich.

Zatem trudno nie zgodzić się ze słowami:

szkoła na każdym poziomie powinna podejmować działania na rzecz uspołniania swoich działań z wymogami otoczenia społeczno-ekonomicznego. Sztwywny system oświaty nie ma zdolności adaptacyjnych do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Jeżeli nie otworzy się na głos społeczeństwa, badaczy, kompetentnych ekspertów i doradców-praktyków będzie ulegał alienacji i uprawiał edukację „księżycową”, nieprzystającą do realiów życia. W tak zwanej płynnej, nieprzejrzystej i często nieprzewidywalnej rzeczywistości edukacja może i powinna aktywnie służyć włączaniu młodego pokolenia do coraz pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym, kulturalnym i czynić jego środowisko bardziej przyjaznym i zrozumiałym (Biernat, Malinowski (red.) 2013, s. 13).

Dokonujące się zmiany wyznaczają nowe obszary działań lub redefiniują dotychczasowe. Priorytetem jest jednak potrzeba całościowego spojrzenia na sprawy wychowania. Jedną z perspektyw stanowią postawy prezentowane przez dzieci i młodzież w stosunku do osób niepełnosprawnych. Podejmowane przez nauczycieli-wychowawców działania nad kształtowaniem pozytywnych postaw wobec jednostek o ograniczonej sprawności powinny uwzględniać rozbieżności zachodzące pomiędzy postawami deklarowanymi a faktycznie prezentowanymi wobec niepełnosprawnych. Postawy odgrywają istotną rolę w funkcjonowaniu człowieka. Powstają w życiu osobniczym na podstawie potrzeb społecznych jednostki oraz indywidualnego doświadczenia nabywanego w toku codziennego życia (Rudek 2012b, s. 229-235). Taką szansę mogą dać opracowane przez specjalistów i realizowane przez nauczycieli (we współpracy z rodzicami) programy wychowawcze, mające na celu uczenie szacunku dla różnorodności jednostek i grup ludzkich. Instytucja ta stanowi więc doskonałe miejsce do podejmowania pracy wychowawczej w zakresie propagowania hasła tolerancji.

We współczesnej szkole zauważyć można rozmaite działania zmierzające do kształtowania właściwych postaw wobec osób niepełnosprawnych. Jednym z najważniejszych sposobów jest zapoznanie dzieci i młodzieży z hierarchią wartości, zwłaszcza gdy powszechnie słyszymy narzekania na dewaluację podstawowych wartości i norm regulujących zachowania człowieka. Ważnym zadaniem pedagogów jest również zapoznanie uczniów z podstawowymi prawami człowieka i koniecznością ich przestrzegania, według tych przepisów bowiem wszyscy ludzie są równi i każdy, bez względu na przyczynę, ma prawo do odmienności oraz normalnego życia, nauki i pracy. Kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji wobec osób w jakimś zakresie odmiennych (różniących się), a szczególnie, gdy odmiennością jest niepełnosprawność, wywiera u młodych ludzi zasadniczy wpływ na całokształt ich późniejszych relacji interpersonalnych. Szkoła jako instytucja stara się sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nią społeczeństwo.

Badania podejmowane nad obrazem zachowań osób pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych, oddziaływaniami wychowawczymi nauczycieli w zakresie uczenia tolerancji oraz ich samooceny w zakresie tych czynności osadzone są najczęściej w teorii interakcjonizmu. Główną cechą tej koncepcji jest specyficzna budowa świata społecznego, przyjmująca za punkt wyjścia stosunek wzajemnego oddziaływania dwóch jednostek ludzkich, czyli interakcję.

Teorie interakcjonistyczne opierają się na badaniu procesów interakcji społecznych i ich wpływu na jednostki i społeczeństwa. Przedstawiciele tej teorii interesują wzajemne relacje pomiędzy społeczeństwem a jednostką. W ramach teorii interakcjonistycznych wyróżnia się kilka koncepcji. Jedną z nich jest symboliczny interakcjonizm, który za punkt wyjścia przyjmuje zdolności ludzi do tworzenia symboli i manipulowania nimi. Inną koncepcją jest teoria Roberta E. Parka, Georga Simmla, Jacoba L. Moreno i Ralpa Lintona oraz teorie ról Ralpa H. Turnera (Gnitecki 1999, s. 246). Jak wyjaśnia Gnitecki: „istotą jej [interakcji – I.B.] oddaje analogia między aktorami na scenie a ludźmi działającymi w społeczeństwie. Podobnie jak aktorzy wnoszą do każdej roli własną niepowtarzalną interpretację, tak ludzie w społeczeństwie posiadają własne style interakcji” (Gnitecki 1999, s. 246). Do klasyków interakcjonizmu symbolicznego zalicza się: Williama Jamesa, Johna Deweya i Georga H. Mead. Na współczesny jego kształt największy wpływ wywarli: Herbert Blumer, Manfred Kuhn oraz Anselm Strauss. Podejmowane przez nich rozważania pozwalają na ujrzenie człowieka i otaczającego go środowiska w bardzo szerokiej perspektywie. Okazuje się, że interakcja symboliczna, czyli – innymi słowy – interakcja interpretacyjna odgrywa ważną rolę w procesie dokonywania zmian w podejściu do osób niepełnosprawnych i jest istotna w realizacji celów wychowawczych związanych z kształtowaniem pozytywnych postaw i relacji z osobami niepełnosprawnymi. Interakcja rozumiana jest tutaj jako specyficzny rodzaj działania społecznego, w toku którego dwie osoby, oddziałując na siebie w procesie komunikacji, modyfikują nawzajem swoje zachowanie. Według tej teorii ludzie nie reagują, lecz interpretują nawzajem swoje działania. Symboliczny charakter interakcji polega na wymianie przekazów komunikacyjnych pomiędzy uczestnikami interakcji, którzy naprzemiennie wchodzą w role nadawców i odbiorców tych przekazów. Koncepcja interakcji symbolicznych odnosi się zarówno do sposobu postrzegania obiektu, wyrażania opinii o nim, jak i podejmowanych działań wobec niego. Zatem interakcje, w których partnerzy odczytują nawzajem znaczenie swoich działań, są interakcjami symbolicznymi.

Rozwojowi tzw. osobowości otwartej służy „model interakcyjnej tożsamości”. Wynika z tego, że

człowiek [...] każdorazowo podejmując określoną rolę wynikającą z interakcji, w jakie wchodzi z jednostkami, ma możliwość nie tylko ją odtworzyć, ale jednocześnie ukazać swoje wnętrze,

jaźń, tożsamość, pierwiastki swojej własnej, nieskrępowanej osobowości. Takie pojmowanie roli człowieka w społeczeństwie pozwala mu na nieskrępowane, w pełni wolne funkcjonowanie, czyli daje mu szansę bycia twórczym i aktywnie tę właściwość przejawiać w sytuacjach życiowych, kontaktach, interakcjach (Gnitecki 1999, s. 247).

W praktyce edukacyjnej termin ten zyskał szczególne znaczenie, traktuje bowiem relacje zachodzące między nauczycielem a uczniem jako specyficzną interakcję społeczną. Takie ujęcie tych relacji stwarza możliwości rozpatrywania zjawisk życia szkolnego w innej płaszczyźnie. Koncepcja świata społecznego budowana przez interakcjonizm zawsze za punkt wyjścia przyjmuje stosunek wzajemnego oddziaływania dwóch jednostek ludzkich. Przyjęcie takiego stanowiska stwarza nowe możliwości spojrzenia na jednostki oddziałujące na siebie w procesie kształcenia i wychowania. Przyjmując takie stanowisko, można uznać, iż szkoła stanowi płaszczyznę, na której działają dwa podmioty: uczeń i nauczyciel, które funkcjonują, opierając się na pewnych założeniach:

- zachowanie jednostki stanowi wynik interakcji, jaka zachodzi pomiędzy tą jednostką a sytuacjami, w jakich się ona znajduje;
- rodzaj interakcji, w jakie wchodzi jednostka, zależy od towarzyszących intencji;
- decydujących wpływ na zachowanie jednostki wywierają czynniki poznawcze, następnie – czynniki emocjonalne;
- za główny czynnik sytuacyjny wywierający wpływ na zachowanie uznaje się psychologiczne znaczenie sytuacji dla danej jednostki.

Kształtowanie tolerancji uczniów wobec niepełnosprawnych rówieśników jest możliwe dzięki przyjęciu przedstawionych wyżej założeń interakcjonistycznego ujmowania szkoły. Domenę szkoły funkcjonującej w przedstawiony sposób stanowi znak równości postawiony pomiędzy głównymi partnerami procesu wychowania i nauczania – uczniem i nauczycielem.

Funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych

Funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych zależne jest od dwóch głównych czynników. Z jednej strony konieczne jest przygotowanie społeczeństwa i otoczenia (dostosowanie do specyfiki ograniczeń) na przyjęcie tych osób, z drugiej zaś nie należy zapominać, iż specjalnych oddziaływań przygotowujących do włączenia w struktury społeczne wymagają same osoby niepełnosprawne. Warto również zauważyć, że sytuacja społeczna osób z niepełnosprawnością w dużym stopniu zależy od nich samych. Stanowi rezultat podejmowanej aktywności, postaw oraz sposobu kształtowania relacji ze światem (Ostrowska, Sikorska, Gąciarz 2001, s. 188. Decydujący wpływ mają tu następujące zjawiska i tendencje:

1. Osoby niepełnosprawne są bardzo słabo poinformowane o możliwościach prawnych, instytucjonalnych i społecznych uzyskiwania wsparcia, podejmowania rozmaitych form aktywności i kontaktowania się wzajemnego. Ten niski stopień uświadomienia pogłębia trudności w zaspokajaniu wielu potrzeb, integrowaniu się z otoczeniem społecznym czy też po prostu ułatwianiu sobie rozwiązywania codziennych spraw.
2. Pomimo odnotowanego wzrostu liczby i aktywności organizacji społecznych zorientowanych na rozwiązywanie problemów środowiska osób niepełnosprawnych, nadal ich znaczenie ma charakter marginalny. Szczególna „pustka społeczna” panuje w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym.
3. Poza problemami materialnymi i zdrowotnymi, które dominują w hierarchiach problemów do rozwiązania, niewątpliwie najważniejszą potrzebą osób niepełnosprawnych jest kontakt z innymi ludźmi, posiadania normalnych, możliwie intensywnych stosunków z innymi osobami. Tworzenie warunków dla takiego kontaktu jest praktycznie poza zasięgiem programów działalności instytucji publicznych, a rodzina z coraz większymi trudnościami wypełnia te funkcje. Jest to więc potrzeba stosunkowo silnie zdeprywowana (Ostrowska, Sikorska, Gąciarz 2001, s. 188-189).

Jakość wzajemnych relacji osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi w dużej mierze zależy jednak od samych ludzi z niepełnosprawnością. Ich ciągle niezadowalająca sytuacja społeczna stanowi wynik „słabej artykulacji własnych interesów i oczekiwań, co wynika z braku sprecyzowanego planu działania wobec instytucji oraz braku motywacji do samoorganizacji społecznej” (Ostrowska, Sikorska, Gąciarz 2001, s. 191). Podejmując rozważania na temat wzajemnych relacji interpersonalnych, należy pamiętać, że

człowiek nie tylko posiada możliwości różnorodnych kontaktów z innymi, ale ich potrzebuje i faktycznie je nawiązuje. Sam sobie nie wystarcza: tylko w społeczności może osiągnąć i osiąga pełniejszy rozwój swoich możliwości fizycznych i psychicznych, intelektualnych i moralnych, ekonomicznych, społecznych i politycznych (Darowski 2002, s. 126).

Wskazuje to walory, jakie daje osobom pełnosprawnym możliwość wspólnego przebywania z ludźmi niepełnosprawnymi.

Osoby niepełnosprawne należy obejmować wsparciem społecznym o szeroko zakreślonych rozmiarach. Działania podejmowane na rzecz tych osób powinny dotyczyć wszystkich podmiotów z otoczenia jednostki (rodzina, instytucje publiczne, organizacje społeczne). Jednak, jak słusznie zauważono, „najlepsze decyzje podejmowane na szczeblu centralnym nie przyniosą oczekiwanych rezultatów, jeśli na szczeblu lokalnym nie znajdą odpowiedniego umocowania w konkretnych formach pomocy, kierowanych do osób niepełnosprawnych” (Klinik, Rottermund 2004, s. 219). Oczywiście uczyniono już wiele kroków mających doprowadzić do poprawy sytuacji ludzi niepełnosprawnych, jednak nadal pozostaje jeszcze dużo do zrobienia w tym zakresie. Kluczową rolę odgrywa tu upowszechnianie wiedzy o osobach niepełnosprawnych, szczególnie w społecznościach lokalnych, a co się z tym wiąże – podejmowanie konkretnych działań. Środowisko lokalne nabiera szczególnego znaczenia

w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Ograniczona mobilność, udomowiony model aktywności oraz najczęściej niezbyt korzystna sytuacja ekonomiczna powodują wzrost istotności tego środowiska (Rudek 2011, s. 37-38).

W podejściu do osób niepełnosprawnych postuluje się przestrzeganie następujących zasad mogących stanowić wskazówkę, jak odpowiednio odnosić się do nich:

- 1) osoba niepełnosprawna [...] jest w pełni ludzkim podmiotem, z odpowiadającymi temu przyrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami,
- 2) osobie niepełnosprawnej należy ułatwić udział w życiu społeczeństwa we wszystkich jego wymiarach i na wszystkich poziomach, które leżą w granicach jej możliwości,
- 3) jakość społeczeństwa i cywilizacji mierzy się szacunkiem, jaki okazują najsłabszym ze swoich członków,
- 4) podstawowe nastawienie w podchodzeniu do problemów związanych z uczestnictwem osób niepełnosprawnych w życiu społecznym musi być inspirowane przez zasady:
 - integracji, która przeciwstawia się tendencji do izolowania, segregowania i spychania na margines osoby niepełnosprawnej, a równocześnie idzie dalej, aniżeli postawa czystej tolerancji,
 - normalizacji, która oznacza i pociąga za sobą wysiłek zmierzający do całkowitej rehabilitacji osób niepełnosprawnych za pomocą wszelkich dostępnych dziś środków i technik, a w przypadkach, gdy to okaże się niemożliwe – do stworzenia im warunków życia i działania zbliżonych najbardziej do normalnych,
 - personalizacji, która ukazuje, że we wszystkiego rodzaju staraniach, jak też w rozmaitych stosunkach wychowawczych i społecznych zmierzających do wyeliminowania niepełnosprawności, zawsze trzeba przede wszystkim uwzględnić, chronić i wspomagać godność, warunki życia i integralny rozwój osoby, we wszystkich jej rozmiarach oraz uzdolnieniach fizycznych, moralnych i duchowych (Zrałek 1999, s. 67-68).

Zamiast podsumowania...

Humanizacja zauważalna jest już w codziennych czynnościach podejmowanych przez nauczycieli w toku procesów nauczania i wychowania. Przejawia się ona w zindywidualizowanym podejściu do ucznia, we wzmacnianiu jego poczucia własnej wartości, w dostrzeganiu mocnych stron, we wspieraniu w podejmowanych zadaniach, w pracy nad sobą czy pokonywaniu własnych słabości. Działania te pozwalają na wyzwolenie aktywności dzieci niepełnosprawnych w granicach ich możliwości, co może wpływać na jakość ich funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych. W wyniku przeobrażeń w centralnym punkcie współczesnego świata usytuowany został człowiek. Sytuacja taka implikuje potrzebę uwzględniania zmian dokonujących się w otaczającej rzeczywistości. Są one konieczne dla wychowania, ponieważ współczesne społeczeństwo ma świadomość moralnej odpowiedzialności za los osób z niepełnosprawnością (Olszak-Krzyżanowska 2008, s. 199). Wychowanie rozumiane jako działanie zmierzające w kierunku „poszukiwania wartości” (Gnitecki, Pasterniak 1993) czy dążenie

do osiągnięcia wartości założonych w celach edukacyjnych (Gnitecki 1999, s. 307) może być uznane za swoistą metodę służącą kształtowaniu i utrwalaniu pozytywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

W konkluzji należy zatem stwierdzić, że w wyniku podjęcia powyższych rozważań okazuje się, iż problematyka związana z kształtowaniem pozytywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością w kontekście społecznym zasługuje na umiejscowienie jej w głównych obszarach tematyki pedagogicznej.

Bibliografia

- Biernat T., Malinowski J.A. (red.) (2013), *Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Darowski R. (2002), *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, WAM, Kraków.
- Delors J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, SOP Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.
- Gnitecki J., Pasterniak W. (1993), *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, WOM, Gorzów Wlkp.
- Gnitecki J. (1999), *Zarys pedagogiki ogólnej*, WOM, Gorzów Wlkp.
- Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Klinik A., Rottermund J., Gajdzica Z. (red.) (2005), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kosyrz Z. (2000), *Nauczyciel a tolerancja*, [w:] M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia i rzeczywistość*, WSP, Zielona Góra, s. 105-116.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko.
- Maciarz A. (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków.
- Mayor F. (2001), *Przyszłość świata*, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Wydawnictwo Fundacji Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Olszak-Krzyżanowska B. (2008), *Problemy życiowe osób niepełnosprawnych z uszkodzonym narządem ruchu*, [w:] G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Impuls, Kraków, s. 199-212.

- Olubiński A. (2013), *Edukacja jako źródło ekskluzji i strat czy inkluzji i reform?*, [w:] T. Biernat, J.A. Malinowski (red.), *Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, s. 19-44.
- Olubiński A. (2004), *Edukacyjne źródła marginalizacji (uwagi na kanwie refleksji nad tzw. raportem Jacques'a Delorsa)*, „Wychowanie na co Dzień” 4, s. 4-6.
- Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B. (2001), *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, GWP, Gdańsk.
- Rudek I. (2011), *Człowiek z niepełnosprawnością – czy istnieje szansa na akceptację społeczną?*, [w:] B. Orłowska, P. Prüfer (red.), *Przełamywanie barier psychologicznych, społecznych i emocjonalnych w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, PWSZ, Gorzów Wlkp., s. 33-42.
- Rudek I. (2012a), *Pedagogika chrześcijańska a budowanie relacji z osobami niepełnosprawnymi*, „Studia Scientifica Facultatis Pedagogicae” 4, s. 196-205.
- Rudek I. (2012b), *Wszyscy jesteśmy „inni”... rola wychowania moralnego w budowaniu poprawnych relacji z osobami niepełnosprawnymi*, „Studia z Teorii Wychowania” 1(4), Warszawa, s. 113-124.
- Zrałek M. (1999), *Barriere życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej, Katowice.

Społeczny kontekst edukacji w procesie kształtowania postaw wobec osób niepełnosprawnych

Streszczenie: Przed współczesną edukacją stawia się wiele celów i funkcji. Przemiany dokonujące się w świecie w naturalny sposób generują konieczność zmian w zakresie edukacji. Pozostając w zgodzie z zasadniczymi kierunkami pojawiającymi się we współczesnym myśleniu o edukacji, zwraca się szczególną uwagę na jej wpływ na rozwój poszczególnych jednostek, ale i całego społeczeństwa. Zasadniczy sens współczesnej edukacji to optymalizacja rozwoju człowieka i jego możliwości. Podstawowym zadaniem tego procesu jest przygotowanie dzieci i młodzieży do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowania.

Do najważniejszych celów edukacji zalicza się dwa podstawowe (w zasadniczy sposób determinujące jakość życia jednostki): zdrowe życie oraz zdobywanie wiedzy i dostęp do zasobów zapewniających poziom życia, który będzie optymalizował wszechstronny rozwój. Współczesna szkoła, realizując te założenia, podejmuje działania zmierzające do kształtowania właściwych postaw wobec osób niepełnosprawnych poprzez praktyczną

realizację idei integracji społecznej. Jej wyrazem jest uwzględnianie potrzeb życiowych, edukacyjnych i zawodowych osób z niepełnosprawnością oraz traktowanie ich jako naturalnego ogniwa struktury społecznej.

Słowa kluczowe: edukacja, osoby niepełnosprawne, integracja społeczna

Social context of education in shaping attitudes towards people with disabilities

Abstract: Modern education has many purposes and functions. The transformations occurring in the world naturally generate the need for changes in education system. We pay attention mostly to its influence on development of each and every individual as well as whole society. The thrust of modern education is to optimize human development and its possibilities. The primary objective of this process is to prepare children and youth for prevailing in a given society ideals and goals of education.

There are two basic and most important objectives of education significantly determining the quality of life of the individual: a healthy life and gaining knowledge and access to resources to ensure the standard of living, which will optimize the comprehensive development. Contemporary school realizes these objectives by taking steps to shape appropriate attitudes towards people with disabilities through the practical implementation of the idea of social integration. Its expression is to consider the needs of life, education and professional career of people with disabilities and treat them as a natural element of the social structure. Its mission is to consider the necessities of life, education and vocation of people with disabilities and treat them as a natural element of the social structure.

Keywords: education, people with disabilities, social integration

*Tomasz Frąckowiak**

Uniwersytet Wrocławski

ROLA I ZADANIA PSYCHOLOGA SZKOLNEGO*

Specyfika pracy psychologa w szkole polega na dużej różnorodności, co wymaga od psychologa szerokiego spektrum umiejętności i podejmowanych działań. Mają one charakter: diagnostyczny, terapeutyczny, psychoedukacyjny, wychowawczy, profilaktyczny, interwencyjny, mediacyjny i organizacyjny. Zadania podejmowane przez psychologa w szkole są złożone, gdyż dotyczą ucznia, zespołu klasowego oraz nauczycieli i rodziców. Wszystkie służą – w bliższej czy dalszej perspektywie – budowaniu dobrych relacji w szkole.

Dalsza część artykułu została podzielona na bloki tematyczne odpowiadające adresatom oddziaływań psychologa w szkole, to jest na: pracę z uczniem, pracę z zespołem klasowym, współpracę z nauczycielami i rodzicami. Na wstępie natomiast zostały zarysowane formalnoprawne podstawy pomocy psychologicznej udzielanej w szkole, a także została omówiona dokumentacja prowadzona przez psychologa szkolnego.

1. FORMALNOPRAWNE ASPEKTY PRACY PSYCHOLOGA SZKOLNEGO

1.1. Prawne podstawy pracy psychologa w placówkach oświatowych

Nadrzędnym dokumentem wyznaczającym zadania psychologa pracującego w szkole jest **rozporządzenie** Ministra Edukacji Narodowej „w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach” z dnia 30 kwietnia 2013 roku. Dodatkowo, na poziomie konkretniej

* Tomasz Frąckowiak – psycholog, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, autor i współautor ponad dwudziestu publikacji naukowych, laureat Nagrody im. Stefana Szumana (przyznawanej przez Zarząd Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP za wkład w poszerzenie wiedzy z zakresu psychologii rozwoju); specjalizuje się w diagnostyce psychologicznej, psychometrii, psychologii rozwoju, gerontologii; ma doświadczenie w pracy w kilku placówkach szkolnych i szkolno-wychowawczych.

** Rola psychologa szkolnego została opisana z perspektywy osobistych doświadczeń w pracy w kilku placówkach szkolnych i szkolno-wychowawczych.

placówki edukacyjnej, zadania psychologa wyznaczają dokumenty regulujące pracę szkoły, takie jak statut szkoły, szkolny program wychowawczy czy profilaktyczny. Zadania psychologa w szkole są związane także z procedurami postępowania interwencyjnego, które określają, w jaki sposób pracownicy szkoły oraz uczniowie mają zachować się w trakcie i bezpośrednio po wystąpieniu niebezpiecznej sytuacji.

Prawo oświatowe wyznacza także zadania podejmowane przez psychologa szkolnego w ramach ścieżki awansu zawodowego. Chodzi o zadania psychologa stażysty w pierwszym roku pracy, a także o kolejne stopnie awansu. Prowadzenie dokumentacji awansu zawodowego, warunki współpracy z opiekunem stażu oraz wymagania postępowania kwalifikacyjnego na kolejne stopnie awansu zawodowego są precyzyjnie określone.

1.2. Prowadzenie dokumentacji psychologicznej i sporządzanie opinii o uczniach

Dokumentację, którą prowadzi psycholog w szkole, można zasadniczo podzielić na wewnętrzną i zewnętrzną. Do pierwszej z nich należy prowadzenie kart pomocy psychologicznej – indywidualnie dla każdego ucznia, a także dokumentowanie podejmowanych działań w *Dzienniku zajęć psychologa szkolnego*. Psycholog prowadzący pracę rewalidacyjną czy resocjalizacyjną prowadzi także arkusze *Indywidualnego programu terapeutycznego* (w szkołach, placówkach opiekuńczych, leczniczych) lub arkusze *Indywidualnego programu resocjalizacyjnego* (w ośrodkach resocjalizacyjnych, socjoterapeutycznych).

Dokumentacja wewnętrzna o charakterze organizacyjnym to *Plan pracy psychologa* uwzględniający specyfikę szkoły i potrzeby uczniów oraz nauczycieli. Ponadto psycholog przygotowuje okresowe (zazwyczaj semestralne) sprawozdania ze swojej pracy.

Do sporządzanej dokumentacji zewnętrznej należą opinie o uczniach. Czasami opinie pisane są na potrzeby samej szkoły, ale najczęściej dla podmiotów zewnętrznych (rodziców, poradni psychologiczno-pedagogicznej, sądu rodzinnego, innych instytucji). Treść opinii zależy od rodzaju jej przeznaczenia, celu i odbiorcy.

2. PRACA Z UCZNIEM

2.1. Psycholog szkolny jako diagnosta***

Do zadań psychologa należy nie tylko diagnoza problemów wychowawczych i edukacyjnych, gdyż te zazwyczaj rozpoznają i zgłaszają nauczyciele, ale określenie ich

*** Roli psychologa szkolnego jako diagnosty poświęcono więcej uwagi, ponieważ diagnostyczne zadania psychologa są specyficzne dla niego, podczas gdy inne mogą być realizowane wymiennie z pedagogiem szkolnym, z którym psycholog współpracuje.

przyczyn. Założenia nurtu psychologii pozytywnej postulują też potrzebę diagnozy holistycznej (Sęk 2005), rozumianej nie tylko jako określenie uwarunkowań deficytów i zaburzeń funkcjonowania, ale także potencjałów rozwojowych, czyli zasobów osobowościowych i społecznych ucznia, które można wykorzystać w procesie terapeutycznym.

Psycholog pracujący w szkole w obszarze diagnozy posługuje się wieloma technikami diagnostycznymi, pomagającymi lepiej poznać i zrozumieć ucznia, jego zachowanie, emocje, sposób myślenia. Metody diagnostyczne użyteczne w pracy w szkole to przede wszystkim swobodne techniki diagnostyczne, czyli rozmowa i obserwacja ucznia, będące podstawowymi i zarazem wyjściowymi w procesie diagnozy źródłami informacji (Suchańska 2007).

Innymi źródłami informacji o uczniu, które mogą być przydatne psychologowi w diagnozie, mogą być: wywiad z wychowawcą klasy, innymi nauczycielami, rodzicem, analiza dziennika szkolnego (ocen, frekwencji), analiza dziennika uwag na temat zachowania ucznia czy zapoznanie się z wpisami w zeszytach korespondencji z rodzicami.

Dodatkowe, pogłębione informacje psycholog uzyskuje z testów psychologicznych badających potencjał intelektualny, cechy osobowości, temperament, relacje rodzinne.

Potencjał intelektualny ucznia psycholog najczęściej diagnozuje w celu wyjaśnienia niepowodzeń edukacyjnych. Wynik testu inteligencji pozwala stwierdzić, czy problemy w nauce mają źródło w deficytach umysłowych (np. problemach z koncentracją uwagi, pamięcią, werbalizacją wiedzy), czy nie mają swojego źródła w sferze intelektualnej, co każe psychologowi poszukiwać ich przyczyn w zaburzeniach motywacyjnych, wolicjonalnych, emocjonalnych czy rodzinnych ucznia. Problemy w szkole mogą być także uwarunkowane wysokim stopniem demoralizacji, buntem młodzieńczym czy eksperymentowaniem z używkami (Oleszkowicz 2006).

Do najczęściej wykorzystywanej metody diagnozy intelektu należy *Skala Inteligencji D. Wechslera dla Dzieci* (WISC-R; Matczak i inni 2008), pozwalająca oszacować poziom inteligencji słownej i bezsłownej (wykonaniowej), a także zbadać relację między inteligencją wrodzoną (tzw. płynną) a inteligencją nabytą w procesie uczenia, socjalizacji, zdobywania doświadczeń życiowych (czyli tzw. inteligencją skryształizowaną). Psycholog chcący poznać jedynie sprawność procesów poznawczych związanych z inteligencją płynną może zastosować jedną z wersji *Testu Matryc Ravena* (Jaworowska, Szustrowa 2000). Z kolei jeśli diagnozie podlegają jedynie zdolności związane z inteligencją skryształizowaną, psycholog może wykorzystać rodzimą *Baterię Testów APIS-P(R)* (wersja podstawowa, prostsza) autorstwa Anny Matczak, Aleksandry Jaworowskiej, Anny Ciechanowicz, Joanny Stańczak i Ewy Zalewskiej (Matczak i inni 2005) lub *APIS-Z* (wersja zaawansowana, trudniejsza) autorstwa

Anny Matczak i innych (2006a). Jednak na oszacowanie ilorazu inteligencji – będącego wyrazem ogólnych zdolności intelektualnych – pozwala jedynie badanie *Skalą Inteligencji D. Wechslera*. Przeprowadzenie tego badania musi przebiegać w ścisłej współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, ten test inteligencji (podobnie jak inne) można wykonać bowiem tylko raz w określonym okresie. Jeśli więc uczeń został zgłoszony do poradni, to jego funkcjonowanie poznawcze może być diagnozowane w tej placówce, badania nie wykonuje się ponownie w szkole. I odwrotnie, jeśli przed kontaktem z poradnią test inteligencji wykonano w szkole, to nie wykonuje się go ponownie w poradni, której przekazuje się wyniki badania testem.

Do charakterystyki emocjonalności, osobowości czy temperamentu ucznia psycholog wykorzystuje kwestionariusze. Najczęściej wykorzystywane to: *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC)* Charlesa Spielbergera i innych (Jaworowska 2005) mierzący poziom lęku ucznia czy test *Jak Sobie Radzisz?* Zygryda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009) pozwalający ustalić dyspozycyjne i sytuacyjne sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

W celu całościowej diagnozy osobowości starszych uczniów (od 15. roku życia) psycholog posługuje się *Inwentarzem Osobowości NEO-FFI* Paula Costy i Roberta McCrae (Zawadzki i inni 1998), który mierzy poziom neurotyczności, ekstrawertyczności, otwartości na doświadczenia, ugodowości i sumienności. Z kolei charakterystykę temperamentu uczniów można przybliżyć przez badanie *Kwestionariuszem Temperamentu (FCZ-KT)* Bogdana Zawadzkiego i Jana Strelaua (Zawadzki, Strelau 1997), zdobywając informacje m.in. o poziomie aktywności, wytrzymałości, wrażliwości sensorycznej, reaktywności emocjonalnej ucznia.

Znajomość emocjonalnych, osobowościowych i temperamentalnych predyspozycji ucznia pomaga w zrozumieniu uwarunkowań jego zachowania, postaw wobec szkoły, relacji interpersonalnych, sposobów radzenia sobie ze stresem etc.

W diagnozie relacji rodzinnych psycholog może korzystać z metod kwestionariuszowych (np. *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych* – Płopa, Połomski 2010) lub z tzw. metod projekcyjnych. U podstaw stosowania metod projekcyjnych leży założenie, że istnieje sfera psychiki istotnie wpływająca na myślenie, emocje i zachowanie, której nie można jednak badać, pytając o nią wprost, ponieważ jest nieświadoma i sama osoba badana nie zdaje sobie z niej sprawy. Istnieją bowiem mechanizmy kontroli psychicznej przed jej ujawnieniem, także przed samym sobą. Ich brak zagrażałby dobrej samoocenie i wewnętrznemu komfortowi człowieka. Jednocześnie przyjmuje się, że do tej nieświadomej sfery osobowości psycholog ma dostęp, gdy materiał testowy jest wieloznaczny i umożliwi badanemu swobodę wyboru wypowiedzi. Także sama procedura badania i sposób, w jaki psycholog je przeprowadza, prowokują badanego do ujawniania osobistych treści, również skrywanych przed samym sobą.

Do metod projekcyjnych, pozwalających poznać percepcję środowiska rodzinnego przez młodzież, należy m.in. *Test Apercepcji Tematycznej* (TAT) H. Murraya (Murray 1987), a w przypadku badania dzieci *Test Apercepcji Tematycznej z Postaciami Zwierząt* (CAT-A) Leopolda Bellaka i Soni Sorel Bellak (Bellak, Bellak 2008). Zadaniem badawczego jest opowiedzenie historyjek o obrazkach składających się na test. Testy te dają też informacje o strukturze potrzeb osoby badanej.

W poznaniu percepcji środowiska szkolnego przez ucznia przydatny jest projekcyjny *Test Stosunków Szkolnych* (TSS) Elżbiety Zwierzyńskiej (Zwierzyńska 2000) składający się z 12 czarno-białych obrazków przedstawiających dziecko lub dzieci (same lub w obecności dorosłego) w różnych sytuacjach związanych ze szkołą. Podobnie jak wcześniej, badany ma ułożyć opowiadanie do każdego obrazka.

Diagnoza metodami projekcyjnymi wymaga od psychologa większego doświadczenia w ich stosowaniu (w porównaniu z kwestionariuszami), a także większej ostrożności w wyciąganiu wniosków na ich podstawie. Podobnie dużej ostrożności wymaga wnioskowanie na podstawie dostępnych psychologowi swobodnych wytworów ucznia (np. rysunków, wypracowań).

2.2. Psycholog szkolny jako terapeuta

Wiedza o uczniu, zdobyta za pomocą różnych metod diagnostycznych, jest przydatna w oddziaływaniach terapeutycznych i korygujących. Zakres problemów, z jakimi uczniowie zwracają się lub są kierowani do psychologa w szkole, nie ogranicza się tylko do problemów w nauce. Dotyczą one także kwestii wychowawczych i emocjonalnych związanych z relacjami z innymi uczniami, zachowaniem wobec nauczycieli czy sytuacją rodzinną. Podstawowym środkiem oddziaływania terapeutycznego, jak również wychowawczego, motywacyjnego i interwencyjnego, jest rozmowa. Rozmowa powinna uwzględniać poziom rozwoju i dotychczasowych doświadczeń ucznia. Jej zasadniczą część – dotycząca problemu ucznia – może być poprzedzona zawarciem kontraktu terapeutycznego czy wychowawczego, w ramach którego obie strony relacji uzgadniają cel i sposób zachowania podczas spotkań.

W pierwszej rozmowie z uczniem ważne jest wzbudzenie zaufania do psychologa, m.in. przez deklarację poufności przekazanych informacji, do której zobowiązuje psychologa kodeks etyczno-zawodowy. Jednocześnie łatwo wyobrazić sobie sytuacje, w których psycholog będzie zmuszony zasygnalizować uczniowi konieczność zwolnienia go z poufności uzyskanych informacji w celu podzielenia się nimi z rodzicem, nauczycielem czy dyrektorem szkoły. Może tego wymagać zapewnienie bezpieczeństwa uczniowi w sytuacji, gdy z jakichś powodów jest ono zagrożone (np. przez zachowania autodestrukcyjne, kontakt z niebezpiecznymi substancjami czy osobami).

W celu zmotywowania do systematycznych spotkań z psychologiem warto przezwyciężyć u ucznia negatywny stereotyp psychologa, wiążący się z obawą o posądzenie, że skoro „mam kontakt z psychologiem, to coś jest ze mną nie w porządku”. Ważne jest podkreślenie, że kondycja ludzka i wynikające z niej problemy powodują, że każda osoba miewa w życiu okresy, w których wymaga wsparcia psychicznego, nieraz także specjalistycznego. Poziom tego przekazu powinien być dostosowany do wieku odbiorcy.

2.3. Psycholog szkolny jako osoba wspierająca rozwój ucznia zdolnego

Wykorzystanie ludzkich zdolności to czynnik determinujący rozwój i postęp, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym oraz cywilizacyjnym. Jednak w swojej pracy nauczyciel poświęca zazwyczaj dużo czasu i uwagi uczniowi słabemu lub takim, który stwarza problemy wychowawcze. W mniejszej mierze koncentruje się na uczniach zdolnych, ci bowiem radzą sobie z nauką, nie potrzebują dużej pomocy, osiągają dobre wyniki, nie stwarzają większych kłopotów wychowawczych. Jednak uczeń zdolny także potrzebuje wsparcia, aby móc w pełni rozwijać swoje uzdolnienia i właściwie kierować procesem swojego kształcenia.

W związku z tym do zadań psychologa szkolnego należy również wspieranie uczniów zdolnych poprzez diagnozowanie ich potencjału oraz opracowywanie opinii i wskazówek do pracy z nimi. Chodzi o ukierunkowywanie metod i form pracy z uczniem zdolnym poprzez konsultacje z wychowawcami klas i nauczycielami. Niemniej ważne jest **poradnictwo** dla rodziców uczniów uzdolnionych.

Wspieranie ucznia z wybitnymi uzdolnieniami przyjmuje także postać pomocy w organizacji tzw. indywidualnego toku lub programu nauki. Psycholog może ponadto prowadzić pozalekcyjne zajęcia dla uczniów zdolnych, dotyczące ich rozwoju osobistego i motywacji do działania. Zauważono bowiem, że u uczniów zdolnych dochodzi nieraz do zaburzenia sfery motywacyjnej przyjmującego postać syndromu wyuczonej bezradności. Pojęcie to zostało wprowadzone przez Martina Seligmana i Stevena Maiera (Seligman, Maier 1967), według nich młody człowiek każdego dnia uczy się życia, testuje różne strategie działania, a także obserwuje informacje zwrotne, jakie płyną z otoczenia, pokazujące, czy dane zachowanie jest skuteczne i przynosi pożądane efekty, czy też nie. W konsekwencji u ucznia może wytworzyć się poczucie skuteczności i zaradności życiowej lub poczucie bezradności, czyli braku wpływu na zdarzenia życiowe (np. oceny szkolne). Wyuczona bezradność powoduje niechęć do kolejnych prób zmiany sytuacji, obniża motywację do działania, a na poziomie emocjonalnym wywołuje obniżony, apatyczny nastrój.

W przypadku uczniów zdolnych syndrom wyuczonej bezradności ma nieco paradoksalny wydźwięk. Zadania stawiane na lekcjach przed uczniami wybitnie

zdolnymi – w toku nauczania lub przy sprawdzaniu wiedzy – są dla nich zbyt proste, są dopasowane bowiem do ogółu uczniów, zazwyczaj przeciętnych. W konsekwencji uczeń zdolny niezależnie od wkładu pracy i czasu poświęconego na dane zadanie i tak otrzymuje najwyższe oceny, co zniechęca go do starań i wywołuje syndrom wyczonej bezradności, ponieważ zauważa on brak związku między swoim postępowaniem a otrzymywanymi ocenami. Niezależnie bowiem od tego, czy bardzo zaangażuje się w rozwiązanie danego zadania, czy zrobi je od niechcenia, to i tak przyniesie to taki sam rezultat w postaci najwyższej oceny, a więc starania wydają się zbędne.

Opisany mechanizm dotyczy jedynie najzdolniejszych uczniów, którzy stanowią około dwóch procent ogółu, jednak problem nadal pozostaje ważny, biorąc pod uwagę, że tempo i poziom postępu cywilizacyjnego i kulturowego nadają każdemu społeczeństwu nie tyle jego ogół, ile nieliczna elita. Warto więc podejmować bardziej zindywidualizowaną pracę z najlepszymi uczniami, pozwalającą im wykazać się w nowych, trudniejszych i mniej szablonowych zadaniach, niejako „skrojonych” na ich miarę.

2.4. Psycholog jako doradca w zakresie wyboru kierunku dalszego kształcenia i zawodu

Znajomość rodzaju zdolności uczniów, najczęściej wprost powiązanych z rodzajem szkoły i typem kształcenia (humanistycznego, przyrodniczego, matematycznego itp.) pozwala psychologowi przewidywać zakres profesji i kierunków studiów, które uczniowie będą preferowali. Jednak, mimo potencjalnej oczywistości zagadnienia, ważne jest podejmowanie działań mających na celu poszerzanie wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie przygotowania do wyboru dalszego kierunku kształcenia i zawodu.

Psycholog może prowadzić badania diagnostyczne w kierunku określenia zainteresowań i predyspozycji zawodowych. Diagnoza zainteresowań ucznia może stanowić początek indywidualnej pracy z uczniem nad odkrywaniem jego potencjałów, a w dalszej perspektywie wspierać proces samodzielnego podejmowania decyzji życiowych. Psycholog może używać wystandaryzowanych testów diagnozujących zainteresowania i zdolności, np. *Wielowymiarowego Kwestionariusza Preferencji* (Matczak i inni 2006b), ale także prowadzić rozmowy z uczniami, które mają pomóc w podejmowaniu decyzji związanych z dalszymi etapami edukacji. Szczególnego znaczenia nabiera to w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie psycholog może pomagać uczniom w świadomym wyborze przedmiotów na egzamin dojrzałości i w wyborze kierunku studiów. Może także oddziaływać terapeutycznie, ponieważ młodzież niejednokrotnie przeżywa dylematy związane z wyborem swojej drogi życiowej, związane z presją rodziców czy obawami przed niepowodzeniem.

3. PRACA Z ZESPOŁEM KLASOWYM

3.1. Zapobieganie trudnościom adaptacyjnym uczniów, czyli praca z nowo powstałym zespołem klasowym

W diagnozie struktury nowego zespołu klasowego pomocne jest badanie socjometryczne. Socjometria to narzędzie umożliwiające poznanie relacji i ról w zespole klasowym. Ich ustalenie w grupie wymaga czasu, dlatego badanie socjometryczne warto przeprowadzić po około dwóch miesiącach nauki.

Zanim minie ten okres, psycholog może wspierać adaptację uczniów klas pierwszych w nowej szkole i nowym zespole uczniów. Pomocne w integracji zespołu klasowego (oraz integracji uczniów z wychowawcą klasy) może być przeprowadzenie warsztatów integracyjnych dla uczniów z udziałem wychowawcy klasy. Jest to istotne, ponieważ zespoły klasowe, w których uczniowie dobrze czują się ze sobą, lepiej rozwiązują swoje problemy, a także rzadziej wagarują (Oleszkowicz i inni 2010).

Warsztaty integracyjne stanowią dla psychologa pole do obserwacji uczniów. Zazwyczaj podczas nich psycholog pierwszy raz może zaobserwować zachowania uczniów, które w przyszłości będą stanowiły problemy w pracy psychologiczno-pedagogicznej (np. zachowania agresywne, nadpobudliwe, bierność, submisyjne). Warsztaty psychologiczne stwarzają także sytuację kontaktu uczniów z psychologiem w swobodnej, zabawowej atmosferze, dzięki czemu dają możliwość wzbudzenia motywacji do dalszej pracy z psychologiem i zaufania mu w swoich problemach.

3.2. Prowadzenie zajęć psychoedukacyjnych dla uczniów

Tematyka zajęć psychoedukacyjnych, w porównaniu z tematyką zajęć profilaktycznych, omówionych w kolejnym punkcie, ma charakter bardziej normatywny. Prowadzenie zajęć psychoedukacyjnych ma rozwijać potencjał rozwojowy ucznia. Zajęcia psychoedukacyjne mają na celu wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności przydatne w: budowaniu dobrych relacji interpersonalnych, rozwijaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby, rozwijaniu twórczego myślenia, nauce technik efektywnej pracy umysłowej, nauce radzenia sobie w sytuacjach stresowych etc.

Zajęcia psychoedukacyjne, które prowadzi psycholog, stanowią element realizacji szkolnego programu wychowawczego lub mogą stanowić reakcję na sytuację zgłaszaną psychologowi przez wychowawcę i innych nauczycieli. Psycholog może sam tworzyć programy i scenariusze zajęć psychoedukacyjnych lub korzystać z dostępnych programów. Mogą być one wspomagane filmem, który komentują uczniowie. Przykładem może być program psychoedukacyjny *Stres pod kontrolą* (*Stres pod kontrolą* 2000), do którego jest dołączony film. Program jest przeznaczony do pracy z maturzystami

i obejmuje interaktywne zajęcia psychoedukacyjne na temat radzenia sobie ze stresem w sytuacji egzaminu dojrzałości.

3.3. Prowadzenie zajęć profilaktycznych dla uczniów

Szkoła to miejsce prowadzenia zajęć z zakresu przede wszystkim profilaktyki pierwszorzędowej, stanowiącej narzędzie oddziaływania na czynniki ryzyka i czynniki chroniące przed problemami i patologią. Zajęcia profilaktyczne (dotyczące np. uzależnień, sekt, agresji) stanowią element programu profilaktycznego szkoły lub są odpowiedzią na bieżące zdiagnozowane zagrożenia czy już zaistniałe sytuacje problemowe.

Podobnie jak w przypadku psychoedukacji, psycholog może sam tworzyć programy i scenariusze zajęć profilaktycznych lub korzystać z dostępnych programów. Przykładem może być *Program profilaktyczny siedmiu kroków* Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (1995) czy program dotyczący przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole – *Saper, czyli jak rozminować agresję* (Knez, Słonina 2002).

4. WSPÓŁPRACA Z NAUCZYCIELAMI I RODZICAMI

4.1. Współpraca z nauczycielami i radą pedagogiczną

Praca nauczyciela nigdy nie należała do emocjonalnie łatwych. W związku z tym nie zaskakuje to, że nauczyciel czasami także potrzebuje psychicznego wsparcia ze strony psychologa. Wykraczając poza kwestie emocjonalne, psycholog może również merytorycznie wspierać nauczycieli czy być ich doradcą.

Na początku roku szkolnego psycholog może pomóc nauczycielom w poznaniu uczniów klas pierwszych poprzez przygotowywanie tzw. omówienia uczniów. Jest to spotkanie aranżowane przez psychologa, w którym biorą udział wszyscy nauczyciele pracujący z daną klasą. Omówienie każdej klasy pierwszej odbywa się osobno. Na spotkaniu psycholog dzieli się uwagami dotyczącymi uczniów, zebranymi podczas zajęć integracyjnych, badania socjometrycznego, rozmów z uczniami, przeprowadzonych testów. Co ważne, podczas spotkania mogą zabierać głos wszyscy nauczyciele, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami i problemami z uczniami, a jednocześnie zbierając informacje o funkcjonowaniu uczniów na innych zajęciach. Często okazuje się, że problemy wychowawcze czy edukacyjne, które stwarza uczeń na danych zajęciach, występują także na innych, a więc nie są pochodną jedynie właściwości nauczyciela czy specyfiki przedmiotu, ale tkwią w problemach osobowościowych, intelektualnych czy rodzinnych ucznia.

Omówienie uczniów klas pierwszych następuje po około dwóch miesiącach nauki, natomiast w trakcie całego roku szkolnego do zadań psychologa należy wspieranie wychowawców klas i nauczycieli w rozwiązywaniu bieżących problemów wychowawczych. Może to przyjmować postać prowadzenia prac zespołu wychowawczego zorganizowanego w sytuacjach problemowych, hospitowania lekcji, na których występują problemy wychowawcze, pomocy w tworzeniu systemów motywacyjnych dla uczniów, przygotowania kontraktów dla uczniów i zespołów klasowych.

Ponadto psycholog może rozwijać umiejętności wychowawcze i dydaktyczne nauczycieli przez prowadzenie szkoleniowych rad pedagogicznych w ramach Wewnętrzny Szkolnego Systemu Doskonalenia Nauczycieli. Psycholog powinien pomagać nauczycielom w wyborze metod i form pracy z uczniami, którzy potrzebują dostosowania wymagań edukacyjnych (na podstawie opinii lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej).

4.2. Współpraca z rodzicami

Współpraca z rodzicami, choć omawiana w końcowej części opracowania, należy do jednego z najważniejszych zadań psychologa w szkole. Kontakt psychologa z rodzicami i pomoc im w rozwiązaniu trudnych sytuacji dzieci, zwiększa identyfikację rodziców ze szkołą i poczucie, że nie pozostają sami z zaistniałymi problemami.

Psycholog szkolny powinien być dostępny dla rodziców podczas konsultacji oraz zebrań, informować o sprawach dzieci, a także zwiększać **umiejętności wychowawcze rodziców** podczas umówionych spotkań indywidualnych. Rozmowy wspierające rodziców mają na celu analizę dotychczasowych metod wychowawczych i wskazanie na nowe sposoby oddziaływania. Wszystko zależy od charakteru relacji rodzic–dziecko i problemu zaistniałego na linii dziecko–szkoła, a czasami i rodzic–szkoła (nauczyciele). Rozmowy z rodzicami mogą mieć charakter informacyjny, interwencyjny, terapeutyczny. Służą także omówieniu wyników badań psychologicznych przeprowadzonych w szkole. W spotkaniu z rodzicem może brać udział uczeń lub wychowawca klasy. Dzieje się tak np. w sytuacjach konfliktowych, w których psycholog podejmuje mediacje między rodzicem a nauczycielem.

Nierzadko i paradoksalnie psycholog miewa większy problem z rodzicem niż z uczniem. Dzieje się tak np. w przypadku rodziców o perfekcjonistycznej i punitywnej postawie wobec dziecka. W takiej sytuacji psycholog próbuje zwiększyć poziom akceptacji rodziców dla zachowań dziecka.

Upowszechnianie wiedzy o wychowaniu i rozwoju dziecka może odbywać się także w ramach warsztatów wychowawczych dla grupy wybranych rodziców lub spotkań psychoedukacyjnych dla rodziców z całej szkoły, które mogą odbywać się przed zebraniem rodziców z wychowawcami klas. Współpracę z rodzicami może

ułatwiać opracowywanie pisemnych informacji dla rodziców oraz komunikacja przez zeszyty korespondencji.

Podsumowanie

Opisane w artykule obszary pracy psychologa, problemy, z którymi się spotyka, i wynikające z nich zadania, powodują, że praca psychologa przebiega na kilku płaszczyznach i w wielu kontekstach społecznych. Efektem pracy psychologa powinno być nie tylko rozwiązywanie sytuacji problemowych, ale budowanie konstruktywnej atmosfery i dobrych relacji w szkole.

Psycholog, aby skutecznie wypełniać swoją rolę, powinien mieć rozległą i bieżącą wiedzę z zakresu normy i patologii rozwoju dzieci i młodzieży, oddziaływań wychowawczych, terapeutycznych i profilaktycznych, a także orientować się w aktualnych zagrożeniach społecznych, na które mogą być narażeni uczniowie.

Psycholog podejmuje w szkole działania diagnostyczne, terapeutyczne, psychoedukacyjne, wychowawcze, profilaktyczne i mediacyjne. Dotyczą one ucznia, zespołu klasowego oraz nauczycieli i rodziców i znajdują swój wyraz w prowadzonej dokumentacji.

Głównym celem wszelkich działań psychologa szkolnego jest dobro ucznia. Jeśli praca psychologa obejmuje zespół klasowy, to jej celem jest nie tylko jednorazowe rozwiązanie konkretnego problemu, konfliktu, ale przede wszystkim wyposażenie uczniów w umiejętność samodzielnego rozwiązywania sporów, a najlepiej zapobiegania im poprzez lepszą integrację grupy, zwiększenie wzajemnego zaufania, zrozumienia, otwartą komunikację, umiejętność wyrażania oczekiwań i emocji (Bąk 2015).

Bibliografia

- Bąk O. (2015), *Informacje zwrotne w szkole: perspektywa nauczycieli i uczniów*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 3, s. 85-100.
- Bellak L., Bellak Sorel S. (2008), *Test Apercepcji Tematycznej dla Dzieci – Wersja z Postaciami Zwierząt (CAT-A)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Jaworowska A. (2005), *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) C.D. Spielberga, C.D. Edwardsa, R.E. Lushene’a, J. Montuoriego, D. Platzek*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Jaworowska A., Szustrowa T. (2000), *Podręcznik do Testu Matryc Ravena – Wersja Standard*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2009), *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

- Knez R., Słonina W. (2002), *Saper, czyli jak rozminować agresję*, Rubikon, Kraków.
- Matczak A. i inni (2005), *Bateria Testów APIS-P(R). Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Matczak A. i inni (2006a), *Bateria Testów APIS-Z. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Matczak A. i inni (2006b), *Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji. Narzędzie do pomiaru zainteresowań zawodowych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Matczak A. i inni (2008), *Skala Inteligencji D. Wechslera dla Dzieci – Wersja Zmodyfikowana. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Murray H. (1987), *Test Apercepcji Tematycznej. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Scholar, Warszawa.
- Oleszkowicz A. i inni (2010), *Sposób na wagary. Jak radzić sobie z absencją uczniów?*, Difin, Warszawa.
- Płopa M., Połomski P. (2010), *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa.
- Program Siedmiu Kroków. Szkolny program edukacyjno-profilaktyczny, przeznaczony dla uczniów starszych klas szkół podstawowych i gimnazjum, rodziców, nauczycieli i wychowawców* (1995). Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2013 r. poz. 532).
- Seligman M.E.P., Maier S.F. (1967), *Failure to escape traumatic shock*, „Journal of Experimental Psychology” 74, s. 1-9.
- Sęk H. (2005), *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Scholar, Warszawa.
- Stres pod kontrolą* (2000), program dostępny na stronie: www.strespodkontrola.pl (dostęp: 1.09.2005).
- Suchańska A. (2007), *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Zawadzki B., Strelau J. (1997), *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Zawadzki B. i inni (1998), *Inwentarz Osobowości NEO-FFI P.T. Costy i R.R. McCrae. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Zwierzynska E. (2000), *Test Stosunków Szkolnych. Podręcznik*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

Rola i zadania psychologa szkolnego

Streszczenie: Artykuł jest syntetycznym przewodnikiem dla studentów psychologii i początkujących psychologów, którzy planują pracę w szkole. Artykuł może stanowić także punkt odniesienia dla psychologów, którzy pracują w szkole i pragną zweryfikować lub uzupełnić zakres swoich działań. Opisane w pracy zadania psychologa szkolnego mogą także zainteresować zarówno pedagogów, nauczycieli, jak i rodziców, chcących zorientować się, jaką pomoc mogą otrzymać ze strony psychologa szkolnego.

Artykuł charakteryzuje pracę psychologa z uczniem, zespołem klasowym, współpracę z nauczycielami i rodzicami. Ponadto opisuje prawne podstawy pomocy psychologicznej udzielanej w szkole oraz dokumentację prowadzoną przez psychologa szkolnego.

Słowa kluczowe: psycholog, szkoła, uczniowie, nauczyciele, rodzice

The role and functions of an educational psychologist

Abstract: The article is a synthetical guide for psychology students and beginner psychologists who plan to work in educational institutions. It also serves as a point of reference for professionally active educational psychologists who would like to verify and complete the range of activities they perform. The functions of a psychologist described in the paper may also be of a point of interest for pedagogues, teachers and parents who would like to acquire a better understanding of a kind of help they may expect from an educational psychologist.

The article constitutes the characteristics of a school psychologist's work in relation to an individual student and the whole class, as well as the psychologist's cooperation with teachers and parents. Moreover, it describes the legal basis of psychological assistance provided at school, the documentation and record keeping.

Keywords: educational psychologist, school, students, teachers, parents

*Agnieszka Jędrzejowska**
Uniwersytet Wrocławski

REFLEKSJA NAD WYCHOWANIEM DZIECKA W BEZPIECZNYM STYLU WIĘZI

*Potrzebuję kogoś, kto by mnie pokochał...
Bez tego czuję, że powoli umieram
(Nouwen 2008, s. 50).*

Człowiek to istota społeczna, tzn. do swojego rozwoju i szczęścia potrzebuje drugiej istoty ludzkiej. Przychodząc na świat, dziecko staje się zupełnie bezbronne i wymaga szczególnej troski ze strony otoczenia. Ma swoje potrzeby, których nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić. Istotną rolę w jego życiu odgrywają opiekunowie, z którymi to dziecko tworzy więź. Do prawidłowego rozwoju potrzebuje ono związku emocjonalnego przynajmniej z jedną osobą (Kirkilionis 2011, s. 11). Bardzo ważni są rodzice, zwłaszcza matka, która już od narodzin dziecka prawidłowo reaguje na jego potrzeby, wzmacnia u niego poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu dziecko odczuwa, że jest ważną osobą, kochaną i akceptowaną. Emocjonalna relacja dziecka z rodzicami określana jest jako więź (*attachment*), która powstaje w wyniku udziału zarówno dziecka, jak i rodzica w interakcji (Niewiarowska, Regner 2007, s. 19).

Budowanie przywiązania do opiekuna osadzone jest na naturze. Więź jest podstawową potrzebą niemowląt obok pożywienia i wody. Trwa ona z reguły całe życie, choć najsilniejsza jest w okresie wczesnego dzieciństwa (najważniejsze są pierwsze trzy lata życia). Więź wyraża się w tzw. zachowaniach przywiązaniowych, to znaczy takich, które służą utrzymywaniu bliskości z osobą ważną. Repertuar tych zachowań zmienia się odpowiednio do wieku i umiejętności rozwojowych dziecka. Takie zachowania powinny wystąpić, gdy dziecko doświadcza sytuacji obcości, głodu, stresu, zmęczenia; tego, co budzi niepokój. Więź ma przede wszystkim charakter emocjonalny. Najsilniej doświadczane przez człowieka emocje to właśnie te związane z tworzeniem, utrzy-

* Agnieszka Jędrzejowska – doktor nauk społecznych, adiunkt, pedagog specjalny. Obszar zainteresowań badawczych: diagnoza i terapia dzieci z trudnościami w rozwoju. Jest terapeutką w Fundacji Sensora. Szczególną uwagę poświęca dzieciom z zespołem Downa. W swoich działaniach stosuje koncepcję terapii opartą na więzi z dzieckiem. Jako praktyk podejmuje działania związane ze wspomaganiem rozwoju, głównie w obszarze szeroko pojętego kontaktu. Jest pracownikiem Zakładu Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Uniwersytetu Wrocławskiego.

mywaniem, zrywaniem i odnawianiem więzi. Pozostawanie w bliskości z opiekunem daje poczucie bezpieczeństwa, a spotkanie po okresie rozłąki jest źródłem radości (Senator 2010, s. 19).

Więź ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju biologicznego. Rozwój mózgu jest zależny od doświadczenia, szczególnie interpersonalnego, i jest najintensywniejszy w okresie tworzenia więzi, gdy małe dziecko doświadcza rzeczywistości poprzez relacje ze swoimi opiekunami. Dojrzewające struktury mózgu u małego dziecka podlegają psychobiologicznej regulacji w interakcji z opiekunem. Ma ona wpływ na prawą półkulę mózgu, która dominuje w pierwszych trzech latach życia. Jest ona połączona neuronowo z układem limbicznym, biorącym udział w regulacji zachowań emocjonalnych oraz niektórych stanów emocjonalnych, takich jak zadowolenie, przyjemność czy strach. Układ limbiczny jest też istotny dla procesu zapamiętywania oraz motywacji. Prawa strona mózgu odpowiada za przetwarzanie informacji społecznych i emocjonalnych, funkcje związane z przywiązaniem, regulację stanów cielesnych oraz kontrolę funkcji przetrwania, a także wspiera aktywne i bierne radzenie sobie ze stresem (Senator 2004, s. 20-21).

Wszelkie rodzaje oddziaływań czy interakcji charakteryzują i wyróżniają określony typ więzi. Mary Ainsworth wyróżniła trzy style przywiązania (Senator 2010, s. 26-30). Powiązane są one ściśle z emocjonalnością matki, jej zachowaniem wobec swojego dziecka oraz stylem wychowania, jaki prezentuje. Wyznacznikiem tej relacji jest jakość i intensywność reakcji dziecka na obecność opiekuna lub jego brak. W zaproponowanym systemie kategorii wyróżnia przywiązanie bezpieczne i trzy rodzaje przywiązań **poza-bezpiecznych** (Bee 2004, s. 168). Dwadzieścia lat po odkryciu przez Mary Ainsworth wzorców przywiązania Mary Maini i Judith Solomon dodały do tej klasyfikacji kategorię przywiązania zdeorganizowanego/zdezorientowanego (tamże, s. 29).

Typy więzi są istotne, jeśli spojrzeć na nie w dłuższej perspektywie, na życie już dorosłych osób. Teoria przywiązania potwierdza też, że podłożem późniejszego zdrowia psychicznego lub jego braku nie jest pojedyncza chwila lub problem – jest nim międzypokoleniowa transmisja stanu umysłu opiekuna, do którego dziecko adaptuje się w toku wielu tysięcy zdarzeń zachodzących każdego dnia. Innymi słowy, żeby zrozumieć dziecko, trzeba zrozumieć rodzica i dziecko (Powell i inni 2015, s. 44).

Wychowanie dziecka w bezpiecznym stylu więzi jest zależne od właściwej wielowymiarowej troski opiekuna. Wśród kompetencji, które składają się na wrażliwość macierzyńską (dotyczy to nie tylko matki, ale każdego opiekuna, który może wypełniać funkcje osoby ważnej), istotna jest trafność w odczytywaniu emocji dziecka oraz reakcje emocjonalne na dystres dziecka (Czub, Stawicka 2007, s. 35-36). Kluczowe jest dostrzeżenie samopoczucia dziecka, i to odpowiednio wcześniej, prawidłowe interpretowanie sygnałów werbalnych i pozawerbalnych. Dalej, konieczne staje się reagowanie

z punktu widzenia dziecka, a nie dorosłego, reagowanie odpowiednio do sytuacji, czyli spełnianie rzeczywistych potrzeb w sposób adekwatny, a zatem również odpowiedni do wieku oraz szybka reakcja na sygnały, tak aby podopieczny widział związek między swoim działaniem a reakcją rodziców (Kirkilionis 2011, s. 35-36). Zaspokojenie naturalnej potrzeby miłości daje każdemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa. Dziecko, którego nikt nie przytuli, nie pieści, z którym nikt nie porozmawia, nie dzieli czasu, czuje się niekochane, samotne, bezradne i ciągle zagrożone. Dzieci, szczególnie młodsze, z powodu braku umiejętności regulacji emocji przeżywają wszystko o wiele silniej niż ludzie dorośli.

Więzi rodzinne odgrywają istotną rolę w procesie socjalizacji jednostki. Rodzina wywiera istotny wpływ na rozwój psychiczny jednostki i procesy jej kształtowania się jako osoby (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2007, s. 136-137). Jednymi z najważniejszych funkcji, jakie pełni rodzina, są funkcje wychowawcza i opiekuńcza. W funkcji wychowawczej głównym zadaniem jest wprowadzenie dziecka do szeroko pojętego życia społecznego (Łobocki 2008, s. 310-311). W przekazie funkcji opiekuńczej istotne jest udzielenie pomocy członkowi rodziny, jeśli sobie nie radzi, wspieranie go w momentach dla niego trudnych. „Troska jest niezbędną. Ma moc uzdrawiania – to maść, która usuwa ból. Świadomość, że ktoś się troszczy, dodaje dziecku otuchy. Wystarczy raz ucisnąć i czule pocałować [...]” (Khan 2007, film *Gwiazdy na ziemi*).

W dzieciach, które noszą w sobie poczucie, że ich opiekunowie troszczą się o nie, interesują się nimi i są w razie potrzeby dostępni, rozwija się równocześnie autonomia. Kiedy dzieciom brakuje tej troski, wysiłki na rzecz całkowitej samowystarczalności są raczej aktem rozpacz niż autentyczną autonomią.

Autentyczną autonomię osiąga się na gruncie ufnej przywiązania. Samowystarczalność nie jest oznaką emocjonalnej siły czy zdrowia psychicznego. Rdzeniem świadomości człowieka jest potencjał tworzenia relacji między Ja a innym umysłem. Dotyczy to początków życia osoby i jego zakończenia; warunkiem bycia człowiekiem jest doświadczenie tego, że jest się doświadczanym i rozumianym, a także dostateczne poczucie bezpieczeństwa, żeby być sobą i badać otoczenie (Powell i inni 2015, s. 21-22).

Dzięki temu, że charakter relacji jest czynnikiem zmiany, istnieje możliwość przerwania pozabezpiecznych kategorii więzi. Kluczowym sposobem pomocy jest zmiana stanu umysłu rodzica, aby jednak tak się stało, ważne jest, by rodzic w procesie terapeutycznym doświadczył z terapeutą/inną ważną osobą tego, co ma być treścią doświadczenia dziecka w relacji z rodzicem (koncepcja Kręgu ufności). Twórcy podejścia (Powell i inni 2015) często też powołują się na zasadę „Czyńcie ludziom tak, jak byście chcieli, aby ludzie czynili wam”. W terapii rodzin położony jest nacisk na znaczenie procesu równoległego, w którym terapeuci/osoby ważne dostarczali rodzicom tego, co rodzice mieli dać swemu dziecku, żeby stworzyć warunki do zmiany.

Nawet rodzice z najbardziej nieufnych, niebezpiecznych środowisk mogą zyskać ufność dzięki ufnym relacjom nawiązanym w późniejszym okresie życia oraz procesem autorefleksji, które tworzą nowe wewnętrzne modele operacyjne i zawieszają działanie dziecięcej nieufności. Ta sama plastyczność staje się udziałem dzieci – kiedy rodzice zmieniają swój sposób reagowania na potrzeby opieki i pewności siebie u dziecka, ich nieufne czy nawet zdezorganizowane przywiązanie do dziecka może ulec przekształceniu (Powell i inni 2015, s. 48-49).

Krąg ufności przedstawia rodziców w symbolu silnych, ciepłych rąk, gotowych, chętnych i zdolnych do wzięcia dziecka w objęcia. Jeśli ręce nie są dostępne, aby być z, wówczas nie ma bezpiecznej więzi. Dzieci stają się ufnie przywiązane, gdy ich podstawowy opiekun rozpoznaje, kiedy potrzebują pocieszenia i ochrony ze strony bezpiecznej przystani, a kiedy zachęty i pewności ze strony bezpiecznej bazy (więź w symbolu otwartych rąk; ręce jako bezpieczna przystań i bezpieczna baza). Dzieci oscylują między tymi dwiema podstawowymi potrzebami wiele razy w ciągu dnia, bawią się w odkrywanie, a potem biegną z powrotem po pocieszenie lub ochronę. Zależność między zachowaniami przywiązaniowymi a zachowaniami eksploracyjnymi ma charakter hamowania zwrotnego. Warto w wyobraźni przedstawić sobie huśtawkę z zachowaniami przywiązaniowymi po jednej stronie i zachowaniami eksploracyjnymi po drugiej. Kiedy dziecko czuje się zagrożone lub przytłoczone niezrozumiałymi emocjami, aktywacji ulegają zachowania przywiązaniowe, a eksploracja jest zakończona. Kiedy huśtawka przechyla się w ten sposób, że unoszą się zachowania przywiązaniowe, zachowania eksploracyjne się obniżają. Gdy tylko dziecko poczuje się wystarczająco bezpiecznie, zachowania przywiązaniowe zatrzymują się i włączają się zachowania eksploracyjne, a więc huśtawka przechyla się na drugą stronę. Bardzo małe dzieci nie rozumieją takich pojęć jak hamowanie zwrotne i często same nie wiedzą, dlaczego w środku zabawy nagle czują potrzebę pocieszenia i bezpieczeństwa. Być może ich opiekun stał się niedostępny bez ostrzeżenia, co może oznaczać coś tak pozornie niegroźnego jak przygotowanie posiłku. Separacja ta aktywuje jednak system zachowań przywiązaniowych dziecka i w tej chwili jest ono zainteresowane jedynie tym, aby zrobić wszystko, co konieczne do powtórnego ustanowienia związku z opiekunem. Przykładem mogą być dzieci w wieku przedszkolnym, usiłujące dostać się do łazienki, w której tato właśnie się zamknął, albo roczny maluch, który zaczyna ciągnąć za spodnie mamy chwilę po tym, jak zaczęła rozmawiać z koleżanką na podwórku przed domem.

Kiedy dzieci krzyczą, manifestują w ten sposób potrzebę upewnienia się, iż ich figura przywiązania jest dostępna, kiedy jej potrzebują, tak że mogą po raz kolejny poczuć, iż są zabezpieczone przed nieokreślonym lękiem wzbudzonym przez poczucie chwilowego odłączenia. Rodziców zbija z tropu (i irytuje) to, że kiedy dzieci dążące do ponownego połączenia wreszcie przyciągną uwagę opiekuna, często nie potrafią odpowiedzieć na pytanie: *Czego chcesz?*, ponieważ adekwatna odpowiedź brzmiałaby

następująco: „Według Bowlby’ego (twórcy teorii więzi) mój instynkt podtrzymania bliskości z konkretnym zaufanym opiekunem aktywował mój system przywiązania, kiedy wydawałeś się niedostępny, i uruchomił zachowanie przywiązaniowe (np. płacz). Dziękuję ci za to, że po raz kolejny jesteś tym zaufanym dostępnym opiekunem” (Powell i inni 2015, s. 57-60). Najmłodsze dzieci nie potrafią wyartykułować lub kontrolować tych naprzemiennych potrzeb. Zadaniem opiekuna jest zatem spotkanie się z dzieckiem i zorientowanie się, czego ono potrzebuje – ochrony, pocieszenia, zachwyty, pomocy w uporządkowaniu uczuć – żeby zakończyć aktywację przywiązania i w ten sposób pozwolić mu na eksplorację. Kiedy dziecko bada otoczenie, zadanie ulega zmianie: teraz rolą opiekuna jest czuwanie nad dzieckiem, udzielanie mu pomocy w razie potrzeby, bawienie się z nim i czerpanie radości z jego badania otoczenia.

Potrzeby dziecka, które pojawiają się podczas eksploracji, to: Czuwaj nade mną, Ciesz się mną, Pomagaj mi, Ciesz się ze mną. Potrzeby, które są realizowane podczas zachowań przywiązaniowych, to: Chroni mnie, Pociesz mnie, Ciesz się mną, Uporządkuj moje uczucia. Rodzice nie tylko muszą zaspokoić te potrzeby, ale także powinni być wyczuleni na potrzeby związane z przejściem od zachowań przywiązaniowych do eksploracyjnych (Wspieraj moją eksplorację) oraz od zachowań eksploracyjnych do zachowań przywiązaniowych (Powitaj mnie z zadowoleniem). Istotne jest, aby opiekunowie, chcący budować ufnie przywiązanie z dzieckiem, przyjęli myślenie, że są więksi, silniejsi, mądrzejsi i dobrzy. Większy i silniejszy wyraża się nie tylko w wyznaczaniu granic, ale też w czułym objęciu przerażonego dziecka (Powell i inni 2015, s. 57-60).

Kiedy dziecko zaczyna samodzielnie się poruszać, rodzice wspierają i pobudzają u niego potrzebę eksploracji z wykorzystaniem tej nowej zdolności do fizycznej separacji. Przekonanie dzieci, że mogą się oddalić od opiekuna, opiera się na przekonaniu, że opiekun będzie w razie potrzeby dostępny. Ta pętla sprzężenia zwrotnego rozwija w dzieciach pewność siebie w podążaniu za swoją ciekawością i pragnieniem zdobywania sprawności oraz wiarę w dostępność opiekuna.

Poziom sprawności opiekuna w rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb dziecka ma duży wpływ na płynność relacji między zachowaniami przywiązaniowymi a eksploracyjnymi, a ostatecznie na linię rozwoju dziecka aż do okresu dorosłości. Znakiem rozpoznawczym rodzica, który dobrze odczytuje i zaspokaja potrzeby – rodzica dziecka ufnie przywiązanego – jest względny spokój oraz dobre samopoczucie w sytuacji bliskości i separacji. Również taką cechą będzie bezpośrednia komunikacja, zarówno po stronie rodzica, jak i dziecka. Jeśli dziecko ma potrzebę bliskości opiekuna lub oddzielenia się od niego, może ona zostać otwarcie wyrażona. Przykrości mogą być przykrościami, pragnienia – pragnieniami, gniew, radość i prośby być tym, czym zwyczajnie są – niczym więcej i niczym mniej. Kiedy dziecko potrzebuje fizycznego kontaktu lub czasu dla siebie, wie, że opiekun prawdopodobnie będzie dostępny i odpowie na cały wachlarz potrzeb związanych albo z bliskością, albo z separacją.

W diadach o wysokim stopniu ufności jest wiele kontaktów twarzą w twarz i fizycznego obejmowania.

Podsumowując, dla prawidłowego rozwoju każdy człowiek potrzebuje od pierwszych dni życia bezpieczeństwa i miłości. Bezwarunkowe przyjęcie dziecka z jego ograniczeniami i zdolnościami powodować będzie stopniowo u niego wzrost akceptacji do siebie. Miłość, jaką należy darzyć dziecko, nie jest ani uczuciem, ani przejściowym wzruszeniem. Polega ona na uwadze skierowanej ku nowemu życiu, stającej się stopniowo zaangażowaniem, uświadomieniem sobie więzi wzajemnej przynależności. Obdarzenie uwagą polega na umiejętności wysłuchania dziecka, na okazaniu zrozumienia i zainteresowania, a także na udzieleniu odpowiedzi na wołanie o pomoc i usiłowaniu zaradzenia jego najgłębszym potrzebom; na współczuciu i na wspólnie dzielonych problemach.

Bezpieczna relacja dziecko–rodzic prowadzi w dalszym życiu do budowania więzi, w których szczęściem jest obecność drugiego człowieka dla mnie i świadomość wartości mojego życia dla drugiego człowieka.

Bibliografia

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Czub T., Stawicka M. (2007), *Wrażliwość macierzyńska – charakterystyka, uwarunkowania i możliwość wspierania*, [w:] J. Patkiewicz (red.), *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Studio Wydawniczo-Typograficzne Typoscript, Wrocław, s. 31-45.
- Kirkilionis E. (2011), *Więź daje siłę. Emocjonalne bezpieczeństwo na dobry początek*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa.
- Łobocki M. (2008), *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Niewiarowska M., Regner A. (2007), *Diagnoza zaburzeń rozwoju więzi*, [w:] J. Patkiewicz (red.), *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Studio Wydawniczo-Typograficzne Typoscript, Wrocław, s. 19-29.
- Nouwen H.J.M. (2008), *O wspólnotcie, modlitwie, przebaczeniu*, Wydawnictwo Salwator, Kraków.
- Powell B. i inni (2015), *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic – dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2007), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Senator D. (2010), *Główne tezy teorii przywiązania*, [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 17-37.

- Senator D. (2004), *Więź emocjonalna – poszukiwanie siebie w relacji z drugą osobą*, [w:] T. Karczmarek, G. Kmita (red.), *Wczesna interwencja: miejsce psychologa w opiece nad małym dzieckiem i jego rodziną*, Wydawnictwo Emu, Warszawa, s. 15-30.
- Film *Gwiazdy na ziemi* (2007), reż. Taare Zameen Par, Aamir Khan, Indie, <https://www.youtube.com/watch?v=mhxQu6DW0cA> [dostęp: 10.02.2016].

Refleksja nad wychowaniem dziecka w bezpiecznym stylu więzi

Streszczenie: Tekst przedstawia rolę więzi z opiekunem w prawidłowym rozwoju dziecka. Wskazano kategorie więzi, a szerzej omówione zostały cechy bezpiecznego stylu więzi. Tekst porusza także wybrane zasady budowania bezpiecznej więzi. Artykuł charakteryzuje również sylwetkę rodzica/opiekuna, który przede wszystkim ma właściwie rozpoznawać i zaspokajać potrzeby dziecka. Takie zachowanie jest bezpieczną bazą, jest warunkiem osiągnięcia autonomii przez dziecko.

Słowa kluczowe: więź, potrzeby dziecka, autonomia, bezpieczna baza, zachowania przywiązaniowe i eksploracyjne

Reflection on upbringing of a child promoting secure attachment

Abstract: The text presents the importance of attachment with a caregiver for the proper development of the child. It describes categories of attachment, focusing mainly on the qualities of the secure attachment, presenting some selected principles of its construction. The article also characterizes the parent/caregiver who is to recognize and meet the needs of the child. This approach is a safe base and prerequisite to help the child reach autonomy.

Keywords: attachment, the child's needs, autonomy, secure base, attachment and exploratory behaviour

*Małgorzata Prokosz**

Uniwersytet Wrocławski

BUDOWANIE WIĘZI W RODZINNYCH FORMACH OPIEKI

Rodzina jest pierwotnym środowiskiem wychowawczym, w którym zachodzi proces zaspokajania potrzeb, kształtowania się wzorów postępowania oraz tworzy się osobowość dziecka. Rodzina wpływa bardzo mocno na rozwój emocjonalny dziecka, w niej zawiązują się trwałe i mocne emocjonalnie więzi. To, jak bardzo dziecko jest związane ze swoimi rodzicami, rodzeństwem i dalszymi krewnymi, ma wpływ na jego prawidłowy rozwój i wychowanie (Głaz i inni 1996, s. 104).

W polskim systemie opieki dziecko wzrastające w dysfunkcyjnej rodzinie ma szansę na prawidłowy rozwój poprzez zmianę statusu, czyli może trafić do rodziny adopcyjnej, zastępczej lub rodzinnego domu dziecka. Zazwyczaj głównym kryterium zmiany jest dysfunkcyjność rodziny pochodzenia, zatem może się wydawać, iż przyjęcie dziecka przez rodzinę normatywną społecznie wystarczy w zupełności do prawidłowego jego rozwoju. Pojawia się jednak istotny problem – jak zbudować więź, czyli coś, co w rodzinie pochodzenia tworzy się naturalnie, pierwotnie, praktycznie od poczęcia dziecka i trwa przez całe życie, a tu nagle jest inaczej: pojawiają się „dobrzy” dorośli i dziecko „z bagażem” trudnego domu. O tym, jak tworzy się taką „inną” więź, traktuje niniejszy tekst.

Rodzaje więzi rodzinnych

Istotnym elementem, który wyróżnia każdą rodzinę spośród innych grup, są więzi pomiędzy jej członkami. W zależności od tego, jakie występują relacje w rodzinie, takie też zawiązują się więzi. Andrzej Łuczyński wskazuje, że

* Małgorzata Prokosz – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. Zajmuje się wychowaniem oraz zaburzeniami w wychowaniu dzieci i młodzieży w środowisku wielkomiejskim, a także szeroko rozumianą pedagogiką opiekuńczą i społeczną. Współpracuje z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi na terenie miasta Wrocławia i województwa dolnośląskiego (konsultant ds. pedagogicznych, edukator w zakresie rodzinnych form opieki). Autorka kilku książek i kilkudziesięciu artykułów z zakresu opieki, wychowania i pracy z dziećmi oraz młodzieżą.

więź rodzinna jest wypadkową wewnętrznych i zewnętrznych sił istniejących w grupie rodzinnej i działających na jej członków. Siły te wynikają ze związku małżeńskiego, ze świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współistnienia, postaw wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych, gospodarczych, prawnych i religijnych, w których żyje dana rodzina (Łuczyński 2008, s. 57-58).

Więź tworzy zależność między członkami rodziny oraz ich postawy względem siebie, wartości i cele w rodzinie. „Orientując ich działanie na stopniowe i systematyczne budowanie rodzinnej wspólnoty osób, pozwalającej wszystkim i każdemu z osobna doświadczać, a zarazem uczestniczyć w okazywaniu sobie wzajemnej pomocy i wsparcia [...] na rzecz dobra wspólnego” (Łuczyński 2011, s. 44). Więzy w każdej rodzinie są inne, jedne są statyczne, inne zaś ulegają ciągłym przeobrażeniom. Zależą one od okoliczności i fazy cyklu życia danej rodziny, dlatego też jedne rodziny mają duży potencjał wewnętrznego przyciągania, wykazują wysoki poziom wartości, natomiast innym tych wartości brakuje (Zasańska 2009, s. 108).

Więzy rodzinne to bardzo szczególnie rodzaj relacji społecznych. Paweł Rybicki (2006, s. 133-141) wymienia kilka ich rodzajów, o różnym charakterze:

- naturalnym – więź o takim charakterze dana jest człowiekowi poprzez urodzenie, można zaliczyć do niej więzi rodzinne, rodowe czy etniczne,
- stanowionym – to więź wynikająca bezpośrednio lub pośrednio ze stanowienia społecznego, zostaje narzucona prawem poprzez społeczeństwo (np. więź między więźniami, dziećmi w placówkach opiekuńczo-wychowawczych),
- zrzeszeniowym – powstająca w wyniku dobrowolnego zrzeszania się ludzi.

Bardziej szczegółowo, opierając się na relacjach, postrzega więzi w rodzinie Anna Zasańska (2009, s. 109), wymienia następujące:

- więź pewną – tu rodzice z dużą wrażliwością i czułością zwracają się do swojego dziecka, dzięki czemu zawiązuje się między nimi pewna więź, która jest oparta na dyspozycyjności, pełnym oddaniu rodziców oraz dodawaniu otuchy i udzielaniu pomocy w chwilach trudnych,
- więź niepewno-ambiwalentną – tu rodzice na potrzeby dzieci reagują w różny i zmienny sposób. Raz podchodzą do dziecka z miłością, chęcią i oddaniem, innego razu zaś są zimni i nieobecni. Dziecko wtedy żyje w niepewności, ponieważ nie jest w stanie przewidzieć, jakie będą zachowania rodziców w danej sytuacji, co powoduje wywołanie u dziecka sprzecznych zachowań,
- więź niepewno-unikającą – w tym przypadku rodzice w jawny sposób pokazują dzieciom swoją niechęć i odrzucenie, w sytuacjach, w których potrzebują one miłości i wsparcia. Unikają kontaktów z dzieckiem, a ich potrzeby traktują jako nieważne i wymagające zbyt dużego zaangażowania,
- więź zdeorganizowaną – charakteryzuje się tym, że dzieci w sytuacjach stresowych doświadczają załamania normalnej strategii zachowania oraz całkowicie

rozstrojonej uwagi. Dzieci wydają się sparaliżowane, nie wiedzą często, gdzie szukać pomocy.

Oczywiście, dla prawidłowego rozwoju dziecka idealna jest więź pewna, połączona z dbałością o kształtowanie prawidłowych postaw członków rodziny zarówno siebie, jak i potomstwa. Jednakże nie zawsze rodziny stają na wysokości zadania i wprowadzają niepewność relacji oraz dezorganizację, co może skutkować zaburzeniem więzi wewnątrzrodzinnych.

Sytuacje zmieniające więzi w rodzinie

Więzi nie są kategorią stałą, może je zaburzać wiele czynników. W rodzinach patriarchalnych, wielopokoleniowych, głównie wiejskich/chłopskich „nie przywiązywano większej uwagi do więzi emocjonalnej i w konsekwencji utrwał się autokratyzm ojców” (Zajdel 2011, s. 141). W takiej rodzinie ojciec rządzi krewnymi niżej umiejscowionymi w hierarchii, którzy mają określone zadania do wykonania, zatem więź opiera się na funkcji, a nie na emocjach i przynależności. Wbrew pozorom takich „zadaniowych” rodzin, ukierunkowanych na pracę i wykonywanie obowiązków, jest bardzo dużo także w środowiskach wielkomiejskich.

Osłabienie więzi wewnątrzrodzinnej pogarsza warunki socjalizacji, zwiększa psychiczny dystans między dziećmi a rodzicami, powoduje poczucie osamotnienia oraz malejące interakcje emocjonalne (Tyszka 2002, s. 83). Może to zaburzyć naturalność w nawiązywaniu kontaktów między domownikami, co w skrajnym przypadku prowadzi do zerwania więzi między dziećmi a rodzicami. Generalnie, im mniej kontaktów codziennych, tym słabsza więź między członkami rodziny i tendencje do oddaleń.

Style wychowania, stosunek rodziców do dzieci oraz dzieci do rodziców mogą wzmacniać lub osłabiać wzajemne relacje w rodzinie. Więzi wzmacniane są poprzez relacje oparte na partnerstwie rodziców, szacunku, przywiązaniu, miłości, osłabiane zaś – przez relacje surowe, nakazowo-zakazowe rodziców wobec dzieci oraz gdy dzieci są roszczeniowe i egocentryczne w stosunku do swoich rodziców i rodzeństwa (Olczak 2010, s. 40-41). Dlatego ważne jest, aby relacje w rodzinie były jak najlepsze, ponieważ dzięki temu więzi będą silne i trwałe.

W rodzinie oprócz związku między rodzicami a dziećmi ważna jest także więź pomiędzy rodzeństwem. Można określić ją jako pierwotną, istnieje ona od początku i trwa tak długo, aż osoby nią związane nie umrą. Hartmut Kasten (1997, s. 19) uważa, że więź między rodzeństwem ze względu na czas trwania jest najdłuższą spośród znanych relacji. W kontaktach z rodzeństwem zarówno młodszym, jak i starszym, dziecko uczy się partnerstwa, współpracy, pomocy, a także jak walczyć o swoje racje i ich bronić. Relacje, jakie pojawiają się pomiędzy rodzeństwem, są bardzo specyficzne i niemożliwe do odtworzenia w innej sytuacji. Rodzeństwo pomaga przetrwać

problemy, doradza w różnych codziennych sytuacjach, daje poczucie wsparcia. Rodzaj więzi zależy od wielu czynników, takich jak: wiek, płeć rodzeństwa, kolejność przyjścia na świat, liczebność rodzeństwa czy też odstępów wiekowe między nimi (Kasten 1997, s. 64-65). Rodzeństwa bardzo często ze sobą rywalizują, obiektem ich rywalizacji stają się uczucia rodziców, ich zainteresowanie, uznanie, racje itp. (Kasten 1997, s. 32). Dzięki rywalizacji z rodzeństwem dziecko uodparnia się na docinki, prowokacje, nie jest zbyt łatwowierne, co pomaga mu w późniejszych latach radzić sobie z agresją i kłótniami z innymi dziećmi czy starszymi. Więzy między rodzeństwem budowana jest poprzez wspólne dążenia, rozmowy, zabawy, dzięki czemu dzieci lepiej się poznają, zbliżają się do siebie, umacniając łączącą je więź. Jest to więź naturalna, mocna i trwała, której nie da się zerwać całkowicie, nawet jeżeli rodzeństwo ma ze sobą ograniczony kontakt.

Można wysnuć wniosek – aby rodzina była trwała i zintegrowana, ważny jest czynnik emocjonalny między członkami rodziny: rodzicami, małżonkami i dziećmi, czyli więź, która jest sumą ważnych elementów, takich jak: duża ilość spędzanego wspólnie czasu, otwartość wobec siebie, która pozwala domownikom ujawniać swoje myśli, uczucia, troski związane z samym sobą czy innymi osobami. Taka więź daje poczucie silnego połączenia z rodziną, pewność, że w ciężkiej chwili otrzyma się od niej wsparcie i pomoc.

Specyfika dzieci trafiających do rodzinnych form opieki

Dzieci, które doświadczyły egzystencji w nieprawidłowej rodzinie, cechują się wieloma zaburzeniami (szerzej: Prokosz 2011, s. 11). Generalnie – mają różnego rodzaju deficyty, są słabsze od rówieśników zarówno pod względem fizycznym, emocjonalnym, jak i intelektualnym. Jeszcze trudniejsza jest sytuacja dzieci, które trafiły do instytucjonalnych form opieki. Zazwyczaj brak jednej, stałej osoby zaburza u dzieci postrzeganie świata społecznego. Przy matce (lub innej, ale tej samej osobie) dzieci żyją w przewidywalnym, ciepłym emocjonalnie, bezpiecznym świecie. W sytuacji wychowania instytucjonalnego nie ma jednoznaczności kontaktów. Dzieci stają się bezradne, bezbronne, nigdy nie wiedzą, co się z nimi za chwilę stanie, dążą więc do skupienia na sobie uwagi, walczą o zainteresowanie, chociażby na moment. Dzieci umieszczone w placówkach, opuszczone, często dotknięte chorobą sierocą, charakteryzują się wieloma deficytami (szerzej: Prokosz 2010; 2011, s. 12), wśród których dominują zaburzenia w sferze emocjonalnej. Pojawia się na przykład nasilona tendencja poszukiwania bliskiej osoby jako substytutu matki lub przeciwnie – oziębłość uczuciowa, czyli niechęć do podejmowania kontaktów z innymi ludźmi. U dzieci przebywających w placówkach występuje dodatkowo tzw. kompleks Kopciuszka (Kozak 1986, s. 5), to znaczy zahamowania wewnętrzne, spaczone postawy, które są wynikiem utrudnień napotykanym w normalnym zaspokajaniu potrzeb kontaktu emocjonalnego. Dziecko

wie, że jest w gorszej sytuacji, ale jest przekonane, że pewnego dnia wszystko się zmieni. Taki stan Alicja Szymborska (1969) nazywa asyntonicznością. Poznawanie ludzi jest procesem intelektualnym, jednak nie może się ono odbywać bez współdziałania czynnika pozaintelektualnego, którym jest współdziewięczenie ze stanem uczuciowym drugiego człowieka. Owa „syntononia” jest podstawową cechą kontaktu emocjonalnego. Dziecko asyntoniczne nie liczy się z uczuciami ludzi, nie pragnie przebywać w ich towarzystwie, nie tęskni, nie jest serdeczne, obce jest mu współczucie, współprzeżywanie. Nie potrafi przeżywać wspólnej radości czy wspólnego smutku. Często jego zachowaniem kierują pozory i powierzchowność, brak wewnętrznego zaangażowania emocjonalnego. Dziecko asyntoniczne żyje „obok ludzi”, ale nie „z ludźmi”, nie nauczy się współbrzmieć z innymi, jeżeli nie odczuje tego, że inni ludzie z nim współdziewięczą, a doświadczenie owej syntononii w warunkach instytucji jest prawie niemożliwe.

Szymborska (1969) zwraca także uwagę, że wśród małych dzieci często widoczna jest postawa „lepkości uczuciowej”. Natomiast starsze dzieci zdecydowanie częściej charakteryzują się obojętnością i uczuciowym chłodem. Zamykają się przed ludźmi we własnym świecie, często przyjmują postawę niechęci lub wrogości, czego konsekwencją może być przysze niedostosowanie społeczne. Powodem utrudnienia w prawidłowym nawiązywaniu więzi emocjonalnej pomiędzy dzieckiem opuszczonym a innymi ludźmi może być obawa dziecka przed jakąkolwiek zależnością emocjonalną, a także brak umiejętności dzielenia uczuć z innymi ludźmi. Wiele dzieci opuszczonych we wczesnym dzieciństwie nic nie wie, albo wie bardzo mało o swoim pochodzeniu, natomiast starsze dzieci często mają świadomość nieprawidłowej sytuacji w domu rodzinnym. Oczywiście więc jest, że dla dzieci opuszczonych słowa typu „rodzina”, „dom”, „mama”, „tata” mają inne znaczenie niż dla tych, które wraastają w normalnych domach (Prokosz 2011, s. 13).

Warto wszakże pamiętać, że dziecko poranione dotychczasowym życiem może nauczyć się tego, co najlepsze tylko w dobrej rodzinie. Skoro nie może nią być rodzina własna – pozostaje rodzinna forma opieki. Jednakże aby dziecko mogło przyswoić od „nowych rodziców” inne niż znane dotychczas postawy i normy, musi czuć pomiędzy nimi a sobą mocny związek emocjonalny.

Tworzenie i umacnianie więzi w rodzinnej formie opieki

W rodzinie tradycyjnej więzi mają charakter naturalny, domownicy są ze sobą spokrewnieni. Jest zatem oczywiste, że wszyscy są ze sobą związani emocjonalnie, gdyż łączą ich więzy krwi. Tworzenie więzi spoczywa zawsze na rodzicach, ale szczególnie ważna jest tu matka, która sprawuje opiekę nad noworodkiem i niemowlęciem. Wraz ze wraastaniem dziecka coraz większe znaczenie w budowaniu więzi zaczyna mieć ojciec oraz dalsi krewni.

Nowa rodzina również ma za zadanie wytworzenie więzi, jednakże w inny sposób niż to się dzieje naturalnie. Rodzina adopcyjna, zastępcza czy rodzinny dom dziecka muszą „wytworzyć” nową grupę społeczną z osób będących sobie obcymi. Mirosława Marody i Anna Giza-Poleszczuk zwracają wszakże uwagę, że „wspólnoty nie da się wytworzyć arbitralnym gestem woli” (Marody, Giza-Poleszczuk 2004, s. 104), to znaczy – budowanie więzi w nowej rodzinie musi być z założenia procesem długofalowym i wielostronnym. Szczególnie trudna jest sytuacja w rodzinnych domach dziecka, w których zamieszkują zarówno rodzeństwa, jak i dzieci całkiem sobie obce, w tym dzieci biologiczne przysposabiających rodziców. Stają się one „rodzeństwem” z dnia na dzień, zaczynają dzielić ze sobą dom, opiekunów, pokój. Pojawiają się zatem co najmniej dwa typy więzi: naturalna – między spokrewnionym rodzeństwem i narzucona – w stosunku do wszystkich dzieci. Dlatego też dzieci przebywające w rodzinnej formie opieki można określić jako grupę stanowioną, a więzi pomiędzy nimi jako narzucone, dlatego więzi między nimi oraz między nimi a nowymi rodzicami powinno się wzmacniać i wytwarzać poprzez różnego typu działania.

Najważniejszym z czynników, które powinny zapoczątkować budowanie więzi w rodzinie, jest świadomość misji. Oczywiście jest, że poprzez przysposobienie tworzy się dziecku (dzieciom) nowy dom, czyli z założenia – szczęśliwe dzieciństwo. Ewelina Piecuch podkreśla jednakże, że różne bywają doświadczenia szczęścia, a jedynie prawdziwie „szczęśliwie przeżyte dzieciństwo daje stabilne podstawy do pozytywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Zwiększają się również szanse wychowania człowieka, który będzie dążył do utrzymania równowagi, w jakiej był wychowywany” (Piecuch 2012, s. 79). Zanim podejmie się decyzję o podjęciu opieki nad dzieckiem (dziećmi), trzeba nie tylko chcieć stworzyć rodzinę i dobrze wychowywać potomstwo, ale także dowiedzieć się, jak to zrobić.

Istotnym z czynników, które mogą wpłynąć na wiedzę o ważności więzi między członkami rodziny, jest, jeszcze w trakcie szkolenia przyszłych opiekunów, uświadomienie sobie zmian, jakie przyjęcie dziecka (dzieci) spowoduje w ich domu. Wraz z powiększeniem rodziny bowiem zmieni się praktycznie wszystko. Jolanta Ciżmowska podkreśla, że „zmiany dotyczyć będą wystroju, urządzenia mieszkania, czasu do dyspozycji dla siebie, aktywności zawodowej, organizacji życia rodzinnego, planowania wypoczynku, wakacji, świąt czy spotkań ze znajomymi” (Ciżmowska 2008, s. 19). Przyjrzenie się perspektywie bycia razem na pewno doprowadzi do refleksji, że inna była przeszłość i zwyczaje dziecka (dzieci) i trzeba ją połączyć z tą, która jest bliska przyszłym rodzicom. Warto tu zastosować technikę walizki (Ciżmowska 2008, s. 14) – przyszli rodzice spisują „bagaż”, który niesie z sobą dziecko (dzieci). Zastanawiają się, jakie doświadczenia, myśli, uczucia towarzyszyły dziecku (dzieciom) do dnia dzisiejszego.

Kolejnym etapem tworzenia więzi w nowej rodzinie jest wzajemne poznanie wszystkich jej członków. Nowi rodzice mogą napisać list do przyszłego dziecka (dzieci) (Ciżmowska 2008, s. 21). Spisują w nim swoje mocne strony, opisują tradycje kultywowane w domu, w pewnym sensie jakby zachęcają dziecko do wejścia w ich rodzinę. List może być później punktem wyjścia do wykorzystania techniki dwóch walizek (Ciżmowska 2008, s. 14). Po zapoznaniu przyszłych rodziców z historią dziecka (dzieci) następuje porównanie oczekiwań, lęków, obaw i atutów zarówno dorosłych, jak i dzieci.

Gdy już zostanie prawnie zawiązana nowa rodzina, trzeba po prostu jak najczęściej być razem, gdyż przebywanie w swoim towarzystwie łączy i umacnia więź między domownikami. Katarzyna i Paweł Maciejewscy przypominają jednak, że bycie razem nie oznacza wspólnie spędzanych chwil podczas wykonywania różnych czynności, gdyż wówczas więź wcale nie musi się wytworzyć, a jedyne, co połączy rodzinę w takiej sytuacji, to miejsce zamieszkania (Maciejewscy 2000, s. 28-34).

Warto podkreślić znaczenie rozmowy w budowaniu więzi rodzinnych. Nowi rodzice powinni stworzyć taką atmosferę i takie sytuacje, by jak najwięcej rozmawiać – o tym, co zdarzyło się w domu, w szkole, o obejrzanym wspólnie filmie. Wypowiadanie myśli, doznawanie uczuć łączy, zbliża, pozawala wskazać, kto, co lubi, co ceni, czego pragnie. Ważne w rozmowie jest to, aby być z rozmówcą „twarzą w twarz”, a nie chować się za gazetą czy wpatrywać w ekran telewizora, co często zdarza się w rodzinach tradycyjnych.

Krystyna Ferenz (2011, s. 21) zwraca uwagę, że w sytuacji nowych kontaktów, gdy więź emocjonalna jest jeszcze słaba, ale jest zainteresowanie jej wzmocnieniem, do przekazu słownego „dołączane” są mina i gest. Takie połączenie powinno być powtarzane wielokrotnie, szczególnie wtedy, gdy dzieci i nowi rodzice mieli różne doświadczenia i inne sposoby przekazywania emocji.

Znaczącym elementem, który pozwala na umacnianie więzi i lepsze poznanie się, jest wspólna codzienność rodzinna, obejmująca wiele zakresów zachowań, od charakteru i sposobów używania sprzętu domowego, korzystania ze środków kultury masowej poprzez formy świętowania aż do różnych form kodu komunikacyjnego. Wzbogacanie tych codziennych zakresów działań tworzy kod rodzinny (Ferenz 2011, s. 21).

Wspólna praca, wykonywana razem przez domowników, czyli praca w domu (sprzątanie, przygotowywanie posiłków itp.) czy też poza nim (remont ogrodu, koszenie trawy, robienie zakupów) cementuje więź rodzinną. Domownicy lepiej się poznają, potrafią docenić trud włożony w zadanie, chwalić się nawzajem. Podczas codziennych czynności można poznać predyspozycje dziecka, co może w przyszłości skutkować podnoszeniem jego samooceny. Ważne jest wszakże to, by praca zawodowa rodziców nie była dominującą stroną ich życia, powodującą nadmierne przeciążenie. Przez tego typu sytuacje, gdy dzieci będą widziały zmęczonych rodziców, którzy każdą

wolną chwilę będą poświęcali na odpoczynek, a nie na rozmowę z nimi, spowodują osłabienie łączących ich więzi (Maciejewscy 2000, s. 28).

Ważnym miejscem wzmacniania więzi rodzinnych jest wspólny stół, przy którym mogą usiąść wszyscy domownicy i swobodnie ze sobą rozmawiać. Ten tradycyjny mebel jest punktem centralnym integracji rodzinnej podczas przygotowywania wspólnych posiłków, rozstawiania talerzy i sztućców czy też spożywania posiłków. Wspólne jedzenie daje poczucie jedności, pozwala się lepiej poznać i zrozumieć. Przy stole można także mówić o problemach, określać plany na przyszłość, dzielić się swoimi spostrzeżeniami. Jeżeli dorośli potrafią tak zorganizować czas, aby przynajmniej jeden posiłek rodzina jadła razem, pojawia się możliwość obserwacji dzieci, ich zmieniającego się wyglądu i zachowań.

Kolejnym działaniem wartym podkreślenia w kontekście tworzenia więzi jest pamięć o uroczystościach domowych, które przeżywa się w gronie najbliższych nam osób. Dzieci, które zawsze będą obchodziły z radością Dzień Matki i Dzień Ojca, nie będą szczędziły czasu ani pomysłowości, aby uprzyjemnić ten dzień rodzicom, na przykład poprzez kupienie lub zrobienie prezentu, udekorowanie mieszkania, okazanie im wielkiej miłości, wyręczenia ich w jakiejś sytuacji. Rodzice z kolei nie zapomną o Dniu Dziecka. Szczególnie ważne jest coroczne przeżywanie kolejnych rocznic, urodzin, imienin poszczególnych członków rodziny, gdy pamiętają o nich wszyscy domownicy. Jest to doskonały sposób na pogłębienie więzi budowanej przez wiele lat. Istotne będzie też okazywanie uczuć przez drobny, często bez żadnej okazji wyrażony gest. To on będzie tym, co szczególnie długo pozostanie w pamięci najbliższych (Maciejewscy 2000, s. 28).

Pomoc w budowaniu więzi mogą także rodzinne tradycje. Chodzi tu o wspólne spacerowanie, przygotowywanie potraw z ulubionych produktów, wyjazdy na majówkę, wyprawy rowerowe, spacerowanie czy gry planszowe. Wzmacniają one poczucie tożsamości i przynależności, ale nie powstają same z siebie. Są one rezultatem świadomego działania rodziców, ciągłego inicjowania zdarzeń i sytuacji, aż do momentu, kiedy wszystkim będzie się zdawać, że tak było zawsze (Maciejewscy 2000, s. 29).

Życie rodzinne może się także przenosić poza dom, warto więc zwrócić uwagę, że czynnikami jednoczącym rodzinę są także rekreacja i odpoczynek. Radośnie spędzony czas wolny pozwala zbliżyć się do siebie członkom rodziny oraz lepiej się poznać. Ten wolny czas to każde święto, sobota czy niedziela. Można je spożytkować w bardzo różny sposób, jest to czas wielorakich kontaktów: z rodziną, ze sztuką, z przyrodą. Czas wolny spędzany wspólnie ma wiele walorów wychowawczych. Rodzice, bez zmęczenia i pośpiechu, powinni aktywnie uczestniczyć w zabawach, rozmawiać, obserwować zachowania dzieci (Maciaszkowa 1980, s. 58-59). Nie sposób równocześnie nie docenić także wspólnototwórczej roli razem spędzanych wakacji, ferii czy weekendów. Są one okazją do lepszego przysмотрzenia się sobie – szczególnie

rodzice dzieciom – przez cały dzień i w rozmaitych okolicznościach. Mogą wówczas wyjść na jaw sprawy zarówno pozytywne, jak i negatywne, na które w codzienności nie zwracało się uwagi (Maciejewscy 2000, s. 28).

Istotnym elementem w budowaniu więzi jest rozwiązywanie konfliktów, które bardzo często są trudne do uniknięcia, zwłaszcza gdy są wywołane rozbieżnością postaw, celów lub sposobów realizacji jakiegoś zadania. Ważne jest, aby umieć sobie z nimi radzić. Najlepsze jest uzgodnienie stanowisk, jasne określenie, o co chodzi zainteresowanym, i wspólne poszukanie rozwiązania, dostępnych kompromisów. Jest to sposób na rozładowanie konfliktów, ale także na umocnienie od początku naprawionej relacji wobec siebie (Maciejewscy 2000, s. 29).

Jak wynika z przeprowadzonych rozważań, budowanie więzi w rodzinnej formie opieki nie jest zadaniem łatwym. W wielu tradycyjnych rodzinach na pierwszym miejscu stawia się pracę zarobkową, dobra materialne oraz aktywność pozadomową. Chcąc jednak stworzyć prawdziwy dom dzieciom, które normalnego domu nigdy nie miały, trzeba wykazać się większą kreatywnością. Nowi rodzice powinni spędzać ze sobą i dziećmi więcej czasu, rozmawiać o przeżytych dniu, bieżących problemach czy radościach życia codziennego, a także współpracować ze sobą i świętować razem, dzielić codzienne sprawy.

Rodzice w rodzinnych formach opieki muszą zatem być bardziej aktywni, by tworzyć więzi rodzinne i dbać o ich ciągle umacnianie, stosując różne działania, chociażby opisane w niniejszym tekście. Warto pamiętać, że dobry dom, oparty na mocnych więziach to szczęście zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców.

Bibliografia

- Ciżmowska J. (2008), *Szkoła dla rodziców adopcyjnych*, Wydawnictwo CMPP-P, Warszawa.
- Ferenz K. (2011), *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, t. III, Wydawnictwo KPSW, Jelenia Góra, s. 15-24.
- Głaz S. SJ i inni (1996), *Rodzina. Biologiczne i psychiczne podstawy jej funkcjonowania*, Wydział Filozoficzny TJ, Kraków.
- Kasten H. (1997), *Rodzeństwo. Ideale, rywale, powiernicy*, Springer PWN, Warszawa.
- Kozak S. (1986), *Sieroctwo społeczne*, PWN, Warszawa.
- Łuczyński A. (2008), *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

- Łuczyński A. (2011), *Rodzicielstwo źródłem międzyosobowych więzi rodzinnych*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski., s. 43-55.
- Maciaszkowa J. (1980), *O współżyciu w rodzinie*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Maciejewscy K.P. (2000), *Sposoby tworzenia i umacniania więzi rodzinnej*, „Katecheta” 9, s. 28-34.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Olczak A. (2010), *Wychowanie demokratyczne podstawą budowania więzi w rodzinie*, [w:] E. Bartkowiak, A. Dobrychłop, P. Prüfer (red.), *Więzi. Dylematy egzystencjalne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 33-45.
- Piecuch E. (2012), *Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców*, [w:] K. Ferenz, E. Kowalska (red.), *Wychowanie w rodzinie. Odmienne sytuacje i nowe zadania*, t. VI, Wydawnictwo KPSW, Jelenia Góra, s. 63-81.
- Prokosz M. (2010), *Choroba sieroca*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Prokosz M. (2011), *Dziecko osamotnione i sieroce. Między rodziną pochodzenia a rodziną formą opieki*, [w:] R. Bibik, A. Urbanek (red.), *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, PWSZ im. Witelona w Legnicy, Legnica, s. 7-21.
- Rybicki P. (2006), *Więź społeczna i jej przemiany*, [w:] P. Sztompka, M. Kuć (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 133-141.
- Szyborska A. (1969), *Sieroctwo społeczne*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Tyszka Z. (2002), *Stan rodziny współczesnej a wewnątrzrodzinna socjalizacja dzieci*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Rodzina we współczesnym świecie*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Zajdel K. (2011), *Społeczny wymiar funkcjonowania rodziny i kobiety w środowisku wiejskim*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, t. III, Wydawnictwo KPSW, Jelenia Góra, s. 135-150.
- Zasańska A. (2009), *Więzi rodzinne a pozycja dziecka w rodzinie*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 107-113.

Budowanie więzi w rodzinnych formach opieki

Streszczenie: W rodzinie tradycyjnej więzi pomiędzy jej członkami tworzą się w sposób naturalny. W przypadku rodzinnych form opieki (rodziny adopcyjnej, zastępczej i rodzinnego domu dziecka) taką więź trzeba budować dopiero od momentu zawiązania nowej rodziny. W niniejszym tekście autorka porządkuje podstawowe informacje o więziach

rodzinnych oraz o sposobach ich budowania i umacniania, możliwych do zastosowania w rodzinnych formach opieki.

Słowa kluczowe: więzi w rodzinie, budowanie więzi, umacnianie więzi, rodzinne formy opieki

Building ties of family forms of care

Abstract: The bonds between members of a traditional family are shaped naturally. In case of other forms of care-giving (adoptive, foster family or children's home) such bond can only be established from the moment of setting up a new family. This article tackles the issue of the essential information on family bonds and ways of its establishing and strengthening, feasible to be applied in the family forms of the care-giving.

Keywords: family bonds, establishing bonds, strengthening bonds, foster family care

*Katarzyna Walentynowicz-Moryl**
Uniwersytet Zielonogórski

SPOŁECZNY WYMIAR ZDROWIA

We współczesnych rozważaniach na temat zdrowia i choroby człowieka przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych coraz częściej wskazują na złożoną naturę tych pojęć. Inspiracją dla takiego podejścia jest niewątpliwie definicja zdrowia zawarta w preambule konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 1946 roku. Definicja ta głosiła, że „zdrowie jest pełnią fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu człowieka, a nie tylko brakiem choroby lub niepełnosprawności” (WHO 1946). Magdalena Sokołowska (Sokołowska 1980) pisała, że pojawienie się tej definicji spowodowało „zapalenie się zielonego światła”, które umożliwiło wkroczenie w obszar zdrowia i choroby badaczy z innych dziedzin nauki niż dyscypliny medyczne. Z kolei Val Morrison i Paula Bennett (Morrison, Bennett 2009) stwierdziły, że powstanie tej definicji umożliwiło ujmowanie zdrowia człowieka jako pozytywnego stanu, który pozwala jednostce realizować w pełni jej potencjał. To zatem nie tylko spojrzenie na zdrowie jako na brak choroby w rozumieniu patologicznego stanu organizmu. Pomimo upływu lat i zarzutów, jakie są kierowane w stosunku do definicji zdrowia WHO (zob. m.in. Harari, Legge 2001; Korporowicz 2004; Blaxter 2009), jest to nadal najczęściej przywoływana definicja zdrowia na świecie (Blaxter 2009; Woynarowska 2007). Zdaniem Zofii Słońskiej (Słońska 1994) pojawiająca się krytyka pozwoliła na zwrócenie uwagi na problematyczne elementy tej definicji oraz na dalszą pracę nad jej udoskonalaniem. Jednym z rezultatów refleksji nad złożoną naturą zdrowia i choroby wydaje się być podejście, w ramach którego akcentuje się wielowymiarową naturę tych zjawisk. Popularnością, szczególnie w literaturze anglojęzycznej, cieszą się wielowymiarowe modele zdrowia.

Wielowymiarowe modele zdrowia opierają się na dwóch głównych założeniach. Pierwszym z nich jest stwierdzenie, że zdrowie człowieka stanowi swoistą całość, na

* Katarzyna Walentynowicz-Moryl – mgr, asystent w Zakładzie Metodologii Badań Społecznych, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski, e-mail: K.WalentynowiczMoryl@gmail.com; **reprezentowana dyscyplina naukowa – socjologia; zainteresowania badawcze – socjologia zdrowia, choroby i medycyny oraz metodologia badań społecznych.**

którą składa się poziom jego funkcjonowania we wszystkich sferach życia. Człowieka określa się w tych modelach jako *whole person* (Edlin i inni 2000), czyli jednostkę, której bycie wykracza poza biologiczny wymiar. Drugie założenie mówi o tym, że proste dzielenie ludzi na tych, którzy są zdrowi, i tych, którzy są chorzy, nie jest możliwe, ponieważ każdego może charakteryzować różny poziom funkcjonowania w każdym z jego wymiarów zdrowia. Określenie „stanu zdrowia” jednostki powinno zatem poprzedzać przeanalizowanie jej funkcjonowania we wszystkich jej wymiarach zdrowia. Zdrowie i choroba, zarówno w ramach poszczególnych wymiarów, jak i całego człowieka stanowią raczej kontinuum różnych poziomów funkcjonowania niż dwa wykluczające się nawzajem stany. Jednostka zatem może być bardziej lub mniej „zdrowa” lub bardziej lub mniej „chora” w zależności od tego, w jaki sposób funkcjonuje w ramach każdego wymiaru swojego zdrowia.

Pojęcie zdrowia (*health*) często bywa wiązane z brakiem choroby (*disease*) definiowanej poprzez pryzmat modelu biomedycznego. W modelach wielowymiarowych termin „zdrowie” (*health*) często jest uzupełniany lub zastępowany innymi określeniami, które oddają w pełni jego złożoną naturę. Dlatego w literaturze anglojęzycznej można odnaleźć wiele określeń, które są używane w ramach tych modeli zdrowia – m.in. model holistyczny (*The Holistic Model*), pełnia możliwości (*wellness*) (Słońska, Misiuna 1993), dobrostan (*well-being*) (zob. m.in. Olpin, Hesson 2009; Edlin, Golanty 2012). Zgodnie z przyjętą przez autorów terminologią w literaturze przedmiotu pojawiają się zatem odwołania do wymiarów zdrowia (*dimensions of health*) (zob. m.in. Lerner 1973; Schaefer i inni 2001; Brim i inni 2004; Hales 2012), wymiarów *wellness* (*dimensions of wellness*) (zob. m.in. O’Neil 2009; Edlin, Golanty 2012) i wymiarów dobrostanu (*dimension of well-being*) (Snooks 2009). W niniejszym opracowaniu będę używać pojęcia zdrowia z zastrzeżeniem, że jego treść zgodna jest z założeniami wielowymiarowych modeli zdrowia.

W zidentyfikowanych przeze mnie publikacjach, w których uwzględniana jest wielowymiarowa natura zdrowia, autorzy wskazują na istnienie trzech wymiarów zdrowia (Ware i inni 1980; Brim i inni 2004; Snooks 2009), czterech wymiarów zdrowia (Lerner 1973; Heszen 2005; Woynarowska 2007), pięciu wymiarów zdrowia (Schaefer i inni 2001; Olpin, Hesson 2009; Hjelm 2010) oraz sześciu wymiarów zdrowia (Edlin i inni 2000; Floyd i inni 2008; O’Neil 2009; Edlin, Golanty 2012; Hales 2012). W każdej z piętnastu przeanalizowanych propozycji klasyfikacji wymiarów zdrowia znajdują się zawsze jego wymiar fizyczny (*physical dimension*) i wymiar społeczny (*social dimension*). Wszyscy autorzy są zgodni co do nazewnictwa tych wymiarów, związanych z fizycznymi i społecznymi aspektami funkcjonowania jednostki. Fizyczny wymiar zdrowia (*physical dimension of health*) zdaniem analizowanych autorów jest wymiarem zdrowia, który najłatwiej zdefiniować. Wymiar ten jednoznacznie jest umiejscawiany w ciele człowieka. W każdej klasyfikacji pojawia się także odniesie-

nie do psychicznego/psychologicznego aspektu funkcjonowania człowieka. Jednak w przypadku tego wymiaru część autorów wskazuje na istnienie tylko wymiaru psychologicznego (*psychological dimension*) (Ware i inni 1980; Schaefer i inni 2001; Brim i inni 2004; Heszen 2005; Woynarowska 2007; Snooks 2009), tylko wymiaru emocjonalnego (Blaxter 2009) lub jednocześnie wymiaru intelektualnego (*intellectual dimension*) i wymiaru emocjonalnego (*emotional dimension*) (Edlin i inni 2000; Floyd i inni 2008; Olpin, Hesson 2009; O'Neil 2009; Hjelm 2010; Edlin, Golanty 2012; Hales 2012). Stosowanie zróżnicowanego nazewnictwa wskazuje na złożoną naturę psychologicznego wymiaru zdrowia (*psychological dimension of health*). Poza wymiarami zdrowia dotyczącymi fizycznego, psychicznego/psychologicznego i społecznego funkcjonowania jednostki najczęściej badacze dodatkowo wskazują na istnienie w ramach zdrowia człowieka jego duchowego wymiaru (*spiritual dimension*) (Lerner 1973; Edlin i inni 2000; Schaefer i inni 2001; Heszen 2005; Floyd i inni 2008; Olpin, Hesson 2009; O'Neil 2009; Hjelm 2010; Edlin, Golanty 2012; Hales 2012). Zdecydowanie rzadziej można odnaleźć w klasyfikacjach wymiarów zdrowia jego wymiar zawodowy (*occupational dimension*) (Edlin i inni 2000; Schaefer i inni 2001; O'Neil 2009; Edlin, Golanty 2012), jego wymiar środowiskowy (*environmental dimension*) (Floyd i inni 2008; Hales 2012) oraz jego wymiar seksualny (*sexual dimension*) (Woynarowska 2007).

W niniejszym artykule skoncentruję uwagę na społecznym wymiarze zdrowia (*social dimension of health*). Irena Heszen (Heszen 2005) wskazuje, że wymiar ten charakteryzuje się, na tle pozostałych wymiarów zdrowia, swoistą specyfiką. Jego odmienność polega na tym, że „zakres zdrowia społecznego przekracza granice jednostki ludzkiej, jest po części na zewnątrz” (Heszen 2005, s. 31). Częściowo zewnętrzna natura tego wymiaru zdrowia wynika z tego, że jego istotę stanowią relacje międzyludzkie. Należy w tym miejscu podkreślić, że rozważania dotyczące wymiaru społecznego zdrowia (*social dimension of health*) dotyczą zdrowia jednostki. W literaturze przedmiotu można odnaleźć także ujęcia, które odnoszą się do tzw. zdrowia społeczeństwa. W tych ujęciach uwzględniana jest perspektywa makrosocjologiczna, a zdrowie społeczne jest konstruktem, który składa się z wielu zagregowanych danych o różnych aspektach funkcjonowania członków danych społeczeństw. Wartość indeksu zdrowia społecznego wskazuje na kondycję danego społeczeństwa. W literaturze przedmiotu można odnaleźć między innymi indeksy zdrowia społecznego dla mieszkańców Stanów Zjednoczonych i Francji. W skład indeksu zdrowia społecznego (*The Index of Social Health*) stosowanego przez Instytut Innowacji w Polityce Społecznej (*Institute for Innovation in Social Policy*) wchodzi szesnaście wskaźników: śmiertelność noworodków, wykorzystywanie dzieci, ubóstwo dzieci, samobójstwa nastolatków, nadużywanie narkotyków przez nastolatki, zjawisko tzw. odpadu szkolnego, bezrobocie, płace tygodniowe, zasięg ubezpieczenia zdrowotnego, ubóstwo wśród osób starszych, dodatkowe koszty opieki zdrowotnej nad osobami starszymi, zabójstwa,

śmiertelne wypadki drogowe związane z alkoholem, brak zabezpieczenia żywnościowego, dostępność mieszkań i nierówności dochodowe (*Institute for Innovation in Social Policy*). Florence Jany-Catrice zaproponowała z kolei wskaźnik zdrowia społecznego (*The Indicator of Social Health – ISH*), który składa się z sześciu wymiarów i odpowiadających im podwymiarów: dochód (konsumpcja, nierówności, ubóstwo, płace), praca i zatrudnienie (bezrobocie, warunki pracy, niepewność/brak bezpieczeństwa zatrudnienia, stosunki przemysłowe), edukacja, zdrowie, budownictwo mieszkaniowe, wymiar sprawiedliwości (Jany-Catrice 2009). W dalszej części opracowania zaprezentowany zostanie przegląd sposobów definiowania społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*).

Wymiar społeczny zdrowia

Analizując treść definicji społecznego wymiaru (*social dimension*) zdrowia, należy zauważyć, że ich autorzy określają to pojęcie poprzez odwołanie się jednocześnie do wielu elementów związanych z funkcjonowaniem społecznym jednostki. Istotnymi pojęciami w kontekście określania poziomu funkcjonowania społecznego jednostki wydają się być takie terminy, jak: „interakcje społeczne”, „przynależność społeczna”, „zaangażowanie społeczne”, „przystosowanie społeczne” oraz „role społeczne”. W związku ze złożonością definicji społecznego wymiaru (*social dimension*) zdrowia w tabeli 1 znajdują się informacje dotyczące zawartości każdego ze zidentyfikowanych opisów tego pojęcia.

Po przeanalizowaniu treści definicji społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*) należy zauważyć, że tylko w pięciu przypadkach badacze opisywali ten wymiar poprzez odwołanie się wyłącznie do jednego elementu szeroko pojętego funkcjonowania społecznego jednostki. Monroe Lerner (Lerner 1973), Gordon Edlin wraz ze współpracownikami (Edlin i inni 2000 oraz Irena Heszen (Heszen 2005) wskazali w swoich definicjach, że analizowany wymiar zdrowia wiąże się z wypełnianiem ról społecznych. Gordon Edlin wraz ze współpracownikami (Edlin i inni 2000 dodatkowo doprecyzowali w zaprezentowanej definicji, że role społeczne jednostka powinna wypełniać w sposób efektywny, uwzględniając dobro własne i innych osób. Z kolei Irena Heszen (Heszen 2005) dodała, że poza samym wypełnianiem ról społecznych istotna jest także satysfakcja z ich wykonywania. Susan Schaefer wraz ze współpracownikami (Schaefer i inni 2001) zdefiniowali społeczny wymiar zdrowia (*social dimension of health*) poprzez odwołanie się tylko do wielkości i jakości sieci społecznych jednostki. Kelli O’Neil (O’Neil 2009) natomiast zwróciła szczególną uwagę na zaangażowanie jednostki w społeczność, w której funkcjonuje. Pozostali badacze wykorzystywali przy definiowaniu analizowanego wymiaru zdrowia większą liczbę elementów.

Tabela 1. Treść definicji wymiaru społecznego zdrowia

Lp.	Rok	Autorzy	Treść definicji
1.	1973	Monroe Lerner	Wypełnianie obowiązków wynikających z ról społecznych jednostki
2.	1978	Cathy A. Donald, John E. Ware, Robert H. Brook, Allyson Davies-Avery	Ilość więzi międzyludzkich jednostki Jakość więzi międzyludzkich jednostki Zasięg zaangażowania społecznego jednostki
3.	1993	Lames S. Larson	Przystosowanie społeczne jednostki – satysfakcja z relacji międzyludzkich – wypełnianie ról społecznych – przystosowanie do środowiska Wsparcie społeczne – liczba kontaktów w ramach sieci społecznych jednostki – satysfakcja z kontaktów w ramach sieci społecznych jednostki
4.	2000	Gordon Edlin, Eric Golanty, Kelli McCormack Brown	Zdolność do wykonywania ról społecznych w sposób efektywny, mający na uwadze zarówno dobro własne, jak i dobro innych osób
5.	2001	Susan Schaefer, Keith A. King, Amy L. Bernard	Wielkość sieci społecznych jednostki Jakość sieci społecznych jednostki
6.	2004	Orville Gilbert Brim, Carol D. Ryff, Ronald C. Kessler	Wsparcie społeczne – liczba kontaktów w ramach sieci społecznych jednostki – satysfakcja z kontaktów w ramach sieci społecznych jednostki Uczestnictwo w grupach, instytucjach i organizacjach społecznych Zaangażowanie w grupy, instytucje i organizacje społeczne
7.	2005	Irena Heszen	Wypełnianie ról społecznych Satysfakcja z wypełniania ról społecznych
8.	2007	Barbara Woy- narowska	Autonomia jednostki Zdolność utrzymania dobrych relacji z ludźmi Zdolność współpracy z ludźmi Akceptowanie odpowiedzialności za siebie i innych
9.	2008	Patricia Floyd Sandra E. Mimms, Caroline Yelding	Zdolność do relacji z innymi ludźmi Zdolność do efektywnego komunikowania się jednostki z innymi ludźmi Posiadanie przyjaciół Przynależność do grup społecznych
10.	2009	Margaret K. Snooks	Posiadanie rodziny i przyjaciół – źródła interakcji – źródło wsparcia społecznego
11.	2009	Michael Olpin, Margie Hesson	Zdolność do efektywnego komunikowania się jednostki z innymi ludźmi Zdolność do pomocy i wyrażania troski o innych Zdolność rozwijania satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi Wypełnianie ról społecznych
12.	2009	Kelli O'Neil	Zaangażowanie społeczne – bycie aktywnym, zaangażowanym członkiem społeczności

Lp.	Rok	Autorzy	Treść definicji
13.	2010	John R. Hjelm	Zdolność efektywnego komunikowania się jednostki z innymi ludźmi Troska o innych (empatia) Zdolność do tworzenia głębokich relacji, które charakteryzuje intymność
14.	2012	Dianne Hales	Zdolność efektywnego komunikowania się jednostki z innymi ludźmi Posiadanie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi Wypełnianie ról społecznych Uczestnictwo w społeczności Zaangażowanie w społeczność Życie w harmonii z innymi ludźmi Rozwijanie pozytywnych, niezależnych relacji Praktykowanie zdrowych zachowań seksualnych
15.	2012	Gordon Edlin, Eric Golanty	Zdolność do wykonywania ról społecznych w sposób efektywny, mający na uwadze zarówno dobro własne, jak i dobro innych osób Zdolność do tworzenia pozytywnych relacji z najbliższymi osobami, przyjaciółmi Radność z bycia z innymi osobami Zdolność efektywnej komunikacji z osobami, które mogą różnić się od jednostki

Źródło: opracowanie własne.

Przeanalizowanie zawartości definicji społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*) pozwala stwierdzić, że ich autorzy zdecydowanie najczęściej odwoływali się w nich do różnych aspektów relacji międzyludzkich. Aż w jedenastu z piętnastu zidentyfikowanych definicji można odnaleźć elementy związane z tym aspektem funkcjonowania społecznego jednostki. Badacze najczęściej zwracali uwagę na aspekt ilościowy relacji (Donald i inni 1978; Larson 1993; Schaefer i inni 2001; Brim i inni 2004) oraz na ich aspekt jakościowy (Donald i inni 1978; Schaefer i inni 2001). Lames S. Larson (Larson 1993) i Orville Gilbert Brim wraz ze współpracownikami (Brim i inni 2004) wykorzystali przy definiowaniu omawianego wymiaru zdrowia pojęcie wsparcia społecznego, które wiązali z liczbą kontaktów w ramach sieci społecznych jednostki oraz z jej satysfakcją z tych kontaktów. W kontekście relacji społecznych część badaczy wskazywała, że istotna jest sama zdolność do tworzenia relacji z innymi ludźmi (Floyd i inni 2008). Jednak niektórzy podkreślali także, że istotne jest to, aby te relacje były satysfakcjonujące dla jednostki (Olpin, Hesson 2009; Hales 2012). Barbara Woynarowska (Woynarowska 2007) podkreślała, że jednostki powinny mieć zdolność nie tylko do tworzenia relacji międzyludzkich, ale także do ich utrzymania. John R. Hjelm (Hjelm 2010) najprecyzyjniej określił, jaki rodzaj relacji międzyludzkich bierze pod uwagę przy definiowaniu społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*). Wskazał, że według niego istotna jest zdolność do tworzenia głębokich

relacji, w ramach których pojawia się intymność pomiędzy ludźmi. Tylko w dwóch propozycjach badacze sprecyzowali, z kim powinny łączyć jednostkę relacje. Zdaniem Margaret K. Snooks (Snooks 2009) człowiek, którego charakteryzuje wysoki poziom zdrowia społecznego, ma rodzinę i przyjaciół. Również według Orville Gilbert Brim i współpracowników (Brim i inni 2004) taka osoba powinna mieć przyjaciół.

Kolejnym elementem funkcjonowania społecznego, na który zwracają uwagę autorzy prezentowanych definicji społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*), jest wypełnianie przez jednostkę ról społecznych. W ośmiu na piętnaście analizowanych definicji można odnaleźć ten element. Najczęściej autorzy wskazywali, że społeczny wymiar zdrowia (*social dimension of health*) człowieka odnosi się do wypełniania przez niego ról społecznych, bez precyzowania konkretnego zakresu tych ról (Lerner 1973; Olpin, Hesson 2009; Hales 2012; *Institute for Innovation in Social Policy*). W dwóch publikacjach, których współredaktorem jest Gordon Edlin (Edlin i inni 2000; Edlin, Golanty 2012), można odnaleźć doprecyzowania dotyczące sposobu, w jaki jednostki powinny realizować role społeczne. Zdaniem tych autorów miarą społecznego funkcjonowania człowieka jest to, na ile efektywnie realizuje on swoje role społeczne, przy uwzględnieniu zarówno własnego dobra, jak i dobra innych osób. W jednej propozycji, poza samym wypełnianiem ról społecznych, pojawia się także satysfakcja, jaką jednostka powinna odczuwać w związku z ich pełnieniem (Heszen 2005).

W pięciu definicjach można odnaleźć odwołania do przynależności i/lub zaangażowania społecznego jednostek (Donald i inni 1978; Brim i inni 2004; Floyd i inni 2008; O'Neil 2009; Hales 2012). Szczególnie Kelli O'Neil (O'Neil 2009) podkreśla wymóg aktywnego funkcjonowania jednostki jako członka społeczności. Zdaniem Patrice Floyd i współpracowników (Floyd i inni 2008) „zdrowy” społecznie człowiek powinien przynależeć do rodziny, sąsiedztwa, Kościoła. Dla pięciu badaczy zdolność efektywnego komunikowania się z innymi ludźmi stanowiła jeden z elementów analizowanego wymiaru zdrowia człowieka (Floyd i inni 2008; Olpin, Hesson 2009; Hjelm 2010; Edlin, Golanty 2012; Hales 2012). Gordon Edlin i Eric Golanty (Edlin, Golanty 2012) podkreślali przy tym, że jednostka powinna mieć umiejętność efektywnej komunikacji z ludźmi, którzy mogą różnić się od niej. Tylko w dwóch definicjach pojawia się odniesienie do tego, że jednostka powinna przejawiać troskę w stosunku do innych ludzi (Olpin, Hesson 2009; Hjelm 2010). Diane Hales (Hales 2012) zwraca dodatkowo uwagę na to, że pożądanym elementem społecznego funkcjonowania jednostki jest także życie w harmonii z innymi ludźmi oraz praktykowanie zdrowych zachowań seksualnych. Gordon Edlin, Eric Golanty (Edlin, Golanty 2012) wskazują jeszcze na radość z bycia z innymi osobami, a Lames S. Larson (Larson 1993) na konieczność przystosowania się jednostki do otaczającego ją środowiska. Barbara Woynarowska (Woynarowska 2007) pisze dodatkowo o tym, że „zdrowy” społecznie

człowiek powinien współpracować z ludźmi oraz charakteryzować się autonomią oraz odpowiedzialnością za siebie i innych.

Podsumowanie

Przegląd klasyfikacji wymiarów zdrowia w ramach wielowymiarowych modeli zdrowia pozwala na stwierdzenie, że jego wymiar społeczny (*social dimension*) uważany jest przez autorów za istotny aspekt tego złożonego fenomenu. Zgoda badaczy co do istotności społecznego funkcjonowania jednostki jako jednego z elementów składających się na zdrowie człowieka wskazuje na konieczność włączenia takiej perspektywy w obszar zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych. W wielowymiarowych modelach zdrowia istotne wydaje się wskazywanie na potrzebę interdyscyplinarnych badań nad zdrowiem rozumianym jako złożone zjawisko. Twierdzenie o istnieniu różnych jakościowo wymiarów zdrowia wymaga odejścia od badania tego zjawiska tylko z perspektywy jednej dyscypliny naukowej.

Analiza proponowanych definicji wymiaru społecznego (*social dimension*) zdrowia wskazuje na wielość elementów, które zdaniem poszczególnych autorów powinny być zaliczane do zakresu definicji tego aspektu zdrowia. Poza ich zróżnicowaniem można mieć wrażenie, że wielokrotnie brak jest precyzyjnego określania pojęć, którymi posługują się autorzy w ramach proponowanych przez siebie definicji. Bardzo często zdarza się, że badacze określający wymiar społeczny zdrowia (*social dimension of health*) stosują hasłowe stwierdzenia. Dla badacza o nastawieniu empirycznym problematyczne mogłoby być przeniesienie proponowanych definicji na język pomiaru. Tylko w trzech z czternastu zidentyfikowanych definicji można odnaleźć opis sposobu pomiaru poszczególnych elementów uwzględnianych w ramach wymiaru społecznego zdrowia (*social dimension of health*). Nie do końca jasne wydają się też ewentualne zasady stopniowania poziomu analizowanego wymiaru zdrowia. Zgodnie z założeniami wielowymiarowych modeli zdrowia w tym podejściu rezygnuje się z dychotomicznego rozróżnienia pomiędzy zdrowiem a chorobą człowieka. W ich miejsce pojawia się kontinuum zróżnicowanych poziomów funkcjonowania w ramach poszczególnych wymiarów zdrowia oraz zdrowia rozumianego jako rezultat złożonych zależności pomiędzy poszczególnymi jego wymiarami. Te problematyczne kwestie wymagają dalszego namysłu i ewentualnego doprecyzowania. Jednak, pomimo tych zastrzeżeń, podejście, w ramach którego mówi się o tym, że przy analizie fenomenu, jakim jest zdrowie człowieka, powinno się uwzględniać jego społeczny wymiar (*social dimension*), wyznacza interesujący poznawczo obszar badawczy.

Bibliografia

- Blaxter M. (2009), *Zdrowie*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Brim O.G. i inni (2004), *The MIDUS National Survey: An Overview*, [w:] O.G. Brim i inni (red.), *How healthy are we? A National Study of Well-Being at Midlife*, The University of Chicago Press, Chicago, s. 1-36.
- Donald C.A. i inni (1978), *Conceptualization and Measurement of Health for Adults in the Health Insurance Study, Vol. IV, Social Health*, The Rand Corporation, Santa Monica.
- Edlin G., Golanty E. (2012), *Health and Wellness*, Jones and Bartlett Publishers, Sudbury.
- Edlin G. i inni (2000), *Essentials for Health and Wellness*, Jones and Bartlett Publishers, Sudbury.
- Floyd P.A. i inni (2008), *Personal Health: Perspectives and Lifestyles*, Thomson Learning, Belmont.
- Hales D. (2012), *An Invitation to Health: Choosing to Change*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont.
- Harari P., Legge K. (2001), *Psychology and Health*, Heinemann Educational Publishers, Oxford.
- Heszen I. (2005), *Zmienność wymiarów zdrowia na przestrzeni życia człowieka*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, M. Ostrowski (red.), *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 21-36.
- Hjelm J.R. (2010), *The dimensions of Health. Conceptual models*, Jones and Bartlett Publishers, Sudbury.
- Institute for Innovation in Social Policy, <http://iisp.vassar.edu/ish.html> [dostęp: 24.02.2016].
- Jany-Catrice F. (2009), *The French Regions and Their Social Health*, „Social Indicator Research” 93, 2, s. 377-391.
- Korporowicz V. (2004), *Zdrowie i jego społeczne odniesienia*, [w:] V. Korporowicz (red.), *Zdrowie i jego ochrona. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, s. 17-21.
- Larson L.S. (1993), *The measurement of social well-being*, „Social Indicator Research” 28, 3, s. 285-296.
- Lerner M. (1973), *Conceptualization of Health and Social Well-being*, „Health Services Research” 8, 1, s. 6-12.
- Morrison V., Bennett P. (2009), *An Introduction to Health Psychology*, Pearson Educational Limited, New York, Boston.
- O’Neil K. (2009), *Health Promotion*, [w:] Human Kinetics (red.), *Health and wellness for life*, Human Kinetics, Champaign, s. 1-20.
- Olpin M., Hesson M. (2009), *Stress Management for Life: A Research-Based, Experiential Approach*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont.

- Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.*
- Schaefer S.A. i inni (2001), *Is there relationships between life satisfaction and five health dimensions*, „American Journal of Health Studies” 23, 3, s. 139-147.
- Słońska Z. (1994), *Promocja zdrowia – zarys problematyki*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1, 1-2, s. 37-52.
- Słońska Z., Misiuna M. (1993), *Promocja zdrowia: Słownik podstawowych terminów*, Agencja Promo-Lider, Warszawa.
- Snooks M.K. (2009), *Health Psychology: Biological, Psychological, and Sociocultural Perspectives*, Jones and Bartlett Publishers, Sudbury.
- Sokołowska M. (1980), *Granice Medycyny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Ware J.E. i inni (1980), *Conceptualization and Measurement of Health for Adults in the Health Insurance Study: Vol. I, Model of Health and Methodology*, The Rand Corporation, Santa Monica.
- Woynarowska B. (2007), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wymiar społeczny zdrowia

Streszczenie: Głównym celem niniejszego artykułu jest prezentacja przeglądu sposobów definiowania społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*) człowieka. Wymiar ten pojawia się w literaturze przedmiotu w ramach wielowymiarowych modeli zdrowia. W podejściu tym przyjmuje się, że zdrowie jednostki jest złożonym fenomenem, który wykracza poza biologiczny aspekt funkcjonowania człowieka. Jednostka traktowana jest w nim jako *whole person*. W zidentyfikowanych publikacjach autorzy wymieniają od trzech do sześciu wymiarów zdrowia. W każdej z nich można odnaleźć społeczny wymiar zdrowia (*social dimension of health*). Wszyscy badacze są zgodni, że jest to jeden z podstawowych wymiarów zdrowia. Ze względu na swoje umiejscowienie, częściowo zewnętrzne w stosunku do jednostki, wymiar ten jest interesującym poznawczo konstruktem. Jego istotę stanowią bowiem relacje międzyludzkie. Analiza sposobów definiowania społecznego wymiaru zdrowia (*social dimension of health*) wskazuje na wielość elementów, za pomocą których autorzy określają jego treść. Istotnymi pojęciami w kontekście określania zdrowia społecznego jednostki wydają się być takie terminy, jak: „interakcje społeczne”, „przynależność społeczna”, „zaangażowanie społeczne”, „przystosowanie społeczne” oraz „role społeczne”.

Słowa kluczowe: zdrowie, wielowymiarowe modele zdrowia, wymiar społeczny zdrowia

The social dimension of health

Abstract: The main aim of this article is to overview the definitions of the social dimension of human health. This dimension occurs in the literature within the multi-dimensional health models. This approach assumes that the health of an individual is a complex phenomenon far exceeding the biological aspects of human activity. An individual is treated as a so-called “whole person”. The authors mention from three to six health dimensions in the discussed publications. The social dimension can be found in each of them. Researchers agree that this is one of the fundamental dimensions. Owing to its position, partially “outside” of the individual, this dimension is an interesting construct as it focuses on interactions between individuals. The analysis of definitions of the social dimension of health indicates that there are many elements important for various authors in defining the contents of this dimension. The notion of social interaction, social membership, social engagement, social conformity and social role seem to be among the most important ones.

Keywords: health, multidimensional health models, social dimension of health

*Michał Iwanowski**

Uniwersytet Zielonogórski

AKTYWIZACJA W CZASACH NIEPEWNOŚCI. MIĘDZY PRZYMUSEM ZMIANY A STYMULOWANIEM ZMIAN

W sferze życia społecznego możemy zaobserwować dzisiaj swoisty paradoks: społeczeństwo w dużym stopniu zinstytucjonalizowane i mocno wpisane w administracyjne reguły na wielu poziomach jednocześnie funkcjonuje w stanie postmodernistycznej płynności, niepewności i nieokreśloności, definiowanej choćby przez Anthony'ego Giddensa i Zygmunta Baumana, a także Ulricha Becka (społeczeństwo ryzyka). Dlaczego nazywam to paradoksem? Instytucjonalizacja i tworzenie administracyjnych reguł są z zasady bowiem podyktowane potrzebą stabilizacji życia społecznego, wyeliminowania niepewności, a przynajmniej potrzebą okiełznania dynamiki zmian.

Tymczasem skutek jest odwrotny: porządek społeczny (utożsamiany tutaj z przewidywalnością i stałością zjawisk) wymyka się spod administracyjnej kontroli. Instytucje zdają się nie wypełniać tego, do czego zostały powołane. Przykłady? Mocno zinstytucjonalizowana sfera ubezpieczeń społecznych jest postrzegana jako taka, która nie gwarantuje zabezpieczenia emerytalnego na minimalnym poziomie, z uwagi na demografię i brak zastępowalności pokoleń. Opieka zdrowotna obudowana instytucjami państwa, dysponująca funduszami ze składek zdrowotnych obywateli, nie zapewnia bezpłatnego i terminowego leczenia specjalistycznego, poza sytuacjami ratowania życia, z uwagi na ryzyko przekroczenia wartości kontraktów. System bankowy, funkcjonujący w sztywnych warunkach korporacyjnej administracji, obciążony jest ryzykiem dewaluacji lokat, utraty oszczędności czy wzrostu wartości rat kredytowych, z uwagi na kursy walut lub kryzysy giełdowe i finansowe.

Czy zatem współczesne instytucje nie realizują celów, do jakich je powołano, mimo iż podlegają kontroli publicznej i ścisłej sprawozdawczości? Jak to się stało, że ostatnia reforma ustrojowa państwa z 1998 roku, decentralizująca władzę publiczną,

* Michał Iwanowski – socjolog, ukończył Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pracę magisterską pod kierunkiem prof. dra hab. Stanisława Kozyra-Kowalskiego obronił w 1995 r. Obecnie doktorant socjologii na Uniwersytecie Zielonogórskim, przygotowuje rozprawę pod kierunkiem prof. dra hab. Mirosława Chałubińskiego. Pracuje jako rzecznik prasowy Zarządu Województwa Lubuskiego. Były dziennikarz prasy lokalnej i branżowej. Członek Lubuskiego Towarzystwa na rzecz Rozwoju Energetyki.

powołująca nowe instytucje w sferze administracji (samorządne województwa i powiaty), ubezpieczeń społecznych (otwarte fundusze emerytalne) czy opieki zdrowotnej (kasy chorych, potem NFZ), okazała się nietrwała (może z wyjątkiem powołania nowych województw), mimo jej postępowego charakteru w momencie wprowadzania? Dlaczego tak skrupulatnie przygotowana i wdrożona reforma administracyjna, związana z usamodzielnieniem regionów, nie przyczyniła się do społecznego poczucia stabilizacji, mimo przekazania władzy samorządom „bliższym ludziom”? Dlaczego po 26 latach budowania społeczeństwa obywatelskiego liczne grupy społeczne wciąż wymagają aktywizacji społecznej? Co takiego paraliżuje lub upośledza społeczną (zwłaszcza zawodową i obywatelską) aktywność, do tego stopnia, że potrzebne są programy i strategie aktywizacji? I wreszcie: czy ma to bezpośredni związek z poczuciem niepewności, płynności i nieokreśloności, charakterystycznym dla późnej nowoczesności?

1. Płynność kontra stałość

Odpowiedzi mogą tkwić w „menadżerskim” podejściu do polityki, innymi słowy: w korporacyjnym zarządzaniu sferą publiczną. Bauman analizuje „wyobraźnię menadżerską” w kontekście społeczeństwa egzystującego zgodnie z administracyjnym wzorem. Píše tak: „Ujmując rzecz w kategoriach nakładów i efektów, żadna inna forma kontroli społecznej nie jest skuteczniejsza od widma niepewności unoszącego się nad głowami tych, którzy podlegają kontroli” (Bauman 2006, s. 44). Takie podejście ma kluczowe znaczenie w rozumieniu postępu. Dlaczego? Otóż Bauman przywołuje metaforę Ralpha Waldo Emersona: „Gdy jeździmy na łyżwach po cienkim lodzie, wówczas nasze bezpieczeństwo zależy od naszej szybkości” (Bauman 2006, s. 45). Rozwijając tę metaforę, dodajmy: trzeba uciekać do przodu, rozwijać się, by nie zatonać. Kto się zatrzyma, pod tym lód pęka. Menadżerskie podejście oznacza tutaj systemową niepewność. Ryzyko i zagrożenie – to elementy stymulujące postęp, wymuszające rozwój. To oznacza ciągły pęd do zmian, a utrzymanie *status quo*, nawet w przypadku doskonale funkcjonującego systemu, oznacza zaniechanie postępu.

Oczywiście, nie zawsze tak było.

W stałej fazie nowoczesności, główne parcie jakiemu podlegali ludzie w tym społeczeństwie, wiązało się z obowiązkową zgodnością ze standardami i respektowaniem obowiązujących sposobów postępowania, przypisanych do poszczególnych statusów i ról. Granica między respektowaniem norm a odchyleniem była wyraźna i do tego pilnie strzeżona (Bauman 2006, s. 35).

Autor zauważa, że nowoczesność przystąpiła do eliminowania wszystkiego, co przypadkowe i przygodne: przekształcenia tego, co dwuznaczne – w jednoznaczność, tego, co mętne – w przezroczyste, tego, co samorzutne – w obliczalne, a tego, co niepewne – w przewidywalne. Chodziło o „wszczepienie w bieg spraw świadomości

celu, a następnie takiego ich ustawienia, by zmierzały do jego osiągnięcia” (Bauman 2006, s. 36).

Postęp był zatem rozumiany jako ciąg zjawisk (działań) nakierowanych na przekształcanie niepewnego i przypadkowego świata w świat skodyfikowany, opisany (zdiagnozowany naukowo) i jasno ukierunkowany na określone pozytywne rezultaty, takie rezultaty, które byłyby zgodne ze społecznymi oczekiwaniami. Dziś nazwalibyśmy to „podejściem strategicznym”, które wyznacza horyzonty działań, przewiduje zmiany i perturbacje i znajduje drogi rozwiązywania potencjalnych problemów. Można przyjąć, że podejście to było zgodne z ewolucjonizmem, zakładającym linearny proces przechodzenia społeczeństwa od struktur prostych do struktur złożonych, od struktur chaotycznych i nieskoordynowanych do uporządkowanych i skoordynowanych.

Jednakże mamy dziś do czynienia z ponowoczesnością lub późną nowoczesnością, jak uważa Giddens, a przynajmniej jesteśmy w stadium ekspresowego przechodzenia do ponowoczesności. Towarzyszą temu cechy wręcz przeciwne: chaotyczność przemian, odwrót od przewidywalności, powrót niepewności i nieokreśloności, płynności dotyczącej w zasadzie każdej sfery życia: statusu społecznego (prekariat i niepewność zatrudnienia), majątku i oszczędności (giełda, system kredytowy, bankowość, kryzysy finansowe), bezpieczeństwa (katastrofy naturalne, konflikty zbrojne, zmiany klimatyczne) czy zabezpieczenia społecznego (system ubezpieczeniowy, demografia).

Dostrzegając na co dzień wiele przejawów tejsz płynności, skupię się na tych najbardziej wyrazistych z punktu widzenia socjologa, czyli 1) płynności praw i przepisów oraz 2) płynności obyczajów i norm.

Płynność praw i przepisów polega na zmieniającym się ustawodawstwie, które dotyczy coraz szerszego spektrum zagadnień i sfer życia człowieka, nie tylko kodyfikujących zachowania wobec innych ludzi czy instytucji, ale także dotyczy zagadnień natury etycznej i intymnej, będących dotąd w sferze „sumienia” a nie sferze „prawa” (np. zapłodnienie metodą *in vitro*, aborcja). Jednakże, z jednej strony, zmienność tych praw i dyskusja o nich waha się pomiędzy skrajnościami (od refundacji metody *in vitro* z funduszy publicznych, po penalizację tego zabiegu), a z drugiej strony, ustawodawstwo pozostawia wiele luk interpretacyjnych, których rozwikłanie musi pozostawać w gestii sądów, na podstawie powództwa prowadzonego w indywidualnych sprawach. Tymczasem nigdy nie wiadomo, jak zachowa się sąd w indywidualnej sprawie, jaki będzie *casus*, który wymusi kolejną nowelizację prawa. Ponadto: mimo przejrzystości procedur legislacyjnych (rejestrowanie lobbystów działających w parlamencie itp.), panuje coraz większe przeświadczenie, że treści stanowionych przepisów są tworzone według potrzeb wpływowych grup interesu (biznesu, Kościoła itp.). To zaś wzmaga poczucie niepewności co do tego, czy prawo będzie chronić, czy uciskać obywatela. Wprawdzie zmiany legislacyjne nie są zjawiskiem wyjątkowym; prawo ewoluuje od dawna, próbując dostosować się do rzeczywistości, a czasem ją uregulować i okiełznać.

Jednakże sytuacja, w której elity polityczne forsują wprowadzanie zmian ustrojowych, łącznie ze zmianą konstytucji, zaakceptowanej w referendum zaledwie 20 lat temu, musi przyczyniać się do zbiorowego poczucia płynności praw.

Płynność obyczajów i norm przejawia się zwłaszcza w życiu politycznym. Język używany do artykułowania swoich poglądów, który jeszcze niedawno uchodziłby za przekraczający dopuszczalne granice publicznej przyzwoitości, ocierający się o zniesławienie czy naruszenie dobrego imienia w odniesieniu do osób, instytucji bądź grup społecznych, wchodzi powoli do kanonu dopuszczalnego wolnością słowa. Przyczyny tej „brutalizacji” języka i przesuwania granicy dobrych obyczajów niewątpliwie czerpią swoje źródła w „tabloidyzacji” mediów, nastawionych na tani poklask, na upraszczanie rzeczywistości bez wikłania się w złożoność zjawisk i na bezpośrednie wskazywanie winnych problemu (czasem wręcz problemu sztucznie wykreowanego na użytek atrakcyjności materiału). W sferze polityki wszystko z zasady nakierowane jest na krótkoterminowy efekt, jakim jest wygrana w głosowaniu, zwyczajka w sondażach popularności lub wyłącznie publiczny poklask. Deklaracje wygłaszane podczas kampanii wyborczych rytualnie już skupiają się na totalnej krytyce rozwiązań ustrojowych, wdrożonych lub proponowanych przez przeciwników, zapowiadają ich likwidację tudzież głęboką korektę (*vide*: likwidacja kas chorych i powołanie NFZ-etu, odwrót od reformy emerytalnej, zapowiedzi likwidacji gimnazjów, korekty granic województw, likwidacji powiatów itp.). To wszystko podważa zaufanie do jakichkolwiek systemowych rozwiązań w sferze publicznej, proponowanych przez polityków. Brakuje bowiem kontynuacji (a więc i minimalnej przewidywalności) co do pryncypiów rozwojowych. Taka kontynuacja pryncypiów dała się obserwować w przypadku polityki zagranicznej (wejście Polski do struktur UE i NATO), jednak nie odnosiła się już do reform wewnętrznych.

I oto w odpowiedzi na tę płynność, nieprzewidywalność i nieokreśloność, znajdujemy drugą polityczną (i administracyjną) rzeczywistość, która sprowadza się do skrupulatnego kodyfikowania, długoterminowego i strategicznego planowania na wielu poziomach i to w sposób komplementarny i spójny, takiego planowania, które ma przeciwdziałać działaniom doraźnym, nakierowanym na chwilowy efekt i ma liczyć się z długofalowymi konsekwencjami. Taki charakter ma większość dokumentów Unii Europejskiej i krajów członkowskich, związanych zwłaszcza z wdrażaniem funduszy unijnych, poczynając od Umowy Partnerstwa, poprzez Narodową Strategię Spójności, aż po Kontrakty Terytorialne zawierane przez rząd Polski z poszczególnymi polskimi województwami. Mamy również całą gamę dokumentów strategicznych szczebla krajowego i wojewódzkiego, aż po szczebel gminny, które podlegają ciągłym aktualizacjom, w zależności od zmieniającej się sytuacji społecznej, gospodarczej i instytucjonalnej.

Do tego „planistycznego” nurtu zaliczają się także strategie aktywizacji społecznej. W obecnym stanie prawnym w Polsce opracowanie i realizacja gminnej strategii rozwiązywania problemów społecznych jest „zadaniem własnym gminy o charakterze obowiązkowym” (art. 17 ust. 1 pkt 1 ustawy z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2008 r. Nr 115 poz. 728), wynikającym z ustawy o pomocy społecznej. To na tej podstawie gminy opracowują, wdrażają i realizują strategie aktywizacji społecznej. Zazwyczaj (standardowo) obejmują one diagnozę sytuacji w gminie oraz wskazują kierunki działań (rekomendacje) a niekiedy instrumenty osiągnięcia strategicznych celów. Działania odnoszą się do takich dziedzin, jak: rynek pracy, niepełnosprawność, profilaktyka uzależnień, edukacja oraz aktywność obywatelska. Z reguły strategię tę są przyjmowane na okres perspektywy finansowej budżetu Unii Europejskiej, a stan ich wdrażania jest okresowo oceniany przez radę miasta lub gminy.

Taka planistyczna polityka została wymuszona akcesją Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, jednakże jej początki sięgają okresu wcześniejszego, kiedy Polska korzystała z tzw. funduszy przedakcesyjnych (wcześniejszy okres PRL-u, charakteryzujący się centralnym planowaniem w gospodarce socjalistycznej nie jest przedmiotem analizy w niniejszej pracy). Za instytucjonalny wstęp do tych zmian możemy uznać reformę administracyjną rządu Jerzego Buzka z roku 1998, polegającą na zmniejszeniu liczby województw z 49 do 16 i usamorządowieniu regionów. To województwa miały bowiem stać się niebawem Instytucjami Zarządzającymi wdrażaniem unijnego Funduszu Spójności na szczeblach regionalnych.

Nie sposób ogarnąć całego spektrum tych planistycznych i strategicznych dokumentów ani wszystkich zagadnień, jakie one obejmują. Jednakże z socjologicznego punktu widzenia trzeba podkreślić, iż samo to zjawisko wskazuje jednoznacznie na przemożną potrzebę ogarnięcia dynamiki zmian i nadania im przewidywalnego charakteru (a nawet na potrzebę stymulowania tychże zmian) w niepewnych i nieprzewidywalnych czasach.

2. Przymus zmiany jako instrument postępu

Wracając do „wyobraźni menadżerskiej” opisanej przez Baumana, znajdujemy u niego charakterystyczne cechy korporacyjnych zachowań przenoszonych do życia społecznego, a zwłaszcza tę cechę, która dotyczy konieczności zmiany. Powołując się na historię przetrwania firmy Lockheed Martin opisaną przez Normana R. Augustiana, Bauman przypomina, że istnieją tylko dwa rodzaje firm – te, które się zmieniają i te, które wypadają z biznesu.

Zmiana nabrała cech przymusu i stała się celem samym dla siebie, niewymagającym innego uzasadnienia. Doskonale opłacane przedsięwzięcia zostają do cna wymiecione albo porzucone,

zdolnych pracowników raczej się zwalnia niż wynagradza, tylko dlatego, że struktura musi wykazać przed rynkiem, że jest zdolna do zmian (Bauman 2006, s. 37).

Oczywiście, taka zmiana jest jedynie fasadą (często pozbawioną treści), jest zabiegiem czysto wizerunkowym, marketingiem nakierowanym na rynki kapitałowe, od których uzależniona jest doraźna wartość akcji firmy. Menadżerowie muszą wykazać się dynamiką w działaniu, by otrzymać premie, a właściciele firmy chcą, by wartość firmy zwyżkowała, bo od tego zależy wypłata zysków. W długofalowej perspektywie jednak wylewane jest „dziecko z kąpielą”, wskutek zaniechania projektów lub przedsięwzięć, których realizacja kosztuje, wymaga cierpliwości i nie daje gwarancji natychmiastowego zwrotu nakładów. Najbardziej innowacyjne przedsięwzięcia zazwyczaj wymagają ryzyka i inwestycji.

Ponadto swoisty kult zmiany „samej w sobie” (lub zmiany „na siłę”) przyczynia się wydatnie do zbiorowego poczucia niepewności, wspomnianego wyżej. Menadżerowie i pracownicy firm wszystkich szczebli wcale nie mają gwarancji, że dobrze wykonywana praca zapewni im ciągłość zatrudnienia. Co więcej – jeśli kryterium dobrze wykonywanej pracy nie jest wystarczające do tego, by ją kontynuować, to nie zagwarantuje tego żadne inne kryterium. Pracownik, oprócz utraty pewności, traci też motywację do pracy, co w konsekwencji prowadzi do spadku wydajności i poczucia permanentnego niezadowolenia.

Z powyższą tezę korespondują wyniki badań CBOS-u z 2015 roku, w których porównano formy zatrudnienia respondentów z ich oceną sytuacji w kraju (CBOS 2015). Otóż najliczniejszą grupą, która negatywnie ocenia sytuację w kraju, są osoby zatrudnione na czas określony – 57 procent, później osoby na umowach cywilnoprawnych (zwanych potocznie „śmieciovymi”) – 50 procent oraz pracujący bez umowy – 49 procent. Najmniej liczną grupą niezadowolonych z sytuacji w kraju byli prowadzący własną działalność gospodarczą (43 procent) oraz zatrudnieni na umowach o pracę na czas nieokreślony (43 procent).

Krytyka zmiany, a raczej jej postępowego charakteru, pojawiła się w socjologii bardzo wcześnie, już u Ferdynanda Toenniesa, który – jak pisze Piotr Sztompka – „podał w wątpliwość postępową naturę zmiany i jako pierwszy ostrzegł przed ubocznymi skutkami rozwoju” (Sztompka 2005, s. 40). Sztompka zauważa, że postęp absolutny nie istnieje: „To, co postępowe dla jednych, inni mogą postrzegać inaczej. Zawsze należy określić wartości i kryteria, do jakich go [postęp – M.I.] odnosimy. Zawsze musimy zadać pytanie: postęp dla kogo i ze względu na co?” (Sztompka 2005, s. 41).

Sztompka, szukając wytłumaczenia fenomenowi idei postępu, uważa, że jego przyczyn należy szukać „w ciągłym rozziwieniu pomiędzy rzeczywistością a aspiracjami, między egzystencją a marzeniami” (Sztompka 2005, s. 38). Przez dorozumienie się należy przyjąć zatem, że rozziwienie pomiędzy rzeczywistością a aspiracjami i marzeniami powinien być jak najmniejszy. Pomniejszanie tego rozziwienia daje gwa-

rancję, że zmiana będzie dodatnio oceniana i że będziemy mieli postęp. Natomiast – idąc dalej tym rozumowaniem – szczytową fazą idei postępu jest zniwelowanie tego rozzewu, co jednak najpewniej nigdy nie nastąpi, choćby z powodu oczekiwań rosnących w miarę uzyskiwania pozytywnych rezultatów. To zaś – z drugiej strony – gwarantuje kontynuację postępu. Zatrzymanie oczekiwań, czyli poprzestanie na osiągnięciu pewnego stanu oczekiwanego, zablokowałoby wytyczanie kolejnych celów i wyzwań, tym samym wyhamowałoby postęp. Mówiąc wprost: do postępu potrzebne jest społeczne poczucie niedosytu, ciągle niezaspokojenie w określonych dziedzinach. Marzenia i aspiracje są kołem zamachowym postępu, a marzenia i aspiracje zawsze się zmieniają, zależnie od okoliczności, dlatego też przymus zmiany jest niejako wpisany w rozumienie postępu.

Takie też rozumienie postępu towarzyszy strategiom aktywizacji. Zdają się one mówić swoim adresatom: będziecie postępowi wówczas, gdy będziecie gotowi na zmianę; bądźcie elastyczni, przystosowujcie się do zmieniającej się rzeczywistości; jeśli poprzestaniecie na tym, co macie, zatrzymacie się w rozwoju. Koresponduje to z „menadżerskim podejściem” do zarządzania, którego elementem jest opisana wyżej „zmiana sama w sobie” lub „zmiana na siłę”.

Widać to zwłaszcza przez pryzmat ukierunkowania funduszy europejskich w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, którego znaczna część trafiła na aktywizację osób długotrwale bezrobotnych, wykluczonych społecznie i technologicznie (cyfrowo), środowisk zagrożonych patologiami społecznymi. Wracamy więc do pytań stawianych przez Sztompkę: to, co postępowe dla jednych, inni mogą postrzegać inaczej, czasem wręcz przeciwnie. Zawsze musimy zadać pytanie: postęp dla kogo i ze względu na co?

Trzeba bowiem przyjąć, że istnieją grupy społeczne odrzucające postęp rozumiany jako ciągle przystosowywanie się do zmian, a jednocześnie usatysfakcjonowane swoim stanem posiadania, wiedzy i umiejętności, nawet jeśli niekorzystnie odstaje on od średniej w danym społeczeństwie. Innymi słowy: są to grupy społeczne pogodzzone z poczuciem niepewności, jakie niesie rzeczywistość, a niekiedy są to osoby odpowiadające na tę niepewność biernością i dlatego nierozumiejące potrzeby swojej aktywizacji. Można wówczas mówić jedynie o tym, że ich aktywizacja jest niezbędna ze społecznego punktu widzenia (zapobieganie przestępczości, alkoholizmowi czy narkomanii), lecz nie jest ona wyjściem naprzeciw ich zapotrzebowaniu. Taka aktywizacja wymaga odrębnego, bardziej skomplikowanego podejścia.

3. Podmiotowość jako klucz do aktywizacji

Powyższe rozważania zmierzają do dwóch konstatacji: 1) strategii aktywizacji społecznej wpisują się w ogólny trend planowania i porządkowania rzeczywistości w reakcji

na dynamicznie zmieniający się świat, 2) kluczem do aktywizacji w tychże strategiach (receptą na zmieniający się świat) jest przystosowanie się jednostki do tejże zmiany, nabycie umiejętności adaptacyjnych, 3) otwarta pozostaje kwestia, czy właściwym rozwiązaniem jest adaptacja systemów do jednostki, a nie jednostki do systemu.

W tym kontekście dochodzimy do podstawowej kontrowersji w teorii socjologii, sprowadzającej się do pytań – czy społeczeństwo powinno służyć jednostce, czy raczej jednostka społeczeństwu? Kto jest podmiotem, a kto przedmiotem w tej relacji? Żeby spróbować na to odpowiedzieć, trzeba pewnych uogólnień.

Po pierwsze, społeczeństwo późnej nowoczesności ma cechy, tkwiące gdzieś pomiędzy cechami społeczeństwa industrialnego (charakterystycznego dla epoki modernistycznej, utożsamianej w Polsce z okresem powojennego uprzemysłowienia) a cechami społeczeństwa ponowoczesnego, ku któremu zmierzamy (o ile zachowany zostanie modernizacyjny kierunek przemian zapoczątkowany w 1989 roku). Po drugie, bardzo podmiotowe w stosunku do jednostki cechy społeczeństwa zakotwiczonego w liberalnej demokracji zdają się być bliskie idei społeczeństwa obywatelskiego, którego wyznacznikiem jest respektowanie indywidualnego charakteru potrzeb, a także aktywność jednostek i ich zaangażowanie dla wspólnoty lokalnej, dobrowolne zrzeszanie się na rzecz realizacji wspólnych, oddolnie wyznaczanych celów lub oddolnie definiowanych potrzeb. Nawiązuje do tego Ulrich Beck (Beck i inni 2009), pisząc o indywidualizacji, subpolityce i powrocie jednostek do społeczeństwa:

Indywidualizacja oznacza, po pierwsze, wykorzenie ze starych stylów życia społeczeństwa przemysłowego, a po drugie, zakorzenie w nowych, zmuszających jednostki do indywidualnego konstruowania, inscenizowania i komponowania biografii (Beck i inni 2009, s. 27).

Oczywiście, takie podejście może wynikać z przemian społecznych (atomizacja), gospodarczych (wolny rynek) i ustrojowych (decentralizacja) w Polsce i Europie Wschodniej po 1989 roku, ale nie tylko. Społeczeństwo obywatelskie w Polsce jest emanacją przemian po 1989 roku, ale także postępu technologicznego związanego z rewolucją informatyczną przełomu XX i XXI wieku. Chodzi tutaj zwłaszcza o urozmaicenie i udoskonalenie środków komunikacji indywidualnej i grupowej (poczta elektroniczna i portale społecznościowe), jak również umasowienie (zalew) informacji, który wymusza selektywne podejście do wiedzy i ułatwia zawiązywanie grup (stowarzyszeń) o wspólnych zainteresowaniach lub celach (zarówno w przestrzeni wirtualnej, jak i w przestrzeni rzeczywistej).

Jednakże postęp nie dzieje się samoczynnie. Także społeczeństwo obywatelskie nie jest w stu procentach efektem inicjatyw oddolnych, powstających spontanicznie. W dużym stopniu są one stymulowane (poprzez strategie rozwojowe), ich rozwój jest planowany, kodyfikowany w strategiach, a realizacja celów strategicznych jest wspierana odpowiednią polityką państwa lub samorządu. Polityka ta opiera się na

odpowiednio ukierunkowanej redystrybucji funduszy publicznych, poprzez subwencje, dotacje, granty, których beneficjentami są stowarzyszenia lokalne, organizacje pożytku publicznego itp.

Na możliwość stymulowania przemian zwraca uwagę amerykański ekonomista tureckiego pochodzenia – Daron Acemoglu. W eseju pt. *Świat jaki odziedziczą nasze wnuki* (Acemoglu 2014) podkreśla, że to instytucje kreują naturę, tempo i zasięg zmian technologicznych.

Wiele nauk społecznych uznaje, iż mocny związek przyczynowy wiedzie od technologii do instytucji, a nie jak ja twierdzę, w drugą stronę. Postęp technologiczny rozprzestrzenia się tam, gdzie panuje określony typ instytucji gospodarczych, które nazwalibyśmy inkluzywnymi. Są to instytucje, które zapewniają możliwości i bodźce do rozwoju innowacji oraz aktywności gospodarczej maksymalnie dużej części społeczeństwa (Acemoglu 2014, s. 36).

Jakie to bodźce? Autor definiuje je jako te, które opierają się na prawie własności i systemie jego ochrony, a możliwości wzmacniane są przez równe dla wszystkich reguły gry, brak barier wejścia do biznesu czy grup zawodowych oraz zapewnienie podstawowych usług publicznych i infrastruktury, które pozwalają na uczestnictwo w aktywności gospodarczej maksymalnie dużej części społeczeństwa. Dla Acemoglu ważne jest też wsparcie dla przemian ze strony „inkluzywnych instytucji politycznych”, które powinny się charakteryzować „pluralistyczną i szeroko zakrojoną dystrybucją władzy politycznej, tak aby żadna jednostka lub grupa nie mogła rządzić bez żadnych ograniczeń i w sposób arbitralny” (Acemoglu 2014, s. 36).

Ten wątek zasługuje na szczególną uwagę dzisiaj w Polsce, choćby w kontekście poczynań wobec Trybunału Konstytucyjnego, służby cywilnej i mediów publicznych podejmowanych przez nowy rząd i parlament RP, wybrany w październiku 2015 roku. Brzmi to bowiem jak przestroga przed groźbą zahamowania postępu. Mówi o tym choćby były minister administracji i cyfryzacji, Michał Boni, w artykule na temat tzw. Planu Morawieckiego (plan rozwoju Polski na najbliższe lata, opracowany przez wicepremiera Mateusza Morawieckiego):

U Morawieckiego nie ma innych podmiotów rozwoju niż dominujące i scentralizowane państwo – jako inspirator, dostarczyciel finansów i wykonawca zadań. Nie ma samorządu, szczególnie regionalnego, który do tej pory całkiem nieźle budował strategie rozwojowe, inwestował i starał się wyrównywać różnice. Nie ma w ogóle sił rynku. I nie ma tego, co we współczesnych politykach rozwojowych jest kluczowe – roli kapitału społecznego, wolności i demokracji jako czynników budujących gotowość społeczną do włączania się w plany rozwojowe i reformy (Boni 2016).

Z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu najistotniejszy wydaje się wątek samorządów oraz – szerzej – partycypacji we władzy lokalnej i aktywności obywatelskiej. Wychodzę bowiem z założenia, że strategie aktywizacji społecznej przygotowywane i realizowane w gminach winny być wyznacznikiem społeczeństwa obywatelskiego i charakterystycznej dla niego podmiotowości jednostki. Odnajduję pięć argumentów

na poparcie tego postulatu. Po pierwsze dlatego, że strategia ta (podobnie jak inne strategie rozwojowe i dokumenty planistyczne) jest efektem działań owej inkluzywnej instytucji publicznej, o jakiej pisze Acemoglu, a jaką z założenia powinien być samorząd gminny w polskim systemie prawnym (nie licząc oczywiście organizacji pozarządowych). Po drugie dlatego, że taka instytucja poprzez swoje instrumenty (w tym strategię) stymuluje i wspiera postęp, o czym przekonuje w swoim eseju Acemoglu. Po trzecie dlatego, że elementem postępu cywilizacyjnego (nie tylko gospodarczego) jest rozwój społeczeństwa obywatelskiego jako aktywnego aktora dostarczającego oddolnych bodźców rozwojowych, gwarantującego pluralizm i szeroko zakrojoną dystrybucję władzy. Po czwarte dlatego, że chęć zmniejszania rozziwu pomiędzy rzeczywistością a aspiracjami, która napędza postęp (w rozumieniu Sztompki), jest ujmowana w takich strategiach, jak między innymi strategię aktywizacji społecznej. I po piąte dlatego, że strategię te powstają na najniższym szczeblu władzy samorządowej (w gminach), czyli najbliższej społeczności lokalnej.

Wszystkie te argumenty zakładają, że raz zainicjowany postęp będzie ewoluował (zgodnie z ewolucjonistyczną teorią modernizacji) od struktur prostych do struktur złożonych. Spróbuję zatem wskazać, co jest tutaj strukturą prostą, a co strukturą złożoną. Otóż strukturą prostą jest struktura hierarchiczna, scentralizowana, tradycyjalistyczna, zamknięta. Natomiast strukturą złożoną – struktura obywatelska, pluralistyczna, tolerancyjna i otwarta. Ta pierwsza jest bowiem łatwo sterowalna, nie wymaga od członków struktury zaangażowania, a jedynie podległości. Zwalnia też od myślenia i od odpowiedzialności za sferę publiczną. Natomiast ta druga wymaga skomplikowanego podejścia w zarządzaniu, bardziej kolegialnego, opartego na negocjacjach, poznawaniu odmiennych poglądów, wymagającego wciąż nowych konsensusów, ale także potrzebującego współodpowiedzialności. Innymi słowy – struktura prosta daje proste recepty, ale nie jest w stanie wyleczyć, ponieważ arbitralne i odgórne decyzje są bardzo często nieadekwatne do rzeczywistości, której dotyczą. To pozorne lekarstwa. Struktura złożona oferuje skomplikowane przepisy na lepszą rzeczywistość, przepisy wymagające myślenia i zaangażowania od uczestników procesu, ale daje największą szansę na wyleczenie. Przykładem takiego „przepisu” może być strategia aktywizacji społecznej.

Weźmy pod uwagę przykład z województwa lubuskiego: gwałtowny wzrost importu tanich tekstyliów z Chin na początku lat 90. XX wieku doprowadził do upadku Polskiej Wełny w Zielonej Górze i kłopotów powiązanych z nią przemysłu – Lubuskiej Fabryki Zgrzeblarek Bawełnianych Falubaz w Zielonej Górze czy Fabryki Nici Odra w Nowej Soli. Taka sytuacja – wywołana przez zewnętrzne czynniki (globalizację gospodarki) – powoduje ogromne niekorzystne zmiany w tkance społecznej tego obszaru: strukturalne bezrobocie, alkoholizm, dziedziczenie biedy, wykluczenie technologiczne (cyfrowe), poczucie bezradności, ograniczenie dostępu do edukacji

i kultury. To obszary, którymi zajmuje się strategia aktywizacji społecznej. Nie każdy jest bowiem w stanie szybko przystosować się do nowych warunków, przekwalifikować się i zaadaptować, a w przypadku, kiedy jest to niemożliwe – wyprowadzić się do innego miasta czy regionu, a nawet szukać szczęścia w innym kraju. Nie każdy stanie się „współczesnym koczownikiem”, charakterystycznym dla społeczeństwa ponowoczesnego, o jakim pisze Jerzy Szacki (Szacki 2003). Jest to

społeczeństwo, w którym został osiągnięty stosunkowo wysoki poziom zaspokojenia potrzeb elementarnych, w gospodarce zmniejszyła się rola wytwórczości przemysłowej, wzrosła natomiast rola usług wszelkiego rodzaju, zmalało znaczenie prac prostych, powiększyło się znaczenie wiedzy oraz technik zarządzania i marketingu, sprawą kluczową zaś stały się rozmiar i rodzaj konsumpcji (Szacki 2003, s. 916).

Celem strategii aktywizacji powinno być zatem wyjście naprzeciw potrzebom wykluczonych jednostek tak, by mogły zaspokoić swoje podstawowe potrzeby, ale jednocześnie stymulowanie postępu społeczności miasta i regionu, w życiu której uczestniczą, bo od tego zależy długofalowy rozwój. Podmiotem działań jest więc zarówno jednostka, jak i społeczeństwo, a cała sztuka tkwi w znalezieniu optymalnej równowagi.

4. Próba syntezy

Z opisanych wyżej przyczyn strategii aktywizacji społecznej w czasach „płynnej nowoczesności” powinny być ściśle powiązane ze strategiami gospodarczymi danego obszaru, a także strategiami innowacyjności. Od wizji rozwoju gospodarczego, opartego zwłaszcza na dywersyfikacji branż (niewiązaniu się jednego obszaru z jedną gałęzią gospodarki), a także na współzależności sfery edukacji i sfery rynku pracy (współpraca szkół i uczelni z przedsiębiorcami), zależy to, czy uda się zażegnać problemy społeczne, kulturowe lub edukacyjne będące w spektrum zainteresowania strategii. Dotyczy to zwłaszcza podejścia do pracy.

Piotr Sztompka syntetyzuje typowe dla nowoczesności cechy, które – jak zauważa – można uznać za stanowisko wspólne dla całej socjologii. Do jednej z podstawowych cech nowoczesności zalicza zasadę dyferencjacji, która dotyczy sfery pracy. Zasada dyferencjacji

przejawia się w wielkiej liczbie wyspecjalizowanych, wąsko sprecyzowanych zawodów, wymagających odmiennych umiejętności, kompetencji i wykształcenia. Zróżnicowanie widać także wyraźnie w sferze konsumpcji, gdzie każdy potencjalny konsument napotyka na oszałamiającą różnorodność opcji lub szans życiowych. Oba zjawiska podnoszą niebywale zakres możliwych wyborów w obszarze edukacji, kariery zawodowej i stylu życia (Sztompka 2005, s. 82).

Do tego warto dodać jedno z podstawowych zjawisk towarzyszących społeczeństwu ponowoczesnemu, jakie wymienia Szacki: „jednostki są w coraz mniejszym stopniu

przywiązane do jednego zawodu i jednego miejsca; stają się współczesnymi koczownikami, których osiągnięcia życiowe zależą od zdolności przystosowywania się do coraz to nowych warunków” (Szacki 2003, s. 917).

Wracamy więc do zagadnień ujętych w pierwszej i drugiej części niniejszego artykułu – płynności i przymusu zmiany jako cech charakteryzujących rzeczywistość społeczną, a tym samym – warunkujących aktywizację jednostki. Od przymusu zmiany nie uciekniemy, jeśli za cel obieramy aktywizację w czasach niepewności, wpisanej niejako systemowo w naturę życia społecznego. Pytanie tylko, czy nie naruszy to indywidualizmu jednostki?

Strategia jest efektem pracy zbiorowej (dzięki przeprowadzanym konsultacjom społecznym dokumentu urzędowego) i odwołuje się do działania zbiorowego poprzez odpowiednie instytucje (urzędy, stowarzyszenia i inne podmioty), ale nakierowana jest na zaspokojenie potrzeb jednostki i rozwiązywanie jej indywidualnych problemów. Sztuka tkwi w znalezieniu równowagi potrzeb jednostkowych i zbiorowych, specyficznych dla danego obszaru, uwzględniających charakterystykę przemian oraz skutków, jakie te przemiany wywołały.

Bibliografia

- Acemoglu D. (2014), *Świat jaki odziedziczą nasze wnuki*, [w:] I. Palacios-Huerta (red.), *Gospodarka za 100 lat*, Wydawnictwo Kurhaus, Warszawa, s. 17-65.
- Art. 17 ust. 1 pkt 1 ustawy z dn. 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2008 r. Nr 115 poz. 728).
- Bauman Z. (2006), *Spółczesność w stanie obłąkania*, Sic!, Warszawa.
- Beck U. i inni (2009), *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa.
- Boni M. (2016), *Czy Plan Morawieckiego ma zapłon?*, „Gazeta Wyborcza” 25.02.2016 r., s. 7, <http://wyborcza.pl/1,75968,19674463,czy-plan-morawieckiego-ma-zaplon.html> (dostęp: 25.02.2016).
- CBOS (2015), *Komunikat z badań nr 140/2015 „Forma zatrudnienia a poglądy społeczno-polityczne”*, Warszawa.
- Szacki J. (2003), *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.

Aktywizacja w czasach niepewności. Między przymusem zmiany a stymulowaniem zmian

Streszczenie: Strategie aktywizacji społecznej zdają się mówić swoim adresatom: będziecie postępowi wówczas, gdy będziecie gotowi na zmianę; bądźcie elastyczni, przystosowujcie się do zmieniającej się rzeczywistości; jeśli poprzestaniecie na tym, co macie, zatrzymacie się w rozwoju. Koresponduje to z menadżerskim podejściem do zarządzania, którego elementem jest zmiana sama w sobie, opisana przez prof. Zygmunta Baumana. Menadżerowie hołdują bowiem zasadzie, że istnieją tylko dwa rodzaje firm: te, które się zmieniają, i te, które wypadają z biznesu. W zarządzaniu sferą publiczną (nieuwarunkowaną względami *stricte* komercyjnymi) ta prosta zasada na szczęście nie obowiązuje.

Przymus zmiany miałby pewne uzasadnienie w przypadku aktywizacji zawodowej, w obliczu zjawisk nazywanych współczesnym „koczownictwem zawodowym”, a także w kontekście zasady dyferencjacji opisanej przez Piotra Sztompkę – nie ma bowiem innego wyjścia. Od przymusu zmiany nie uciekniemy, zwłaszcza że uczestnictwo w aktywizacji jest z zasady uwarunkowane potrzebą artykułowaną przez samych jej uczestników. Jednakże z drugiej strony zmiana nie może być kryterium samym w sobie, nie może naruszać indywidualizmu jednostki. Przymus zmiany (wykazywanie się zdolnością do zmian) nie powinien być jedynym celem aktywizacji.

Konieczne jest skrupulatne zdiagnozowanie rzeczywistości społecznej w obszarze objętym strategią aktywizacji, by wiedzieć, co takiego upośledza, paraliżuje lub ogranicza zawodową i obywatelską aktywność. Dociekając przyczyn, można przewidzieć skutki i wybrać najlepsze narzędzia aktywizacji w płynnym, niepewnym i nieokreślonym świecie, charakterystycznym dla późnej nowoczesności.

Słowa kluczowe: aktywizacja, postęp, zmiana, płynność, niepewność

Activation in times of uncertainty. Between the compulsion for change and change stimulation

Abstract: Strategies of social activation seem to be saying to their recipients: you will progress when you are ready for a change; be flexible to changing reality; if you stop at what you have, you will stop the development. This corresponds to the managerial approach to management, one element of which is the change itself described by prof. Zygmunt Bauman. Managers follow the principle claiming that there are only two types of companies: those that undergo changes and those that fall out of the business. This simple principle fortunately does not apply to the managing of public sphere (that is not conditioned by purely commercial grounds). Coercion changes would have certain justification

in case of professional activation, as facing contemporary phenomena called “professional nomadism” or the principle of differentiation described by Piotr Sztompka – there is no other choice. We cannot escape from coercion changes, especially since participating in the mobilization process is principally conditioned by the need articulated by the participants themselves. On the other hand, the change cannot be the criterion in itself, in order not to violate a person’s individualism. Coercion changes (demonstrating the ability to change) – cannot be the sole purpose of activation. There is a need for meticulous diagnose of social reality in the area covered by the strategy of activation in order to find out what impairs, paralyzes or restricts professional and civic activity. Inquiring the causes, one may predict the effects and choose the best tools of activation in the world of fluidity, uncertainty and indefiniteness, characteristic for late modernity.

Keywords: activation, progress, change, fluidity, uncertainty

II
Studia
metodologiczne

*Dariusz Dolański**

Uniwersytet Zielonogórski

POTYCZKI HISTORYKA Z FAKTAMI

Fakt. Fakt może być suchy, goły czy nagi, może być twardy, niezbity, powinien być prawdziwy, choć czasem bywa zmyślony lub fałszywy. Chcąc wygłosić jakąś niepodważalną prawdę, „opieramy się na faktach”, a gdy chcemy przeciąć zbędną dyskusję, to „fakty mówią same za siebie”. Czasami musimy zgodzić się z jakimś niewygodnym twierdzeniem i „przyjmujemy je jako fakt” lub – co gorsza – stajemy przed jakimś faktem. Faktem może też stać się przypuszczenie. Fakty mogą o czymś świadczyć lub czemuś zaprzeczać, bo fakt przecież może być doświadczalny (empiryczny), dokonany i stwierdzony. Fakty mogą mieć swoją logikę lub się nią rządzić. W końcu fakty mogą być naukowe, społeczne, psychiczne, historyczne czy prasowe (por. Skorupka 1967, s. 216-217; Kubiak-Sokół i Sobol (oprac.) 2007, s. 64). W polszczyźnie wydaje się to wyraz stosunkowo młody. Nie wymienia go Samuel Bogumił Linde w swoim słowniku (Linde 1810-1814), słowniki współczesne definiują fakt jako to, co zaszło w rzeczywistości (Szymbczak (red.) 1994, s. 567; Bańko (red.) 2007, s. 488).

W zasadzie wszyscy znamy to pojęcie i wskazane wyżej konteksty. Słowo *fakt* jest tak często przywoływane w języku codziennym, nie schodzi z ust politykom, dziennikarzom i uczonym, że w zasadzie nie powinno nieść ze sobą żadnych problemów. A jednak! Zamiennie z faktem używamy często określeń wydarzenie, zdarzenie, wypadek, a także zjawisko, fenomen czy nawet osobliwość (por. Skorupka (red.) 1987, s. 280). Co zatem z tym faktem ma zrobić historyk? Historyk stworzył więc kategorię „faktu historycznego”.

Postępując właśnie historycznie, sięgnijmy więc do Joachima Lelewela (1786-1861). Do kategorii zdarzeń, czy jak pisał wypadków, zaliczył on wszystkie wydarzenia na kuli ziemskiej, zarówno pod ziemią, na ziemi, jak i w powietrzu, natury społecznej i przyrodniczej, wszystkie działania ludzi i zwierząt. Spośród tych wszystkich wydarzeń historyczne są te, które wpływają na los i położenie ludzi, i te, które są odnotowane w książkach historycznych (Lelewel 1715, s. 21-22). Lelewel nie użył tu pojęcia faktu,

* Dariusz Dolański – historyk kultury i nauki, profesor w Instytucie Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zajmuje się głównie historiografią polską XVIII wieku, problemami transferu wiedzy, interkulturowości i przenikania kultur.

ale stwierdzenie to można by uznać za jedną pierwszych, jeśli nie pierwszą, definicję faktu historycznego w nowoczesnej historiografii polskiej.

Lelewel identyfikował fakt ze zdarzeniem, sto lat później Marceli Handelsman (1882-1945) wskazywał, że przedmiotem historii jest człowiek, ale jako całość nie jest on dostępny badaniu historycznemu. Badaniu dostępne są tylko fakty z jego życia, czyli przejawy „czynności, dokonujących się w człowieku i jego działań oraz wypadki zewnętrzne związane z życiem człowieka” (Handelsman 1921, s. 7). Te czynności, dokonujące się w człowieku fakty wewnętrzne, to stany psychiczne, dyspozycje itp. Fakty zewnętrzne to działania prowadzące do realizacji określonych celów. Handelsman wyróżniał także kategorię niepowtarzalnych zjawisk historycznych będących skutkiem działań pojedynczych ludzi tworzących zbiorowość społeczną i konkludował raz jeszcze: „Przedmiotem badania historycznego jest zjawisko historyczne, fakt życia człowieka” (Handelsman 1921, s. 10; 1928, s. 4-8).

Zatrzymajmy się tu chwilę nad terminologią i wychodząc z refleksji Lelewela, przyjmijmy dla naszych rozważań trzy kategorie faktów:

- 1) ontologiczny – obejmujący to, co się wydarzyło w przeszłości;
- 2) historyczny – taki fakt, który w ocenie historyka miał wpływ na los i położenie ludzi i stał się przedmiotem badania historycznego;
- 3) historiograficzny (epistemologiczny) – będący zapisem pojawiającym się w książkach historycznych.

Wiek XIX wykształcił najbardziej popularne, także i dzisiaj, rozumienie faktu historycznego. Na pierwszy rzut oka jest ono najbardziej zgodne z tzw. zdrowym rozsądkiem: fakt jest czymś realnie istniejącym, zdarzeniem, które rzeczywiście było. Historyk ustala fakty, wskazuje na związki i zależności między nimi (najczęściej przyczynowo-skutkowe) i maluje obraz rzeczywistości, który powinien być zgodny z tymi faktami, co stanowi z kolei kryterium prawdziwości. Z tego punktu widzenia można powiedzieć, że wskazany powyżej podział jest dzieleniem włosa na troje.

Pozytywiści, tacy jak August Comte (1798-1875), John Stuart Mill (1806-1873) czy Hipolit Taine (1828-1893) głosili, że jedyną rzeczą dostępną dla umysłu są fakty. Nauka nie może wypowiadać twierdzeń innych jak tylko oparte na takim czy innym fakcie. Zwracali się oni przeciwko wszelkim próbom wykraczania poza fakty, a w szczególności przeciwko doszukiwaniu się dla faktów przyczyn leżących poza nimi.

Na gruncie historii papieżem takiego poznania został ogłoszony Leopold von Ranke (1795-1886), twórca dyrektywy metodologicznej (1824), która stała się punktem wyjścia dla sformułowania paradygmatu historiografii pozytywizmu:

Wyznaczono historii urząd sądenia przeszłości, pouczenia współczesnych ku pożytkowi przyszłych pokoleń; tak wysokich urzędów nie czuje się godna niniejsza próba; pragnie ona tylko wiedzieć jak to właściwie było [podkr. – D.D.] (cyt. za: Grabski 2000, s. 88).

Man hat der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen zukünftiger Jahre zu belehren, beigemessen: so hoher Aemter unterwindet sich gegenwärtiger Versuch nicht: er will bloß zeigen, wie es eigentlich gewesen (Ranke 1824, s. V-VI).

Ciekawe, że przesiąknięta filozofią romantyzmu koncepcja dziejów Rankego, dzięki zacytowanej tu dyrektywie, stała się punktem wyjścia dla stworzenia modelu badania historycznego, odrzucającego wszelką filozofię i teorię, a zwracającego się tylko i wyłącznie ku faktom, i uczyniła z niemieckiego historyka w oczach potomnych rzecznika pozytywistycznego modelu poznania, charakteryzującego się brakiem politycznego zaangażowania. Model ten w historiografii funkcjonuje pod nazwą wspomnianego już paradygmatu pozytywizmu lub historyzmu, a także pod określeniami historiografia pozytywistyczna, historiografia XIX wieku i historiografia tradycyjna, historiografia zdarzeniowa.

Do głównych cech tego paradygmatu należy przekonanie, że dzieje to ciąg unikalnych, niepowtarzalnych zdarzeń, uporządkowanych jedynie relacją następstwa w czasie, że przeszłość należy rozpatrywać w kategoriach zdarzeń w całej ich niepowtarzalności i indywidualności, a narracja historyczna jest swoistym portretowaniem, odmalowywaniem różnorodnych form dziejowych (narodów, państw, instytucji, myśli itd.) w procesie bezustannego rozwoju i przekształcania się. Efektem tego jest narracja czysto opisowa, udramatyzowana i wolna od bezpośredniego wyrażania ocen. Powstały obraz powinien być obiektywny, czyli powinien trzymać się źródeł i faktów, a wiedza o przeszłości jest tym pełniejsza, im więcej tych faktów uda się ustalić (por. Topolski 1973, s. 103-112; 1998, s. 56-92; Pomorski 1991, s. 93-97).

Sprawa zatem wydawałaby się prosta. Fakty to realnie istniejące części rzeczywistości, które ustalone przez historyka, ułożone chronologicznie i powiązane w związki przyczynowo-skutkowe tworzą opowieść będącą prawdziwym obrazem przeszłej rzeczywistości. Może się zdawać, że metoda ta wystarczająco wyczerpuje główne cele nauki, nie tylko historycznej: walkę o prawdę, czyli zgodną z przeszłością rekonstrukcję rzeczywistości oraz jej wyjaśnianie (Topolski 1973, s. 6, 9; por. Strawiński 2011, s. 323-335).

Niestety, dość szybko w tym naukowym i na pierwszy rzut oka odpowiadającym zdrowemu rozsądkowi modelu zaczęły pojawiać się rysy.

Oto bowiem rodzi się na przykład psychoanaliza, pozwalająca poznać człowieka i różne zjawiska społeczne i kulturowe poprzez odszyfrowywanie sensu objawów traktowanych jako forma wyrazu nieświadomego życia psychicznego. Jedną z furtek do tego nieświadomego, historyk powiedziałby źródeł, są sny. Tak więc – upraszczając – zdarzenia z marzeń sennych mielibyśmy traktować jak obiektywnie istniejące w rzeczywistości materialne fakty? W historiografii XX wieku powstał cały nurt badawczy integrujący badania historyczne ze stosowaniem kategorii psychoanalitycznych (por. Grabski 1985, s. 505-562; McKinley Runyan 1992; Werner 2000, s. 288-294; Pawelec

2004), któremu początek dał sam Zygmunt Freund (1856-1939), a najbardziej znanymi przedstawicielami byli Erich Fromm (1900-1980) (Fromm 1941) czy Erik Erikson (1902-1994) (Erikson 1958; 1969). Z drugiej strony, materializm historyczny (Topolski 1982a i strukturalizm, zwłaszcza w wydaniu Szkoły Annales (Braudel 1999a, s. 115-125; 1999b, s. 152-174), podważyły przekonanie o niepowtarzalności i unikalności faktów, wprowadzając kategorię faktów powtarzalnych i zwracając się ku historii gospodarczej i historii mentalności społecznej. W tych badaniach nie miał znaczenia pojedynczy, niepowtarzalny fakt, ale serie faktów, podobnych czynności powtarzanych wielokrotnie przez członków określonych grup społecznych. W Polsce niezależnie od wskazanych paradygmatów takie ilościowe podejście do faktów historycznych prezentował już Jan Rutkowski (1886-1949) (Rutkowski 1918; 1921; 1923; por. Topolski 1982b, s. 115-147; 1986), a wychodząc z tradycji marksistowskich – Witold Kula (1916-1988) (Kula 1962) i Jerzy Topolski (1928-1998) (Topolski 1965; 1977), w Szkole Annales cała grupa wybitnych badaczy z Fernandem Braudem (1902-1985) (Braudel 1949; 1979) i Jacquesem Le Goffem (1924-1914) (Le Goff 1964) na czele.

Wspomniane tu zmiany w spojrzeniu na fakty, często budzące daleko idącą krytykę, czasem spotykające się z akceptacją, były w mniejszym lub większym stopniu do pogodzenia z pozytywistycznym spojrzeniem na przeszłość i naukę o niej. Taką perspektywę bez trudu dostrzegamy chociażby w podręczniku metodologii historii Wandy Moszczeńskiej (1896-1974) (Moszczeńska 1968, s. 42-52), który został opublikowany w tym samym czasie co przywołana poniżej metodologia Jerzego Topolskiego.

Problem pojawił się wraz z kryzysem klasycznego realizmu i narodzinami narratywistycznego nurtu w historiografii identyfikowanego z postmodernizmem, którego początki można łączyć z Robinem Collingwoodem (1889-1943) (Collingwood 1946; por. Zdybel 1997; Nowak 2002), a szczyt rozwoju wyznaczyć na drugą połowę XX wieku. Ogólnie rzecz ujmując, kryzys realizmu polegał na stopniowym odrzuceniu tezy, że istnieje jeden prawdziwy obraz świata oraz że język może odzwierciedlić jego strukturę (por. Topolski 1996). Na gruncie nauk społecznych i humanistycznych przejawiał się on w myśli między innymi Arthura Danto (1924-2013) (Danto 1965; 1973; por. Sosnowski 2007), Haydena White'a (ur. 1928) (White 1973; por. White 2010) i Franklina Ankersmitha (ur. 1945) (Ankersmith 1983; Ankersmith i Kellner 1994; por. Ankersmith 2004).

Postmoderniści, kwestionując możliwości historii jako nauki docierającej do prawdy historycznej, zaproponowali traktowanie narracji historycznej w kategoriach konstrukcji intelektualnej, która nie odbija rzeczywistości, tym samym podważając izomorficzność między faktem historycznym a historiograficznym i opisywaną rzeczywistością. Fakt staje się więc wynikiem aktywności badawczej historyka. Takie ujęcie, widzące w fakcie historycznym jedynie konstrukcję naukową, budziło i budzi

największe wątpliwości. Ostrze krytyki skierowane było i jest przede wszystkim przeciwko subiektywizacji nauki, czyli tworzeniu przez historyka własnej rzeczywistości historycznej, przekonaniu, że dzieje na poziomie faktów to tylko subiektywna wizja historyka (por. Bobińska 1964, s. 46-59; Walsh 1977).

W takim rozumieniu pierwsza wojna światowa to nie realny, ontologiczny fakt, który został opisany przez historyków, lecz konstrukcja intelektualna. W tym przypadku dość łatwo przeprowadzić na to dowód, bo przecież do czasu uznania wydarzeń, które rozpoczęły się w 1939 roku za drugą wojnę światową, ta pierwsza była „wielką wojną”, a i w kwestii tej drugiej do dziś trwa spór o jej początek i koniec. W obliczu takich argumentów nawet najbardziej neopozytywistycznie nastawieni historycy muszą przyznać, że coś w tym myśleniu jest. Tym bardziej że podobny sposób rozumowania można przedstawić w przypadku wielu innych, jeszcze niedawno interpretowanych jako epistemologiczne odbicie przeszłej rzeczywistości, zdarzeń historycznych (por. Wrzosek 1995, s. 46-54 i inne; Topolski 1996, s. 182-199). Rodzi się więc pytanie, czy jest miejsce, w którym te dwie przeciwstawne koncepcje mogłyby się spotkać?

Miejsce takiego spotkania zaproponował między innymi wspomniany już Jerzy Topolski, pisząc w swojej metodologii:

Można jednak przecież uznać istnienie obiektywnej rzeczywistości, niezależnej od podmiotu poznającego, a jednocześnie uważać, że rzeczywistość ta wcale nie jest jakimś zbiorem „gotowych” faktów, które należy tylko odbić w świadomości i zrekonstruować. Można więc zaproponować takie ujęcie faktu historycznego, które uznawałoby jednocześnie istnienie obiektywnej rzeczywistości historycznej jako przedmiotu badania, i twórczej roli poznawczej umysłu historyka. Nazwijmy to ujęcie dialektycznym (Topolski 1968, s. 150-151).

Podobnie na Zachodzie między innymi Patrick Nowell-Smith (1914-2006) (Nowell-Smith 1977) i Adrian Kuzminski (ur. 1944) (Kuzmiński 1973; 1979) prezentują stanowisko, że miniona rzeczywistość ma charakter obiektywny, i że historyk ją bada, ale przyznają rację konstrukcjonizmowi, analizując procedury historyka w ustalaniu faktów (Pomorski 1984, s. 45). Z tego typu poglądami polemizował między innymi Jerzy Maternicki, zarzucając Topolskiemu „otwarcie szeroko wrót dla wszelkiego subiektywizmu” (Maternicki 1970, s. 155).

Pozostajemy jednak przy tej koncepcji. W badaniu historycznym dokonuje się ciągły proces konfrontacji coraz lepiej poznawanej rzeczywistości historycznej z konstruowanymi faktami historiograficznymi. Historyk rekonstruuje więc rzeczywistość minioną poprzez konstrukcję faktów historycznych, stopniowo zbliżając się do izomorfizmu faktu historycznego i faktu historiograficznego. W pewien sposób jednak historyk pozostaje twórcą faktów historycznych, rekonstruując bowiem, powołuje je jednocześnie do życia, tworząc fakty historiograficzne. Fakty te mogą mieć dwojaki charakter:

- 1) prosty – fakty jednostkowe, cząstkowe;
- 2) złożony – fakt zbiorowy, fakt masowy.

O ile w przypadku faktów prostych mamy do czynienia niemalże z izomorficznym stosunkiem faktu historiograficznego do faktu historycznego, to w wypadku faktów złożonych są to konstrukcje. Im bardziej złożony, to znaczy składający się z większej liczby faktów prostych i prostszych, mamy fakt, tym bardziej zbliża się on ku ujęciom modelowym i oddala się od opisywanej rzeczywistości. Celowo tutaj użyłem określeń fakt prosty i prostszy (w rozumieniu prostszy od jakiegoś złożonego faktu), ponieważ na jakiś określony fakt złożony składają się zarówno fakty proste, jak i złożone o w różnym stopniu zaawansowanej strukturze i wzajemnych oddziaływaniach. Jednocześnie wydają się one być nieskończenie podzielne, choć z punktu widzenia, nazwijmy to, użyteczności badawczej czy narracyjnej, historyk decyduje się zatrzymać na zdefiniowanych przez siebie faktach-atomach.

Na tym tle rodzą się pytania, czy te fakty-atomy muszą mieć charakter faktów prostych i jak długo, ze względu na złożoność struktury, mamy do czynienia z faktem? Czy przywoływana już tu druga wojna światowa może być jednocześnie faktem prostym i złożonym? Czy na przykład starożytność lub średniowiecze są tak samo faktami jak druga wojna światowa, czy też podpisanie jakiegoś traktatu pokojowego? Postmoderniści zakwestionowali przecież realne istnienie pojęć ogólnych w historiografii, Ankersmith nazywał je substancjami narracyjnymi (w pojęciu tym mieszczą się zarówno epoki, jak i wydarzenia typu druga wojna światowa czy rewolucja francuska), które reprezentują przeszłość, a nie są jej „odbiciem” (por. Topolski 1996, s. 71, 73-77).

Mamy też stanowiska odmienne. Oto polski metodolog, Jan Pomorski (ur. 1954), proponuje wyodrębnienie czterech grup faktów historycznych, w których zawierają się także i owe substancje narracyjne (podkreślenia J.P.):

- 1) fakt historyczny jako stan bądź instytucja utrzymująca się na danym terytorium lub w danej społeczności;
- 2) wydarzenie, czyli fakt historyczny ujmowany w kategoriach działań ludzkich;
- 3) zjawisko historyczne, czyli wydarzenia tego samego typu szeroko upowszechnione;
- 4) procesy historyczne (Pomorski 1984, s. 51-52).

To nie koniec problemów. Edward Carr (1892-1982) podczas wykładów na Uniwersytecie w Cambridge w 1961 roku wzywał: „Historyk musi być selektywny” i podważał jedno z przywołanych na początku tego wystąpienia stwierdzeń:

Zwykło się twierdzić, że fakty mówią same za siebie. Jest to, oczywiście, nieprawda. Fakty mówią jedynie wtedy, gdy powołuje się na nie historyk: to on decyduje, którym z nich dać pierwszeństwo, w jakim podawać je porządku i kontekście (Carr 1999, s. 20).

Historyk zatem staje przed problemem uszeregowania faktów pod kątem ich „ważności”. Musi przyjąć tu jakieś kryteria; zdecydować, które fakty z przeszłości są „historyczne”, tzn. miały wpływ na dzieje (czy też wybrany fragment dziejów), a które nie.

W końcu pojawiają się też pytania o wyznaczniki czasowo-przestrzenne faktu historycznego. W metodologii historii powszechne jest przeświadczenie, że niezależnie od sposobu rozumienia faktu historycznego jego nieodłączną cechą są wyznaczniki przypisujące go do czasu i miejsca (Moszczeńska 1968, s. 39; Topolski 1973, s. 205). Wydaje się oczywiste, że fakt musi się zdarzyć kiedyś i gdzieś. Jeśli nie będziemy wiedzieć kiedy, to nie będziemy mogli wyznaczyć jego miejsca na osi czasu względem innych wydarzeń i wydobyc zależności między nimi. Podobnie rzecz ma się z przestrzenią, bo i odległość geograficzna ma znaczenie dla poszukiwania związków i zależności między faktami. Przy czym wyznaczniki te trzeba brać pod uwagę razem, osobno tracą one swoje poznawcze znaczenie. Czy jednak na pewno?

Oto bowiem istnieje grupa faktów, która może mieć owe wyznaczniki bardzo zarte lub nawet nieistniejące. Jak zauważa Pomorski, na całokształt życia społecznego składają się kategorie ontologicznie obserwowalne i nieobserwowalne. Te pierwsze to takie, które historyk, przenosząc się w przeszłość, mógłby zobaczyć. Można je nazwać faktami egzystencjalnymi. Ustalenie ich nie stwarza większych problemów epistemologicznych. Nie są to konstrukcje, lecz raczej „historyczne prawdy absolutne”, łatwo poddające się sprawdzeniu poprzez odwołanie do źródeł. Współczesna historia bada jednak także zjawiska czy własności „ukryte”, niepoddające się zmysłowej obserwacji: ludzkie stany świadomości, niewyartykułowane odczucia itp. Ta kategoria ontologiczna nie poddaje się bezpośredniej obserwacji. Historyk, podejmując próbę ustalenia faktu w jej ramach, kieruje się pewnymi obserwowalnymi wskaźnikami, które uznaje za symptomy ukrytej własności. Ten typ ustaleń faktograficznych nosi na sobie wyraźne piętno historyka, jest jego konstrukcją. Inny badacz może w ogóle nie uznawać istnienia zjawisk danego typu lub zarzucać nietrafność doboru wskaźników. W przypadku tego typu faktów budzą się też wątpliwości co do określenia wyznaczników czasowo-przestrzennych (Pomorski 1984, s. 48-49).

Do tych wskazanych przez Pomorskiego faktów nieobserwowalnych dołączyłbym jeszcze grupę faktów *quasi*-obserwowalnych, związanych na przykład z historią idei, które można by zaliczyć do zdarzeń dyskursywnych (por. Falkowski 2013, s. 187-189 i inne). Zazwyczaj pojawienie się idei identyfikujemy z momentem jej pierwszej publikacji, ta bowiem nadaje jej wymiar materialny. Czy jej opublikowanie jednak w określonym miejscu i czasie jest jednoznaczne z jej oddziaływaniem? Może ta idea krążyła w umysłach ludzi już wcześniej, a może spotkała się z odbiorem znacznie później niż ją ogłoszono? Może powstała w umysłach wielu ludzi niezależnie w różnym lub tym samym czasie i nie ma związku między jej publikacją a oddziaływaniem? W końcu może zaowocowała w ludzkich działaniach w miejscach odległych od swego

ogłoszenia. Czy miejsce ogłoszenia ma jakiegokolwiek znaczenie, gdy mierzymy się ze współczesnymi metodami komunikacji? Te pytania pozwalają powątpiewać w tak lubianą przez historyków metodę genetyczną (fenomenologiczną) ukazującą rozwój idei od jej początków.

Jest jeszcze jeden problem z faktem. Otóż historia jako nauka, która szczyty się tradycjami sięgającymi V wieku p.n.e., do dziś nie wykształciła precyzyjnego aparatu pojęciowego, sięga do języka potocznego, chętnie posługuje się alegorią, metaforą, antropomorfizacją i innymi środkami stylistycznymi typowymi bardziej dla literatury niż języka naukowego. Język powszechny w dużej mierze pokrywa się z językiem naukowym, a nawet go dominuje także w sytuacjach, gdy historyk tworzy definicje używanych przez siebie pojęć. Tak też jest i z faktem. Dokonując przeglądu stanowisk naukowych wobec faktu, sam miałem wątpliwość, czy mowa jest o pojęciu z przyjętej przez autora definicji, czy też sięga on do powszechnych wyobrażeń. Ba! Maternicki zarzucał Topolskiemu, że tworząc dialektyczną koncepcję faktu, w różnych miejscach swojej *Metodologii historii* posługiwał się nim w rozumieniu pozytywistycznym (Maternicki 1970, s. 156). W końcu bardzo często zatarciu ulega różnica między faktem historycznym a historiograficznym, przy tym jeszcze nie zawsze wiadomo, czy różni historycy, posługując się jednym z dwóch wskazanych wyżej ujęć, definiowali je tak samo, rozróżniali czy identyfikowali.

Bibliografia

- Ankersmith F.R. (1983), *Narrative Logic. A Semantic Analysis of the Historian's Language*, Hague-Boston-London.
- Ankersmith F. (2004), *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Kraków.
- Ankersmith F.R., Kellner H. (1994), *The New Philosophy of History*, London.
- Bańko M. (red.) (2007), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Bobińska C. (1964), *Historyk, fakt, metoda*, Warszawa.
- Braudel F. (1949), *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II*, Paris (wyd. polskie: Braudel F. (1976-1977), *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*, Gdańsk, t. 1-2).
- Braudel F. (1979), *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe-XVIIIe siècle*, Paris vol. 1-3, Paris (wyd. polskie: Braudel F. (1992), *Kultura materialna, gospodarka i kapitalizm XV-XVIII wiek*, t. 1-3).
- Braudel F. (1999a), *O ekonomię historyczną*, [w:] F. Braudel (red.), *Historia i trwanie*, Warszawa, s. 115-125.

- Braudel F. (1999b), *Historia i socjologia*, [w:] F. Braudel (red.), *Historia i trwanie*, Warszawa, s. 152-174.
- Carr R.H. (1999), *Historia. Czym jest*, wykłady im. George'a Macaulaya Trevelyana wygłoszone na Uniwersytecie w Cambridge styczeń-marzec 1961, oprac. R.W. Davies, wyd. 2, Poznań.
- Collingwood R.G. (1946), *The Idea of History*, Oxford.
- Danto A.C. (1965), *Analytical Philosophy of History*, London-New York-Ibadan.
- Danto A.C. (1973), *Analytical Philosophy of Knowledge*, London-New York-Ibadan.
- Erikson E.H. (1958), *Young Man Luther. A Study in Psychoanalysis and History*, New York.
- Erikson E.H. (1969), *Gandhi's Truth. On the Origins of Militant Nonviolence*, New York.
- Falkowski T. (2013), *Mysł i zdarzenie. Pojęcie zdarzenia historycznego w historiografii francuskiej XX wieku*, Kraków.
- Fromm E. (1941), *Escape from Freedom*, New York (wyd. polskie: Fromm E. (1970), *Ucieczka od wolności*, Warszawa).
- Grabski A.F. (1985), *Dylematy psychohistorii*, [w:] A.F. Grabski, *Kształty historii*, Łódź, s. 505-562.
- Grabski A.F. (2000), *Zarys historii historiografii polskiej*, Poznań.
- Handelsman M. (1921), *Historyka, cz. 1: zasady metodologii historii*, Zamość.
- Handelsman M. (1928), *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego. Podręcznik dla szkół wyższych*, wyd. 2, uzup., Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane.
- Kubiak-Sokół A., Sobol E. (oprac.) (2007), *Słownik frazeologiczny*, Warszawa.
- Kula W. (1962), *Teoria ekonomiczna ustroju feudalnego. Próba modelu*, Warszawa.
- Kuzmiński A. (1973), *The Paradox of historical Knowledge*, „History and Theory” 3, s. 269-289.
- Kuzmiński A. (1979), *Defending historical Realism*, „History and Theory” 3, s. 316-349.
- Le Goff J. (1964), *Civilisation de l'Occident médiéval*, Paris (wyd. polskie: Le Goff J. (1970), *Kultura średniowiecznej Europy*, Warszawa).
- Lelewel J. (1715), *Historyka tudzież o łatwym i pożytecznym nauczaniu historii*, Wilno.
- Linde S.B. (1810-1814), *Słownik języka polskiego*, t. 1-4, Warszawa.
- Maternicki J. (1970), *Niektóre problemy teorii i metodologii historii. Na marginesie książki Jerzego Topolskiego „Metodologia historii”*, „Studia Źródłoznawcze” 15, s. 155-166.
- McKinley Runyan W. (1992), *Historie życia a psychobiografia*, Warszawa.
- Moszczeńska W. (1968), *Metodologii historii zarys krytyczny*, Warszawa.
- Nowak W.M. (2002), *Robina G. Collingwooda filozofia historii*, Lublin.
- Nowell-Smith P.H. (1977), *The Constructionist Theory of History*, „History and Theory” 4, s. 1-28.
- Pawelec T. (2004), *Dzieje i nieświadomość. Założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii*, Katowice.

- Pomorski J. (1984), *W poszukiwaniu modelu historii teoretycznej*, Lublin.
- Pomorski J. (1991), *Historyk i metodologia*, Lublin.
- Ranke L. (1824), *Geschite der Romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1535*, Bd. 1, Leipzig-Berlin.
- Rutkowski J. (1918), *Statystyka zawodowa ludności wiejskiej w Polsce w drugiej połowie XVI wieku*, Kraków.
- Rutkowski J. (1921), *Poddaństwo włościan w XVIII wieku w Polsce i niektórych innych krajach Europy*, Poznań.
- Rutkowski J. (1923), *Historia gospodarcza Polski*, t. 1-2, Poznań.
- Skorupka S. (1967), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Skorupka S. (red.) (1987), *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa.
- Sosnowski L. (2007), *Sztuka, historia, teoria. Światy Arthura C. Danto*, Kraków.
- Strawiński W. (2011), *Funkcje i cele nauki – zarys problematyki metodologicznej*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 3, s. 323-335.
- Szymczak M. (red.) (1994), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Topolski J. (1965), *Narodziny kapitalizmu w Europie XIV-XVII wieku*, Warszawa.
- Topolski J. (1968), *Metodologia historii*, Warszawa.
- Topolski J. (1973), *Metodologia historii*, wyd. 2, poprawione, Warszawa.
- Topolski J. (1977), *Gospodarka polska a europejska w XVI a XVIII w.*, Poznań.
- Topolski J. (1982a), *Marksistowska teoria procesu historycznego a dyrektywy metodologiczne*, [w:] J. Topolski, *Prawda i model w historiografii*, Łódź, s. 44-70.
- Topolski J. (1982b), *Myslenie teoretyczne Jana Rutkowskiego*, [w:] J. Topolski, *Prawda i model w historiografii*, Łódź, s. 115-147.
- Topolski J. (1986), *Jan Rutkowski. O nowy model historii*, Warszawa.
- Topolski J. (1996), *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa.
- Topolski J. (1998), *Od Achillesa do Béatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, Warszawa.
- Walsh W.H. (1977), *Truth and fact in history reconsidered*, „History and Theory” 4, s.53-71.
- Werner W. (2000), *Refleksja nad możliwością zastosowania kategorii nieświadomości w historiografii*, [w:] A. Motycka, W. Wrzosek (red.), *Nieświadomość jako kategoria filozoficzna*, Warszawa, s. 288-294.
- White H. (1973), *Metahistory. The historical Imagination in Nineteenth Europe*, Baltimore-London.
- White H. (2010), *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska, M. Wilczyński, wyd. II popr. i uzupeł., Kraków.
- Wrzosek W. (1995), *Historia – kultura – poznanie. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław.
- Zdybel J. (1997), *Filozofia Robina George’a Collingwooda*, Lublin.

Potyczki historyka z faktami

Streszczenie: Pojęcie faktu historycznego jest jedną z podstawowych kategorii metodologicznych w badaniach historycznych. Na pierwszy rzut oka wśród historyków wydaje się być pojęciem z rzędu oczywistych, zgodnym z tzw. zdrowym rozsądkiem. W praktyce badawczej jednak obserwuje się różne rozumienie faktu – od pozytywistycznego, podkreślającego jego obiektywne istnienie, do postmodernistycznego, które temu obiektywizmowi zaprzecza. Pomiędzy tymi skrajnymi postawami mieści się wiele odcieni pośrednich, czyniąc teorię faktu historycznego jednym z głównych problemów współczesnej teorii historii.

Słowa kluczowe: fakt historyczny, modernizm, postmodernizm

Historians' skirmishes over the facts

Abstract: The concept of historical fact is a fundamental methodological category in historical research. Apparently it seems to be an obvious and common sense concept among historians. In research, however, we can observe a different understanding of fact ranging from a positivist approach, emphasizing its objective existence to a postmodernist orientation that denies this objectivity. Between these two extremes there are numerous indirect nuances making the theory of historical fact one of the main problems of contemporary theory of history.

Keywords: historical fact, modernism, postmodernism

*Ewa Narkiewicz-Niedbalec**

Uniwersytet Zielonogórski

ROZUMIENIE HIPOTEZY W SŁOWNIKACH I PODRĘCZNIKACH Z ZAKRESU NAUK SPOŁECZNYCH

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się wybranym przykładom definicji hipotezy czy to nominalnych, czy realnych, zawartym bądź to w słownikach, encyklopediach, bądź w podręcznikach do metodologii z zakresu psychologii, socjologii i pedagogiki. Filozofowie i metodolodzy zajmujący się ogólną metodologią badań naukowych podejmowali i podejmują rozważania dotyczące hipotez, ale odnoszą je przede wszystkim do hipotez z obszaru nauk typu *science*, w dużo mniejszym stopniu zajmują się naukami typu *art*, a tym samym hipotezami formułowanymi w badaniach społecznych. Przykłady przywoływane i analizowane przez nich pochodzą głównie z fizyki czy biologii. Metodolodzy – jednocześnie będący psychologami, socjologami czy pedagogami – rozwijający metodologię nauk społecznych uwzględniają niektóre rozstrzygnięcia przyjmowane na gruncie ogólnej metodologii nauk, ale wskazują na odmienną rzeczywistość, którą badają nauki społeczne i przyrodnicze (inny przedmiot poznania) oraz odmienną metodologię, którą nauki społeczne stopniowo wypracowały (wprawdzie nauki przyrodnicze i społeczne jako nauki empiryczne mają wiele metod wspólnych, ale częstotliwość ich stosowania jest jednak różna¹).

Podstawowe pytania, które tu rozważam, to:

1. Czy definicje hipotez są podobne, a może wręcz jednakowe (tak jak w matematyce – nauce formalnej) w różnych słownikach, encyklopediach i podręcznikach, czy są różne?
2. Czy przykłady omawiane w słownikach, encyklopediach i podręcznikach są na tyle jasne, że studenci, młodzi adepci nauki, a nawet rozwijający swój warsztat

* Ewa Narkiewicz-Niedbalec – dr hab. prof. UZ, socjolog, kierownik Zakładu Metodologii Badań Społecznych, zajmuje się problematyką uczestnictwa w kulturze, socjalizacji poznawczej oraz zmian w obszarze szkolnictwa wyższego.

¹ Nauki przyrodnicze zdecydowanie częściej stosują eksperyment, społeczne – częściej wywiad i sondaż jako metodę opartą na zadawaniu pytań.

metodologiczny doświadczeni badacze, nie będą mieli wątpliwości, jak redagować swoje hipotezy badawcze?²

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się kilku definicjom z *Małej encyklopedii logiki* (1988) oraz z wybranych podręczników metodologii badań społecznych, w których występuje zagadnienie hipotez. Czy z opracowań tych czytelnicy uzyskają jednakowe czy różne wskazówki, jak redagować hipotezy we własnych pracach naukowych? Czym winni się kierować, dokonując wyboru takiego, a nie innego podręcznika, mającego być dobrą podstawą ich pracy naukowej?

Wiedza naukowa jest zbiorem kilku rodzajów twierdzeń: założeń ontologicznych dotyczących postulowanych bytów (np. siły ciężenia lub pola elektromagnetycznego, grup społecznych lub wręcz społeczeństwa), twierdzeń o zależnościach między pewnymi cechami, stanami rzeczy, twierdzeń dowiedzionych, które zostały potwierdzone w trakcie badań prowadzonych przy przyjęciu wyżej wspomnianych założeń. Twierdzenia, które spełniane są przez wszystkie przypadki, do których się odnoszą, nazywane są prawami naukowymi. Zanim jednak twierdzenie uzyska tak wysoki status, jest jedynie hipotezą, która wielokrotnie poddawana zostaje sprawdzeniu poprzez przeprowadzanie doświadczeń. Tak jest w naukach przyrodniczych. W naukach społecznych również budowane są twierdzenia o zależnościach między cechami, stanami rzeczy, formułowane są one w celu poddania ich sprawdzeniu empirycznemu. Twierdzenia te to hipotezy.

W XVII wieku zaczęły kształtować się początki współczesnego rozumienia wiedzy naukowej jako wiedzy pewnej, rzetelnej i dowiedzonej, wtedy twórca empiryzmu – Francis Bacon (1561-1626) i twórca racjonalizmu – Kartezjusz (1596-1650) opowiadali się za wyeliminowaniem hipotez jako niedowiedzionych domysłów. Bacon uznawał, iż hipotezy należy sprawdzać w badaniu, a jeśli nie przejdą rozstrzygających eksperymentów, należy je eliminować (Sady 2000, s. 10).

Konstruktywiści, począwszy od Henriego Poincarégo (1854-1912), za hipotezy uznawali pewne założenia, przyjmowane w badaniu, które ukierunkowywały prowadzone obserwacje, które postulowały jakąś ontologię i wykraczały poza to, co dostępne we wrażeniach zmysłowych. Przyjmowane są na mocy decyzji i na tej samej zasadzie można z nich zrezygnować, zastępując innymi. „Te «definicje w przebraniu» – pisze

² Odpowiedź na to pytanie wymagałaby badań empirycznych, których namiastką była analiza hipotez z prac magisterskich z socjologii, nadesłanych na konkurs Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w latach 2000 i 2005. Przykłady pochodzą z pięciu prac, spośród 38 zgłoszonych podczas dwóch edycji konkursu im. F. Znanieckiego na najlepszą pracę magisterską z socjologii z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Przeanalizowane wówczas przykłady są zapisem stanu świadomości metodologicznej niektórych socjologów – promotorów prac magisterskich oraz młodych adeptów tej dziedziny wiedzy. Wyniki badań zostały opublikowane w: Narkiewicz-Niedbałec 2008.

o poglądach konstruktywistów Sady – nie są poznawczo puste: mają charakter twórczy, od nich zależy cała nasza działalność poznawcza. Są, jak głosił tytuł pierwszej książki Poincarégo, *hipotezami*. A skoro tak, to hipotezy stanowią niezbędny składnik wiedzy naukowej, zaś próba ich wyeliminowania unicestwiłaby naukę” (Sady 2000, s. 32). Dalej pisze Sady, że od czasów Poincarégo w refleksji nad hipotezami zaczęto odróżniać hipotezy rzetelne, uzasadnione, racjonalne od hipotez *ad hoc*, których ani formułować, ani akceptować się nie powinno.

Bardzo często rozważania o hipotezach poprzedzone są analizami związków przyczynowo-skutkowych, które są podstawą hipotez. Eugeniusz Grodziński (1986) wyróżnił myślenie hipotetyczne, za które uznał rozważania o możliwościach, a nie o realnych faktach. Jest ono sprzęgnięte z innymi rodzajami myślenia człowieka jak również z jego pozaintelektualnymi stanami psychicznymi (Grodziński 1986, s. 106). Myślenie hipotetyczne powinno dotyczyć dwóch możliwości i jedna z nich, wskazana w poprzedniku okresu warunkowego, „sprowadza realizację drugiej możliwości” (Grodziński 1986, s. 106). Warto zanotować jeszcze jedno przyjęte założenie: „Jeżeli możliwości będące obiektem myślenia hipotetycznego zostały zrealizowane, lecz podmiot myślący o tym nie wie, myślenie jego nie traci cech myślenia hipotetycznego. Traci zaś je natychmiast po tym, jak podmiot myślący o tej realizacji się dowiaduje” (Grodziński 1986, s. 106-107). Grodziński wskazał również na różnice między myśleniem hipotetycznym a przyczynowo-skutkowym. Rozważenie tych zagadnień wykraczałoby ramy niniejszego tekstu.

1. Słownikowa definicja hipotezy

Rozważania o hipotezach rozpocznę od przykładu z *Małej encyklopedii logiki* (Marciszewski (red.) 1988), która podaje trzy definicje hipotezy, powtarza je *Leksykon filozofii* pod red. Bolesława Andrzejewskiego (Andrzejewski (red.) 2000, s. 204). Według *Małej encyklopedii logiki* hipoteza to:

1. „Zdanie nie poddane wystarczającemu sprawdzeniu, przyjęte prowizorycznie”.

To rozumienie częste jest w praktyce naukowej i pozwala odróżniać twierdzenia, które na danym etapie rozwoju wiedzy nie podlegają dyskusji, od twierdzeń przyjętych na próbę jako tak zwane hipotezy robocze. Taka hipotetyczność jest własnością pragmatyczną, ponieważ uwzględnia stosunek badacza do danego zdania. W trakcie rozwoju wiedzy takie zdanie może przestać być hipotezą albo dlatego, że zostanie obalone, albo zostanie na tyle potwierdzone, że przestaje być dyskusyjne, uzyskując rangę prawa lub zasady (Marciszewski (red.) 1998, s. 65).

2. „Zdanie empiryczne zawierające przynajmniej jeden termin nieobserwacyjny, czyli teoretyczny”.

(„[1] – zdanie empiryczne: w sensie szerszym to zdanie obserwacyjne lub zdanie sprawdzalne empirycznie, tj. uzasadnione w pewien sposób za pomocą zdań obserwacyjnych; [2] – w sensie węższym: zdanie sprawdzalne empirycznie, czyli uzasadnione za pomocą zdań obserwacyjnych bądź a) na podstawie stosunku wynikania logicznego, bądź b) przy użyciu wnioskowań nieopartych na tym stosunku, np. statystycznych” – Marciszewski (red.) 1988, s. 65).

Ta definicja wyraża myśl, iż hipoteza dotyczy czegoś, co (1) nie jest bezpośrednio obserwowalne, (2) pozwala wyjaśnić rezultaty pewnych obserwacji. Terminy teoretyczne mają zastosowanie do konstruowania twierdzeń służących do wyjaśniania zjawisk obserwowalnych.

3. „Wszelkie zdanie empiryczne niebędące spostrzeżeniowym”.

Na przykład zdanie „Wszystkie kruki są czarne” nie jest hipotezą w rozumieniu 2), ponieważ nie zawiera terminu teoretycznego. Zarówno „kruk”, jak i „czarny” można zaliczyć do terminów obserwacyjnych, ponieważ mogą one wystąpić w atomowych zdaniach spostrzeżeniowych, na przykład „To jest kruk”, „To jest czarne”.

Zdanie to jest natomiast hipotezą w rozumieniu 3), ponieważ będąc zdaniem empirycznym, nie jest spostrzeżeniowe. Spostrzeżeniowe nie jest dlatego, że odnosi się do całego zbioru kruków, który nie jest nigdy w całości dany obserwacji, choć obserwowalne są jego elementy (Marciszewski (red.) 1988, s. 65).

Jak pokazuje powyższy przykład, ta sama wypowiedź spełnia warunki definicyjne jednej definicji, ale nie spełnia warunków drugiej. Zatem określenie, czy wypowiedź jest czy nie jest hipotezą, zależy od przyjęcia definicji hipotezy, a w przypadku, gdy się wyrażnie na definicję nie wskazuje, może być kwestią dyskusyjną, czy wypowiedź jest czy nie jest hipotezą. Chciałabym zwrócić uwagę, iż powyższy przykład pochodzi z encyklopedii logiki, zatem opracowania z dziedziny, w której występuje „porządek w myśleniu”, skoro logika takiego porządku ma uczyć. Trzy różne definicje i praktyczne konsekwencje wyboru jednej z nich zostały w *Małej encyklopedii logiki* detalicznie omówione. Rozstrzygnięcia, czy dana hipoteza jest czy nie jest poprawna, poczyniono w odniesieniu do konkretnej, wskazanej definicji hipotezy. Warto o tym pamiętać, pracując nad własnymi projektami badawczymi³.

³ Formułuję tę ocenę nie bez przyczyny. Otóż, w wielu recenzowanych przeze mnie pracach magisterskich spotykałam się z sytuacją, iż studenci przytaczali kilka definicji, podając ich autorów, po czym formułowali swoje hipotezy, niekiedy budzące wątpliwości, czy rzeczywiście są poprawne. Być może te zaproponowane jako hipotezy zdania spełniłyby pewne kryteria, zwłaszcza definicji bardziej ogólnej, ale wystarczyłoby po przywołaniu kilku definicji i ich rozważeniu stwierdzić, iż przy formułowaniu własnych hipotez odwołano się do takiej to a takiej definicji.

2. Hipoteza jako zdanie o relacjach między zjawiskami

Zarówno logicy, jak i filozofowie zgadzają się, iż hipotezą jest zdanie niewystarczająco sprawdzone, mające zostać poddane takiemu sprawdzeniu, służące procesowi wyjaśniania różnych obserwowanych zjawisk, procesów, zależności.

Jednym z pierwszych podręczników, wydanym jako skrypt Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w 1976 roku, a następnie w wersji nieco rozszerzonej, opublikowanym w Państwowym Wydawnictwie Naukowym w 1980 roku, w którym polskim studentom psychologii, a także słuchaczom innych nauk społecznych, przybliżona została problematyka stawiania hipotez, jest książka *Metody badań psychologicznych w zarysie* (Poznań 1976) [*Elementy metodologii badań psychologicznych* (Warszawa 1980)] Jerzego Brzezińskiego. Autor lokuje problematykę hipotez w podrozdziale dotyczącym pytań i problemów badawczych. Jako pierwszą przywołuje definicję John C. Townsenda z 1953 roku, w której autor teże stwierdza: „Hipoteza to stwierdzenie, co do którego istnieje pewne prawdopodobieństwo, że stanowiąc będzie ono prawdziwe rozwiązanie postawionego problemu” (Brzeziński 1976, s. 11; Brzeziński 1980, s. 57⁴). Co może oznaczać „prawdziwe rozwiązanie” po dekadach dyskusji filozofów o kategorii prawdy? Jeżeli problem miałby charakter praktyczny, na przykład jak dobrze komunikować się na odległość, to w różnych epokach dobrym, możliwym do zastosowania, ale niekoniecznie prawdziwym, bo cóż miałoby to znaczyć, sposobem byłoby: wysłanie z wiadomością gołębia pocztowego, wysłanie listu na poczcie, która przewiozłaby go konno lub dużo później wysłałaby go samolotem, albo też – jak dziś – napisanie e-maila lub SMS-a. Jeśli problem ma charakter naukowy i sprowadza się do pytania, jak wytłumaczyć na przykład zjawisko spadania ciał na ziemi, to znakomitą ilustracją sposobu objaśniania go w różnych epokach przedstawia Wojciech Sady w artykule *Pojęcie prawdy w naukach przyrodniczych* (Sady 1996). Sady posługuje się zabawną historią o spotkaniu w zaświatach tak znakomitych uczonych, którzy tym problemem zajmowali się, będąc jeszcze na ziemskim padole, jak Arystoteles, Buridan, Galileusz, Newton. Każdy z nich do objaśnienia zjawiska spadania ciał – na przykładzie jabłka, które akurat spadło, co było przez nich wszystkich dostrzeżone – przywoływał swoją koncepcję, którą rozwijał w czasach prowadzenia przez siebie badań. Arystoteles (IV w. p.n.e.) zatem mówił, że jabłko zbudowane jest z wody i ziemi, a te mają swoje naturalne miejsce w centrum świata, czyli w środku ziemi (zgodnie z ówczesną wiedzą), więc jabłko dąży w tym kierunku i spada r u c h e m n a t u r a l n y m, w y m u s z o n y m na ziemię (Sady 1996, s. 21). Buridan (ok. 1300-1358) oznajmił, że on, a przed nim inni jeszcze uczeni, wątpili w Arystotelesowską koncepcję ruchów wymuszonych – zewnętrznych i stwierdził, iż ciała posiadają siłę wewnętrzną, *i m p e t u s*, której nabierają,

⁴ Dalsze przywołania będą uwzględniały podręcznik z 1980 roku, choć te same treści zawiera skrypt z 1976 roku.

gdy zadziała na nie z zewnątrz jakaś siła i to one dwie powodują, że ciała spadają na ziemię (np. pociski). Swoją wypowiedź Galileusz (1564-1642) rozpoczął wyznaniem, że na początku drogi naukowej też przyjmował jedną z koncepcji *impetusu*, ale porzucił ją jako mało przydatną dla mechaniki. Powiedział, iż lepiej jest uznać, że ciało „pchnięte” w kierunku poziomym poruszać się będzie po wielkim okręgu opasującym Ziemię, którego środek znajduje się w jej środku, o ile nie zatrzymają go siły przeciwne. W końcu Newton oznajmił, iż ciała przyciągają się wzajemnie z pewną określoną siłą, nawet obliczył jej wielkość, ale nie potrafi – jak sam zaznaczył – powiedzieć, dlaczego tak jest. (My dziś wiemy, iż Newton przyjął, założył, że tak jest i założenie to okazało się bardzo użyteczne w objaśnianiu zjawisk mechanicznych). Czy któryś z tych objaśnień było prawdziwym rozwiązaniem problemu swobodnego spadania ciał? Najlepszym (ale czy prawdziwym?) – jak dotąd – bo dobrze objaśniającym ruch ciał na Ziemi i blisko Ziemi, jest teoria Newtona, na tyle dobra, że poznają ją w szkołach, i to pewnie na całym świecie, gdzie uczy się fizyki, kolejne pokolenia uczniów.

Psychologowie bardzo często stawiali problem, które cechy – genetycznie dziedziczne czy ukształtowane poprzez środowisko – bardziej sprzyjają inteligencji człowieka. Czy istnieje prawdziwe rozwiązanie tego problemu? Przyjmowane, akceptowane na etapie konceptualizacji, a przede wszystkim sprawdzane empirycznie, są modele uwzględniające zarówno czynniki wrodzone i środowiskowe, jak i interakcje ich obu. Takie też są ustalenia z większości prowadzonych badań. Hipotezy mają być nie tylko sprawdzane w badaniach, ale mają być sprawdzalne, zatem możliwe do sprawdzenia.

Przywoływany przez Brzezińskiego Townsend sformułował jeszcze inne warunki stawiane hipotezom. Oto one:

- a) hipoteza musi być adekwatną odpowiedzią na problem;
- b) hipoteza musi być najprostszą odpowiedzią na problem, gdyż im prostszą przyjmuje ona postać, tym łatwiej ją sprawdzić empirycznie;
- c) hipoteza musi być tak sformułowana, aby można było z łatwością ją przyjąć albo odrzucić⁵;
- d) hipoteza nie może być szeroką generalizacją.

Brzeziński zwraca uwagę na jeszcze trzy problemy dotyczące hipotez. Po pierwsze, to, że hipoteza zostanie potwierdzona i przyjęta, nie oznacza, że status ten został jej przypisany raz na zawsze. Hipotezę może sprawdzać ponownie ten sam badacz lub

⁵ Warunek a) dla konkretnego projektu badawczego (np. badań nad inteligencją człowieka) może być sprzeczny z warunkami b) i c), ponieważ adekwatną odpowiedzią na postawiony problem mogą być wnioski wynikające z hipotez będących najprostszymi zdaniami o związku między dwoma cechami, sformułowanymi tak, aby można je było sprawdzić empirycznie i jednoznacznie przyjąć lub odrzucić. Takich „prostych” hipotez może być kilka i to one są testowane statystycznie, a dopiero wnioski mogą dać adekwatną odpowiedź na postawione pytanie, a nie jedna bardzo ogólna hipoteza, trudna do sprawdzenia.

inni parający się taką samą lub zbliżoną tematyką. Wynika to z obowiązującej w nauce zasady subiektywnej kontrolowalności – to kryterium opisuje Jerzy Kmita (Kmita 1973, s. 128). Po drugie, ponieważ badacze często do problemu głównego formułują problemy szczegółowe, podobnie dzieje się z hipotezami i badacze formułują również hipotezy szczegółowe. Z hipotez szczegółowych łatwiej jest wyprowadzić empiryczne konsekwencje i tym samym ukierunkować obserwacje, które dla sprawdzenia hipotez należy przeprowadzić. Po trzecie, hipoteza musi być sformułowana w postaci zdania twierdzącego, a nie przeczącego (Brzeziński 1980, s. 58).

Rozważmy jeszcze zagadnienie sprawdzalności hipotez. Wprawdzie niektórzy historycy, archeolodzy, przeprowadzają eksperymenty polegające na wykonywaniu pewnych prac narzędziami dostępnymi ludziom w określonym wieku, na przykład wypalanie wyrobów glinianych w piecach zrekonstruowanych jako piece z danej epoki, i przy tej okazji sprawdzają pewne hipotezy, ale pewności co do tego, iż udało się odtworzyć wszystkie warunki epoki wcześniejszej, mieć nie można. Niekiedy historycy rozważają alternatywne wersje historii, ale w takim przypadku sprawdzalność tych hipotetycznych wariantów dziejów nie istnieje, są to co najwyżej pewne spekulacje nad wariantami mniej lub bardziej prawdopodobnymi. Historia alternatywna jest natomiast gatunkiem literackim, w którym jak w całej literaturze występuje *licentia poetica*.

Kryterium sprawdzalności dla hipotez naukowych sformułował Kmita (Kmita 1973 s. 129), na którego powołuje się Brzeziński⁶. Hipotezy sprawdzalne muszą być powiązane związkami wynikania ze zdaniem obserwacyjnymi. Zdania takie mogą być bezpośrednio konfrontowane z rzeczywistością i potwierdzone lub odrzucone. Zdania obserwacyjne w naukach społecznych bardzo często wymagają zastosowania odpowiednich wskaźników badanych cech (zmiennych).

Również wcześniej, w latach 70. XX wieku, zaczęły pojawiać się podręczniki metodologiczne adresowane do studentów socjologii⁷ czy pedagogiki⁸. W ostatnich latach polscy studenci nauk społecznych częściej uczyli się metodologii badań społecznych z podręczników tłumaczonych na język polski niż ze źródeł rodzimych.

⁶ Kmita przy tej okazji podejmuje zagadnienie mocy predykatywnej hipotez, poprzez moc predykatywną terminów teoretycznych występujących w hipotezach, aby mogły objaśniać nie tylko fakty, do objaśnienia których zostały zastosowane, ale także służyć do przewidywania nowych faktów. Pojawia się tu również zagadnienie samodzielnych hipotez *ad hoc* i pomocniczych hipotez *ad hoc*.

⁷ Najbardziej popularnym podręcznikiem wśród socjologów, studentów socjologii był do pewnego momentu podręcznik Stefana Nowaka 1985. Na początku XXI wieku zaczęły ukazywać się podręczniki do prowadzenia badań jakościowych, zwłaszcza będące przekładami prac zachodnich badaczy.

⁸ Problematyki hipotez w podręcznikach adresowanych do studentów pedagogiki w tym tekście nie omawiam, ponieważ przyjąłby on zbyt duże rozmiary. Jednym z najbardziej popularnych, często wznawianym, jest podręcznik Tadeusza Pilcha 1977.

Dokładne wykazanie tych dysproporcji byłoby możliwe po przeanalizowaniu liczby podręczników do metodologii napisanych w języku polskim i w językach obcych, głównie po angielsku.

Renate Mayntz, Peter Hübner, Kurt Holm – niemieccy autorzy dość popularnego w Polsce podręcznika do metodologii – przyjmują wąskie rozumienie hipotezy jako „zdania stwierdzającego spodziewaną relację między jakimiś zjawiskami” (Mayntz i inni 1985, s. 39). Badacze ci formułują jeszcze dodatkowe warunki, jakie winna spełniać hipoteza. Musi być ona sprawdzalna empirycznie, co oznacza, że występujące w hipotezie zmienne muszą być „empirycznie uchwytne” i mierzalne. Ponadto hipoteza nie może orzekać o powiązaniach przypadkowych, lecz wskazywać na pewną prawidłowość. Winna być pomocna w wyjaśnianiu obserwowalnych zjawisk (Mayntz i inni 1985, s. 39-40).

Podobne rozumienie hipotezy prezentuje Edward Hajduk, który w poradniku dla studentów pisze:

Hipotezy są składnikami języka i komunikują o relacjach, jakie zachodzą między składnikami świata pozajęzykowego. Sprawdzeniu empirycznemu poddawane są relacje: składnik języka – relacje między składnikami świata pozajęzykowego, prawdopodobne relacje przyczynowo-skutkowe. Hipoteza jest typem wiedzy o zależnościach, oddziaływaniach zjawisk, zdarzeń, cech, o sprawczych działaniach jednostek lub grup społecznych badanych przez nauki empiryczne. Te nauki odróżnia od nauk dedukcyjnych (logiki, matematyki) uznanie doświadczenia osobników gatunku ludzkiego za pierwotne źródło wiedzy o świecie. Sprawdzanie hipotez jest czynnością poznawczą powszechnie wykonywaną w naukach empirycznych (Hajduk 2006, s. 21).

Autor formułuje sześć postulatów, które ma spełniać zdanie uznawane za hipotezę. Zdanie to powinno:

- 1) opisywać związek zdarzeń, zjawisk, cech;
- 2) informować o kierunku oddziaływania zjawiska na inne zjawisko;
- 3) posiadać budowę, która nie utrudnia sprawdzenia go w badaniach empirycznych;
- 4) być zdaniem twierdzącym, a nie przeczącym;
- 5) być zdaniem prawdopodobnym, uwzględniającym stan wiedzy w danej dyscyplinie nauki;
- 6) podlegać sprawdzeniu w badaniach empirycznych, przed jego akceptacją; nie ma bowiem innego sposobu ustalania, czy jest ono prawdziwe, czy fałszywe (Hajduk 2006, s. 22).

Podręcznik Hajduka dość jednoznacznie określa warunki, jakie autor stawia hipotezom, i udziela wskazówek, jak poprawnie je formułować. Przedstawia również kilkanaście hipotez zaczerpniętych z literatury ekonomicznej, politologicznej, socjologicznej i psychologicznej. Każda z nich otrzymała nazwę bądź to nadaną jej przez samych autorów, bądź przez autora, który poddał je analizie. Są tam hipotezy:

historyczna, biograficzna, cyklu życia, psychologicznej generalizacji doświadczeń życiowych i socjalizacyjna. Można je potraktować jako przykłady, na których mogą wzorować się studenci.

Inne publikacje o charakterze słownikowym i metodologicznym też zawierają przykłady konkretnych hipotez. W słownikach filozoficznych – *Oksfordzkim słowniku filozoficznym* (Blackburn 1997, s. 152), w *Słowniku socjologii i nauk społecznych* (Marshall (red.) 2004, s. 116) – jako przykładowa podawana jest lingwistyczna hipoteza Sapira-Whorfa, mówiąca o tym, że język, jakim się posługujemy, wpływa w mniejszym lub większym stopniu na nasze poznawanie świata.

3. Podręcznik metodologii autorstwa Earla Babbiego

Jakie podpowiedzi znajdują czytelnicy w innych pracach metodologicznych, obecnie używanych i zalecanych w polskich uczelniach studentom socjologii? Podręcznik Earla Babbiego, *Badania społeczne w praktyce* (Babbie 2004), zawiera charakterystykę hipotez w kontekście teorii oraz budujących je aksjomatów (założeń) i tez. Autor definiuje i analizuje poszczególne pojęcia, a rozważania ilustruje przykładami stanowiącymi pewien ciąg analizowanych twierdzeń.

Aksjomaty albo założenia to podstawowe twierdzenia uznane za prawdziwe, na których opiera się teoria. W teorii przestępczości młodocianych zaczęlibyśmy od aksjomatów typu: „każdy pragnie żyć w dostatku” i „szansa bogatych na dostatnie życie zgodne z prawem jest większa niż szansa biednych”. Stąd przeszlibyśmy do *tez* – szczegółowych wniosków dotyczących relacji między pojęciami, które wyciąga się z podstawowych założeń. [...] mogliśmy na przykład postawić sensowną tezę, że biedna młodzież częściej niż bogata łamie prawo, żeby umożliwić sobie życie w dostatku (Babbie 2004, s. 67).

[...]

Z tezy możemy z kolei wyprowadzić *hipotezy*. Hipoteza jest szczegółowym, sprawdzalnym oczekiwaniem wobec rzeczywistości, które wynika z ogólniejszej tezy. Zatem badacz mógłby sformułować hipotezę: „Wśród biednej młodzieży wskaźnik przestępczości będzie wyższy niż wśród bogatej”. Badanie jest tak zaplanowane, by sprawdziło tę hipotezę. Innymi słowy, badanie potwierdzi teorię (lub jej nie potwierdzi) tylko w sposób pośredni – sprawdzając konkretne hipotezy wyprowadzone z teorii i tez (Babbie 2004, s. 67).

Podręcznik Babbiego poprzez tak jednoznacznie przedstawiony przykład może być dobrym źródłem podpowiedzi dla studentów opracowujących swój projekt badawczy.

4. Hipotezy w paradygmacie badań jakościowych

Można postawić pytanie, czy w badaniach jakościowych hipotezy są w ogóle formułowane i czemu mają służyć? Odpowiadając na to pytanie, chciałabym odwołać się do dwóch źródeł, podręcznika Davida Silvermana – *Interpretacja danych jakościowych*

(Silverman 2008) oraz książki Krzysztofa Tomasza Koneckiego – *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana* (Konecki 2000). W obu opracowaniach występują pojęcia hipotez i określone są funkcje, jakie mają one spełnić.

4.1. Podręcznik Davida Silvermana

Silverman umieszcza hipotezę w pewnym ciągu pojęć odnoszących się do badań empirycznych, wychodząc od modelu (np. behawioryzmu, feminizmu), poprzez pojęcia, które są jasno określonymi ideami wyrastającymi z danego modelu (np. funkcja społeczna, definicja sytuacji). Następnym elementem tego ciągu jest teoria, która zdefiniowana została jako „zbiór pojęć używanych do definiowania i/lub wyjaśniania pewnych zjawisk” (Silverman 2008, s. 31). Kolejne to hipotezy, przez które Silverman rozumie „propozycje, które można testować” (Silverman 2008, s.31). Dalszy termin odnoszący się do badania to metodologia, czyli „ogólne podejście do zgłębiania tematów badawczych” (Silverman 2008, s. 31) i metoda, czyli pewna technika badawcza. (Ten sam schemat Silverman zamieścił w książce *Prowadzenie badań jakościowych* (Silverman 2009, s. 136). Następnie autor powyższej propozycji pisze, iż bez teorii nie można zrozumieć pewnych pojęć, nie ma czego badać. Teorie stanowią ramy dla krytycznego rozumienia zjawisk oraz podstawy dla rozważań, jak to, co nieznanne, może zostać uporządkowane. Teorie wskazują, co w danej chwili jest jeszcze nieznanne, są więc „siłą napędową badania” (Silverman 2008, s. 137). O tym, iż teorie mają wyznaczać dalszy kierunek badań, pisze w swojej definicji teorii Jerzy Szacki (*Elementy...* 1975). Według niego „teorią socjologiczną jest wszelki zespół pojęć i stosunkowo ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej mający porządkować dostępną wiedzę na jej temat oraz dostarczać wytycznych dla dalszych obserwacji i badań” (*Elementy...* 1975, s. 13). Wracając do Silvermana, należy stwierdzić, iż traktuje on modele, pojęcia i teorie jako obrane sposoby oglądu rzeczywistości i w tym sensie są one niejako samopotwierdzające się i dlatego nie mogą być fałszywe, ale użyteczne. Natomiast hipotezy mają spełniać przede wszystkim kryterium ważności. Silverman podaje trzy przykłady hipotez. Oto one: „Czy to, jak odbieramy czyjąś radę, jest powiązane z tym, jak takiej rady się udziela? Czy reakcje na nielegalne narkotyki zależą od tego, czego dana osoba uczy się od innych? Czy prywatne więzi między członkami związku wpływają na głosowanie w wyborach związkowych?” (Silverman 2008, s. 32).

Zawartość treściowa i sposób zapisu powyższych przykładów pokazują, iż są to pytania potraktowane przez Silvermana jako hipotezy i że każde pytanie-hipoteza dotyczy innego problemu. W wielu innych podręcznikach do metodologii badań społecznych byłyby one raczej przykładami problemów badawczych.

4.2. Metodologia teorii ugruntowanej

Nie wszystkie opracowania metodologiczne z zakresu metod jakościowych zawierają jakiegokolwiek informacje odnośnie do hipotez, co może oznaczać, że formułowanie hipotez w paradygmacie badań jakościowych nie jest konieczne. Jest ich stosunkowo dużo w książce Krzysztofa T. Koneckiego *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana* (Konecki 2000). Jest to przykład metodologii określającej, jak przeprowadzać badania jakościowe, ale, jak zaznacza Konecki, również ilościowe, która opracowana została już w latach 60. XX wieku przez Barneya G. Glasera i Anzelma L. Straussa (Glaser, Strauss 1967). Być może to, że teoria ugruntowana może być stosowana w obu rodzajach badań społecznych – jakościowych i ilościowych – przesądziło o uwzględnieniu w niej tego rodzaju twierdzeń, jakie są rozważane w niniejszym tekście. Teoria ugruntowana jest takim podejściem do badań, w którym na podstawie systematycznie zbieranych danych empirycznych buduje się teorię średniego zasięgu (Konecki 2000, s. 25-26). Teoria „wyłania” się z gromadzonych danych, zbieranych w trakcie długotrwałego kontaktu z terenem. Hipotezy i pojęcia są budowane w trakcie badań empirycznych i w trakcie tychże mogą być modyfikowane i weryfikowane⁹.

Stosując metodologię teorii ugruntowanej, badacz przystępuje do poznawania terenu badań jedynie ze wstępną konceptualizacją i wstępnie przyjętymi pojęciami. Nie jest do końca znana ich przydatność dla problemu badawczego, który w kontakcie z terenem badań również ma się wyłonić. Dopiero proces kodowania zebranych danych empirycznych, na przykład wypowiedzi osób badanych, pokaże, czy któreś z przyjętych pojęć stanie się kategorią wyjaśniającą (Konecki 2000, s. 26).

Budowanie teorii w ramach tej metodologii nie odbywa się tak jak w badaniach prowadzonych w sposób „tradycyjny” (ilościowy), zakładający, iż najpierw przyjmuje się pewne założenia teoretyczne, formułuje hipotezy, a następnie poddaje sprawdzeniu w świetle zebranych danych. Nieodrzucone hipotezy stają się twierdzeniami budowanej teorii. Przy zastosowaniu metodologii teorii ugruntowanej zbieranie danych, formułowanie hipotez i ich weryfikacja nie są rozdzielone w czasie i kilkakrotnie się przeplatają (Konecki 2000, s. 27). Jak zauważa Konecki, w badaniach jakościowych dość często stosowana jest „retoryka weryfikacyjna”, która rozdziela trzy wyżej wymienione etapy badawcze i która ma sprzyjać ukazaniu podobieństwa badań jakościowych do ilościowych. Twórcy metodologii teorii ugruntowanej postulują utworzenie nowej „retoryki”, nowego języka, który będzie „językiem generowania teorii”.

⁹ Kryterium weryfikowalności jako kryterium odróżniania tego, co naukowe od nienaukowego zaproponowało neopozytywistyczne Koło Wiedeńskie na początku XX wieku. Kryterium to przyjmowało, „że naukowe (a zarazem sensowne) są te i tylko te zdania, które są weryfikowalne w doświadczeniu” (Grobler 2006, s. 62). To – jak się okazało – zbyt wygórowane kryterium zostało zamienione wymogiem stopniowalnej potwierdzalności autorstwa Rudolfa Carnapa (Grobler 2006, s. 62).

Generowanie teorii to sukcesywne, długotrwałe jej tworzenie w oparciu o stopniowo zbierany materiał empiryczny. Według Glasera i Straussa teoria tak utworzona ma spełniać następujące funkcje: przewidywania, wyjaśniania i rozumienia zachowań społecznych. Ma ona również być zrozumiała nie tylko dla socjologów, ale także dla „znaczących laików”¹⁰ (Konecki 2000, s. 28).

Aby wyżej wymienione wymogi zostały spełnione – czytamy u Koneckiego – teoria (hipotezy, opis pojęciowy i propozycje teoretyczne) musi być dostosowana (*fit*), musi pracować (*work*), ponadto powinna być istotna dla działalności osób w obszarze badanym (*relevant*), powinna dać się modyfikować (*modifiable*) oraz powinna dać się odnieść do innych obszarów badawczych (np. formalnych) oraz zastosowanych tam metod badawczych (*transcending*). Pojęcia te należą do „retoryki generowania” teorii (Konecki 2000, s. 28).

Teoria (ugruntowana) składa się z trzech elementów: 1) kategorii, 2) własności kategorii i 3) hipotez. „Kategorie (i ich własności) powstają w trakcie procesu różnicowania elementów obserwowanej rzeczywistości bądź zjawisk według jakiegoś kryterium (*dimensionalizing*)” (Konecki 2000, s. 29). „Natomiast «własność» (kategorii) jest to najbardziej konkretna cecha (idei, rzeczy, osoby, zdarzenia, czynności, relacji), która może być skonceptualizowana i jednocześnie pozwalać na pewną dozę specyficzności wymaganej przez analityka do celów jego badania” (Konecki 2000, s. 29).

Głównym przedmiotem niniejszego tekstu są hipotezy, pozwolę je sobie zatem scharakteryzować, posługując się obszerniejszymi cytatami.

W trakcie generowania kategorii badacz odkrywa powiązania pomiędzy kategoriami, tj. hipotezy¹¹. [...] Hipotezy te mają raczej charakter tez, dla których ustalono tylko warunki ich występowania, niż przetestowanych twierdzeń, chociaż są one weryfikowane w trakcie badań i generowania teorii [...]. Oto przykład hipotez z naszych badań¹²: „Warunki procesu poszukiwań (wewnętrzne warunki pracy, warunki organizacyjne, interakcyjne, rynkowe i kulturowe) wpływają pozytywnie lub negatywnie na stopień trudności procesu”, „Czas trwania procesu poszukiwań kandydatów do pracy jest konsekwencją stopnia trudności samego procesu pracy [...]”.

Hipoteza powinna być tutaj rozumiana jako twierdzenie bądź teza (*propozition*) wskazujące na relacje pomiędzy pojęciami. Hipoteza w tradycyjnym sensie wymaga pomiaru siły związku pomiędzy zmiennymi, które mogą być skonceptualizowane. W metodologii teorii ugruntowanej nie chodzi o pomiar, a o ugruntowane empirycznie wskazanie na istnienie relacji pomiędzy pojęciami.

¹⁰ Glaser i Strauss nie objaśniają, kogo mają na myśli, posługując się tym terminem.

¹¹ Ponieważ ważną czynnością przy zastosowaniu metodologii teorii ugruntowanej jest kodowanie, warto odnotować, że: „W trakcie kodowania badacz ciągle porównuje ze sobą wskaźniki (przypadki), a także wskaźniki z wyłaniającym się pojęciem [...], by w ten sposób maksymalnie wyspecyfikować kategorię oraz dopasować nazwę kategorii do wskaźników. [...] badacz wykonuje jednocześnie kodowanie teoretyczne, tj. łączy kategorie w hipotezy” (Konecki 2000, s. 55).

¹² Konecki posługuje się przykładami z badania dotyczącego rekrutacji pracowników przez wyspecjalizowane firmy (Konecki 1998).

Weryfikacja odbywa się tu poprzez porównywanie warunków¹³, przy których hipoteza (teza) funkcjonuje w różnych grupach społecznych i/lub kontekstach. Hipoteza jest więc (*provisional*) odpowiedzią na pytanie dotyczące jakiegoś związku pomiędzy pojęciami w danych warunkach [...]. Oto przykład tego typu hipotezy: „Praca nad zaufaniem¹⁴ wpływa na czas poszukiwań kandydatów do pracy”. [...] Weryfikacja hipotezy odbywa się poprzez sprawdzanie tego typu relacji w różnorodnych warunkach, np. kulturowych (np. w USA i Japonii), organizacyjnych (postawy menedżmentu do działań firm *headhuntingowych*). Dopiero sprawdzenie tych wszystkich warunków występowania hipotez pozwala ją sformułować, bowiem jest ona w pełni ugruntowana (Konecki 2000, s. 29-30).

Do powyższych rekonstrukcji chciałabym sformułować dwa pytania: czy istotnie hipotezy mają odnosić się do relacji między pojęciami czy desygnatami, na które pojęcia wskazują? Z przykładów hipotez wynikałoby, iż do relacji między desygnatami. I drugie pytanie: czy ugruntowanie empiryczne hipotez bazuje na subiektywnym przekonaniu badacza, na tyle silnym, iż wątpić w nie jest rzeczą nierozsądną, czy na samym fakcie, iż stosując metodologię teorii ugruntowanej, cały czas badacz ma kontakt z danymi empirycznymi?

W metodologii teorii ugruntowanej istotne jest, aby z analiz wyłoniła się teoria, ma temu służyć zatem teoretyczne pobieranie próbek danych, które się zbiera, koduje i analizuje. To ma być dalszą wskazówką, z jakich innych grup, kontekstów „pobierać” dalsze próbki. Stosuje się tu metodę permanentnej analizy porównawczej, która polega na porównywaniu różnych przypadków, zdarzeń, zjawisk, zachowań, aby ustalić, co je wzajemnie wiąże i co jest wspólne w porównywanych elementach. Porównywane są między sobą obrane pojęcia, „aby dopasować je do zbioru zebranych wskaźników”¹⁵ (Konecki 2000, s. 31). Na etapie pobierania próbek „badacz integruje także pojęcia w hipotezy, które stają się później jego teorią” (Konecki 2000, s. 31).

O tym, kiedy następuje zakończenie pobierania próbek, decyduje tak zwane teoretyczne nasycenie, tj. taki stan, w którym socjolog jest przekonany, że kategorie są nasycone, ponieważ nie pojawiają się żadne nowe przypadki, poza tymi, które już zostały zarejestrowane. Dlatego badacz może przystąpić do opracowania własności kategorii. „Teoretyczne nasycenie odbywa się więc poprzez formułowanie własności kategorii [...]. Własności te można skompletować tylko wtedy, gdy pobierzemy różnorodne grupy porównawcze, umożliwiające wykrycie różnorodnych warunków funkcjonowania kategorii” (Konecki 2000, s. 31).

W dalszej części książki Konecki dokładnie pokazuje, na czym polega kodowanie danych z przeprowadzonego wywiadu, jak generowane są kategorie i sporządzane noty teoretyczne. Przytacza także przykłady badań jakościowych z zastosowaniem

¹³ Porównaj przedstawiony krok po kroku sposób analizy tych warunków – Konecki 2000, s. 111-113.

¹⁴ Chodzi o pracę nad zaufaniem między konsultantami rekrutacją a klientem, między konsultantami a kandydatami do pracy.

¹⁵ Wskaźnik to inaczej odnotowany przypadek (por. Konecki 2000, s. 55).

metodologii teorii ugruntowanej. Wydaje się, iż może być to dużym ułatwieniem dla osób, które w swoim projekcie chciałyby zastosować metodologię teorii ugruntowanej. Wydaje się także, że przy formułowaniu samych hipotez przy przyjęciu tej metodologii w większym stopniu chodzi o sam proces generowania hipotez, potem twierdzeń, niż o samo ich brzmienie. Niektóre z przedstawionych jako przykładowe hipotez, przy zastosowaniu metodologii teorii ugruntowanej, są zdaniem o związku (czyli hipotezami), które mogłyby zostać sformułowane przy podejściu bardziej tradycyjnym, gdzie punktem wyjścia do badań jest pewna teoria, zakładająca już występowanie pewnych związków i zależności.

Podsumowanie

Różnorodność podręczników metodologicznych pozwala dokonywać w miarę swobodnego ich wyboru lub poznawać odmienne punkty widzenia, jak prowadzić badania naukowe w dyscyplinach społecznych. W jednych występują rozdziały dotyczące hipotez, w innych nie. W jednych przywiązuje się dużą wagę do poprawnie, zgodnie z przyjętą definicją formułowanych hipotez, w innych nie. W niektórych podręcznikach podawane są przykłady, na których studenci mogą się wzorować, ale są i takie podręczniki, na przykładach z których lepiej, aby studenci się nie wzorowali.

Odmienne stanowiska wobec hipotez formułują badacze „ilościowi” i „jakościowi”. Zasadne jest formułowanie hipotez, gdy badania przeprowadzane są na próbach losowo dobranych, a wyniki badań mają być odnoszone nie do przebadanej próby, ale populacji, z której próba pochodzi. Takich zwykle badacze „jakościowi” nie podejmują, realizują je niektórzy badacze „ilościowi”. Poglądy w zakresie hipotez zwłaszcza wśród „jakościowców” są zróżnicowane. Jedni metodolodzy oczekują, iż badanie będzie się kończyło sformulowaniem hipotez, inni twierdzą, że nie jest to konieczne. Zakładają raczej pewną „bezzałożeniowość” badacza przy obmyślanu projektu i na początku jego realizacji i dlatego nie widzą wręcz możliwości redagowania hipotez(y).

Warto, aby postępując tak albo inaczej, wiedzieć, dlaczego tak postąpić, jest lepiej i umieć to uzasadnić. Warto wiedzieć, dlaczego i jak wyłoniły się dwa paradygmaty badań w naukach społecznych – ilościowy i jakościowy – oraz w jaki sposób rozwój niektórych nurtów teoretycznych (np. symbolicznego interakcjonizmu) spowodował rozwój metodologii badań jakościowych. Ta wiedza metodologiczna pozwoli na podejmowanie bardzo świadomych decyzji, jak przygotować i zrealizować projekt badawczy. Najistotniejszym punktem wyjścia jest jednak określenie celu swojego badania i byłoby lepiej, aby nie był to jedynie cel instrumentalny (napisanie pracy promocyjnej). Określenie własnych zainteresowań i preferencji to połowa sukcesu. W nauce jak w innych rodzajach praktyk społecznych panują pewne mody. Wydaje się, iż utrzymuje się moda na paradygmat badań jakościowych. Jednak rozpoznanie

rozmiarów pewnych zjawisk nie byłoby możliwe bez rzetelnych badań ilościowych, przeprowadzonych na próbach losowo dobranych. Tylko one bowiem pozwalają testować hipotezy o związkach i zależnościach występujących w populacjach.

Bibliografia

- Andrzejewski B. (red.) (2000), *Leksykon filozofii*, De Facto, Poznań.
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, przeł. Witold Betkiewicz i inni, Warszawa.
- Blackburn S. (red. nauk.) (1997), *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. J. Woleński i inni, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Brzeziński J. (1976), *Metody badań psychologicznych w zarysie*, UAM, Poznań.
- Brzeziński J. (1980), *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Elementy teorii socjologicznych* (1975), wybór Włodzimierz Derczyński, Aleksandra Jasińska-Kania, Jerzy Szacki, (red. nauk.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, Warszawa.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*, Aldinetransaction A Division of Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), Reprinted 2006 (wydanie pierwsze 1967), http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf [dostęp: 27.03.2016].
- Grobler A. (2006), *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Grodziński E., (1986), *Myślenie hipotetyczne. Studium na pograniczu ontologii, filozofii języka i psychologii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.
- Hajduk E. (2006), *Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kmita J. (1973), *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, PWN, Warszawa.
- Konecki K. (1998), *Łowcy głów. Analiza pracy rekrutacyjnej w agencjach doradztwa personalnego*, Warszawa.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Marciszewski W. (red.), *Mała encyklopedia logiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Marshall G. (red.) (2004), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. nauk. pol. wyd. M. Tabin (aut. Maxine Molyneux et al.), PWN, Warszawa.
- Mayntz R. i inni (1985), *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przeł. W. Lipnik, PWN, Warszawa.
- Narkiewicz-Niedbalec E. (2008), *Czym jest to, co nazywamy hipotezą w świetle „hipotez” redagowanych w pracach magisterskich?*, [w:] A. Jabłoński, M. Zemło (red.), *Między unifikacją a dezintegracją: kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 301-317.

- Nowak S. (1985), *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa.
- Pilch T. (1977), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Sady W. (1996), *Pojęcie prawdy w naukach przyrodniczych*, „Znak” 9, s. 21-33.
- Sady W. (2000), *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*, Monografie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- Silverman D. (2008), *Interpretacja danych jakościowych*, przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, PWN, Warszawa.
- Silverman D. (2009), *Prowadzenie badań jakościowych*, przeł. J. Ostrowska, red. nauk. K.T. Konecki, PWN, Warszawa.

Rozumienie hipotezy w słownikach i podręcznikach z zakresu nauk społecznych

Streszczenie: Autorka podejmuje analizę wybranych przykładów definicji hipotez. Pochodzą one ze słowników, encyklopedii i podręczników nauk społecznych. Pokazuje różnorodność przyjmowanych definicji i konsekwencje ich zastosowania. Autorka sięga po przykłady z logiki, psychologii i socjologii. Przywołuje stanowisko reprezentantów badań ilościowych i jakościowych. Opowiada się za jednoznacznym wyborem jednej definicji hipotezy i konsekwentnym jej stosowaniem przy redagowaniu hipotez we własnych badaniach empirycznych.

Słowa kluczowe: hipoteza, warunki stawiane hipotezom, hipoteza w badaniach ilościowych i jakościowych

Understanding hypothesis in dictionaries and textbooks in the field of social sciences

Abstract: The author analyses selected examples of definitions of hypotheses. They come from dictionaries, encyclopaedias and social science textbooks. The author shows diversity of the adopted definitions and the consequences of their application. She refers to the examples of logic, psychology, and sociology. The author also recalls the position of representatives of quantitative and qualitative research. She is in favour of an explicit choice of one definition of a hypothesis and of its consistent application it in editing hypotheses in empirical research.

Keywords: hypothesis, the conditions posed upon hypotheses, hypothesis in quantitative and qualitative researches

*Tatiana Rongińska**

Uniwersytet Zielonogórski

METODA SYSTEMOWEGO OPISU POJĘĆ WIELOZNACZNYCH

Wieloznaczność pojęć i kategorii opisowych jest znamioną cechą nauk społecznych ze względu na różnorodność teorii wyjaśniających zawartość, funkcje i zakresy tych pojęć. Przykładem może być pojęcie osobowości w psychologii. Istniejące liczne definicje osobowości potwierdzają złożony charakter pojęcia i różnorodność jego opisu w psychologicznych koncepcjach człowieka. Od czasów Gordona W. Allporta, który przedstawił ponad 50 definicji osobowości, dzieląc je na filozoficzne, prawne, biospołeczne, socjologiczne i psychologiczne (Allport 1937), problem definicji osobowości nadal pozostaje otwarty. Podobna sytuacja występuje w opisach innych pojęć psychologicznych: postaw, motywów, emocji itd. Niezależnie od przyjętego paradygmatu głównym zadaniem opisu złożonych pojęć jest analiza relacji pomiędzy podmiotem a środowiskiem zewnętrznym. Właściwości podmiotu w aspekcie działania, poznania, komunikowania się z otoczeniem występują jako charakterystyczne cechy postaw, motywów, indywidualnych stylów funkcjonowania jednostki w świecie. Analiza i opis relacji podmiotu z otoczeniem, ustalenie kierunków tych relacji są celem podejścia systemowego, które ujmuje człowieka w całości relacji ze światem. Rezultatem opisu systemowego jest przedstawienie informacji odnoszącej się do struktury, treści i funkcji analizowanych pojęć.

Metoda systemowego opisu pojęć – metoda pentabazy

Metoda systemowej analizy pojęć wieloznacznych opiera się na zastosowaniu bazowych wymiarów interpretacji zjawisk społecznych: czasu, przestrzeni, energii i informacji. Autor metody, rosyjski psycholog Włodzimierz A. Ganzen, jest przedstawicielem petersburskiej szkoły psychologicznej, którą charakteryzuje zastosowanie podejścia

* Tatiana Rongińska – dr hab. prof. UZ, Dyrektor Instytutu Psychologii na Uniwersytecie Zielonogórskim, zainteresowania naukowe zogniskowane wokół problemów obciążenia psychicznego w pracy zawodowej, syndromu wypalenia zawodowego, jak również kreatywności i lojalności pracownika.

systemowego do analizy kluczowych pojęć psychologicznych: indywidualności, podmiotowości, osobowości (Ganzen 1984, Ganzen, Rongińska 1999). „Analiza opisów obiektów o różnym charakterze pozwala stwierdzić, że podstawowymi charakterystykami każdego obiektu są cechy przestrzenne, czasowe, informacyjne i energetyczne. Podłoże (substrat) obiektu opisowego pełni w stosunku do nich funkcję integracji wymienionych czterech wymiarów” (Ganzen 1984, s. 44). Metoda opisu systemowego została określona mianem pentabazy pojęciowej (*пентабазис*; pentada – struktura pięciowymiarowa).

Celem metody opisu systemowego jest analiza treści pojęć wieloznacznych i słabo określonych. Założenie główne metody – funkcjonowanie substratu obiektu – można opisać za pomocą czterech wymiarów: czasu, przestrzeni, energii i informacji, które znajdują się w jednym szeregu hierarchicznym i odzwierciedlają odpowiednie aspekty obiektu opisu. „Przestrzeń i czas odnoszą się do obiektywnych form istnienia substratów materialnych, natomiast energia i informacja opisują obiektywne warunki rozwoju, zmian i wszelkich ruchów tych substratów” (Ganzen 1984, s. 45). Metoda pentabazy pozwala wydzielić i opisać istotne elementy składowe obiektów lub zjawisk włączonych w relacje systemowe z innymi obiektami lub zjawiskami świata zewnętrznego, a także fenomenologiczne treści struktury psychicznej jednostki.

Cztery linie analizy stosowane w metodzie pentabazy opisują usytuowanie analizowanego obiektu w otoczeniu innych obiektów (przestrzeń), charakteryzują procesy wymiany środowiskowej (energia i informacja) oraz odnoszą się do aktualnego stanu obiektu i jego tendencji rozwojowych (czas). W odniesieniu do nich substrat obiektu pełni funkcję integracyjną. Dokładność opisu obiektów przy użyciu metody pentabazy wynika z założenia, że obiekt analizy stanowi zintegrowaną całość, której poszczególne aspekty ujawniają się w relacjach z innymi obiektami w zakresie czterech wymiarów: czasu, przestrzeni, energii i informacji. Każdemu z nich została przyporządkowana centralna właściwość opisowa. Pentabaza systemowego opisu całokształtu obiektów przedstawiona jest w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowy schemat metody pentabazy

Energia Hierarchia	Informacja Współmierność
Substrat obiektu – całość	
Czas Powtarzalność	Przestrzeń Równowaga

Źródło: Ganzen (1984).

Powtarzalność w wymiarze czasowym gwarantuje funkcjonowanie obiektu opisowego, będąc z jednej strony odzwierciedleniem ciągłości rozwoju poprzez zachowanie

faz, etapów oraz charakterystycznych właściwości rozwojowych. Z drugiej zaś, rozwój zawsze ma charakter specyficzny i niepowtarzalny dzięki powstawaniu nowych form zachowań wyrażonych w różnicach indywidualnych. Równowaga w przestrzeni zewnętrznej może być osiągnięta w procesach nawiązywania bliskich kontaktów środowiskowych przy jednoczesnym zachowaniu własnej integralności i odrębności. Hierarchia (układ wzajemny, subordynacja) w wymiarze energii ujawnia się w procesach wzajemnego oddziaływania poprzez przyjęcie pozycji wiodącej, decydującej lub podporządkowanej. Współmierność można opisać jako umiejętność wyodrębnienia siebie w otoczeniu innych, a także zrozumienie i akceptację odmienności zachowań, punktów widzenia, istoty i treści innych obiektów lub zjawisk.

Przedstawiony wyżej podział stanowił podstawę opracowania metody systemowego opisu obiektów poddawanych analizie. Dalsza praca nad metodą polegała na wydzieleniu w obrębie czterech wymiarów opisowych dwóch przeciwstawnych tendencji funkcjonowania obiektów w relacjach z otoczeniem. Dla kategorii czasu przyjęto dychotomię stałość–zmiennność; dla kategorii przestrzeni wprowadzono dychotomię bliskość–dystans; aspekt energii charakteryzuje podział przekazywanie–otrzymywanie; wymiar informacji opisuje dwudzielność różnicowanie–uogólnianie. Schemat metody pentabazy z dychotomicznym podziałem poszczególnych czterech wymiarów obrazuje tabela 2.

Tabela 2. Dychotomiczny schemat metody pentabazy

Energia przekazywanie vs otrzymywanie	Informacja różnicowanie vs uogólnianie
Obiekt	
Czas stałość vs zmiennność	Przestrzeń bliskość vs dystans

Źródło: Ganzen (1984); Ganzen, Rongińska (1999).

Analiza funkcjonowania obiektów w wymiarze czasowym pozwala określić, która z dwóch tendencji charakteryzuje obiekt opisu. Przewaga dążenia do stałości jest znamioną cechą stereotypów, tradycji, konserwatyzmu, ponieważ zachowawczość i tradycjonalizm odzwierciedlają skłonność do podtrzymywania stałych ocen, sztywnych opinii i sądów. Tendencję stałości można interpretować jako przejaw wrodzonego instynktu samozachowawczego, który zapewnia osiągnięty stan i chroni przed ryzykiem wprowadzenia zmian i zaburzenia równowagi z otoczeniem. Preferowanie stałości, powtarzalności przyczynia się do kształtowania cech konserwatywnych, dogmatycznych, będących odzwierciedleniem potrzeby porządku, bezpieczeństwa, podejmowania działań zgodnych z istniejącymi stałymi normami. Zachowanie stałego porządku, osiągnięcie pożądanego przez jednostkę *status quo*, mogą być wyrazem

oporu przed zmianami, tworząc pozory stabilnego funkcjonowania zwłaszcza w sytuacjach nagłych lub gwałtownych zmian.

Nastawienie na zmianę odzwierciedla dążenie do równowagi dynamicznej, otwartość na zmiany, zdolność do adaptacji twórczej. Jest wyrazem zachowań elastycznych, wrodzonego instynktu ciekawości i eksploracji świata, gotowości do akceptacji odmiennych punktów widzenia. W ekstremalnym wyrażeniu może występować jako skłonność do zachowań ryzykownych, radykalnych, mocno eksponowanej na zewnątrz postępowości, oryginalności myślenia i działania.

W wymiarze przestrzennym występują dwa przeciwstawne sposoby funkcjonowania obiektów w otoczeniu: od skłonności do nawiązywania bliskich kontaktów w przestrzeni fizycznej i społecznej do zachowania dystansu w stosunku do niej. Bliski kontakt z otoczeniem zewnętrznym może być podstawą współpracy, budowania bliskich związków z otoczeniem, ale również wyrazem chęci przejęcia kontroli nad osobami włączonymi w kontekst sytuacyjny. Podtrzymywanie dystansu w stosunku do otoczenia można rozpatrywać jako ostrożność i nieufność wobec świata zewnętrznego, a także jako tendencję niezależności, autonomii, skłonności do refleksji i kontemplacji.

Aspekt energii jest odzwierciedleniem wzajemnej zależności pomiędzy obiektem a otoczeniem: od tendencji do przekazywania zgromadzonej wiedzy, umiejętności, „indywidualnego bogactwa” (por. siódmą fazę rozwoju tożsamości Eriksona) innym, pomagania i wspierania do skłonności otrzymywania pomocy, korzyści i innych przysług ze strony otoczenia. Pierwsza tendencja wymaga wysiłku, wkładu własnego, wysokich wydatków energetycznych, zaangażowania we współpracę z uczestnikami procesów wymiany społecznej. Druga tendencja oscyluje pomiędzy biernym otrzymywaniem pomocy i wsparcia ze strony innych a skłonnością do wykorzystania „wszelkiego dobra znajdującego się na zewnątrz” (por. orientację eksploatorską; Fromm 1994, s. 58). Wówczas tendencja otrzymywania przekształca się w skłonność do brania, eksploatacji innych.

Wymiar informacji przedstawiony w dychotomii różnicowanie vs uogólnianie odzwierciedla dwa odmienne sposoby postrzegania i gromadzenia doświadczeń – od podkreślenia różnic, specyfiki i odmienności obiektów i zjawisk do poszukiwania podobieństw, obszarów zbieżności, niwelowania różnic. Pierwsza tendencja ujawnia się w wysokiej wrażliwości wobec nawet drobnych różnic pomiędzy obiektami rzeczywistości fizycznej i społecznej. W tym momencie można przytoczyć definicję osobowości niemieckiego filozofa i socjologa, Arnolda Gehlena, który podkreślał rolę wymiaru informacyjnego dla funkcjonowania człowieka w rozmaitych kontekstach sytuacyjnych: „Tylko ten, kto ma zdolność do wykrycia niuansów i subtelnych różnic pomiędzy codziennymi sytuacjami i który potrafi dokonać ich jakościowej oceny, jest osobowością w specyficznym jej znaczeniu” (Gehlen 1957, s. 118).

Skłonność do uogólniania i generalizacji doświadczeń może być przyczyną stereotypowej percepcji świata, powstawania sztywnych schematów poznawczych. Warto dodać, że tendencja do zróżnicowanego odbioru rzeczywistości stanowi podstawę skutecznego przystosowania się jednostki do zmiennych warunków otoczenia, wyrażając wrażliwość wobec zachodzących zmian oraz zdolność do podejmowania adekwatnych działań.

Każdą kategorię przedstawioną na powyższym schemacie można poddać dalszej analizie, która ma służyć podnoszeniu jakości opisu. W celu sprecyzowania możliwości opisowych metody pentabazy niżej został przedstawiony dychotomiczny podział wymiarów wraz z cechami charakterystycznymi dla przeciwstawnych tendencji funkcjonowania obiektów opisu (tabela 3).

Tabela 3. Cechy dychotomicznych wymiarów metody pentabazy

Energia przekazywanie vs otrzymywanie		Informacja różnicowanie vs uogólnianie	
zaangażowanie, wkład, wysiłek, chęć dawania z siebie, pomaganie, wspieranie innych	bierność, oczekiwanie na pomoc i wsparcie, wykorzystywanie innych, eksploatacja	wrażliwość na różnice i niuanse, tolerancja i akceptacja różnic	łączenie w grupy, uogólnianie i generalizacja faktów, lekceważenie różnic
Obiekt			
Czas stałość vs zmienność		Przestrzeń bliskość vs dystans	
zachowanie ładu i porządku, asekuracja, konserwatyzm, tradycje, normy	elastyczne zachowania, nastawienie na ryzyko, radykalizm, chaos	nawiązywanie bliskich kontaktów, ekspansja społeczna, dominacja, kontrola nad otoczeniem	ostrożność, rozważa, powściągliwość, nieufność, autonomia, kontemplacja

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona metoda pentabazy była niejednokrotnie weryfikowana w opisach złożonych pojęć psychologicznych: potrzeb jednostki, stereotypów i uprzedzeń, kompetencji profesjonalnych, sukcesu, lojalności, zdrowia psychicznego (Ganzen 1984; Ganzen, Rongińska 1999; Rongińska 2006; 2010; 2011; 2012; 2014).

Przykłady zastosowania metody systemowej do opisu kategorii kreatywności

Na podstawie przedstawionych możliwości metody pentabazy w artykule została podjęta próba opisu pojęcia kreatywności. Ten zabieg wydaje się uzasadniony, ponieważ kreatywność należy do zjawisk złożonych, jest fenomenem odgrywającym istotną rolę w indywidualnym rozwoju człowieka. Przyjmując, że kreatywność jest

zarówno cechą umysłu, jak i uniwersalną cechą osób zdolnych do realizacji wszystkich swoich możliwości w celu tworzenia czegoś nowego, użytecznego dla ludzi i społeczeństwa, zastosowanie metody systemowej wydaje się w pełni uzasadnione, ponieważ potencjał kreatywny ujawnia się w szerokim kontekście relacji jednostki ze światem. Potencjał kreatywny człowieka może być analizowany w kategoriach czasu i przestrzeni psychologicznej, które stanowią tło rozwoju jednostki. Rezultaty działań kreatywnych powstają w ścisłym związku z otoczeniem, wzbogacając doświadczenie jednostki i społeczeństwa, co wyraża się w wymianie energetycznej, ale także informacyjnej. Przykład zastosowania metody pentabazy do analizy treści kreatywności przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Zastosowanie metody pentabazy do opisu kreatywności

Energia	Informacja
inwencja twórcza, chęć tworzenia jako przekazywanie siebie w postaci rezultatów twórczych; realizacja siebie poprzez działanie kreatywne; inspiracja innych osób do działań twórczych; przekazywanie innym własnych doświadczeń	duża liczba stopni swobody interpretacji świata, rozwinięta wyobraźnia; oryginalne, niestereotypowe widzenie świata; wrażliwość na niuanse sytuacyjne; analityczność percepcji; wysoki stopień zróżnicowania bodźców (np. absolutny słuch muzyczny)
Kreatywność	
Czas	Przeźrenie
elastyczność zachowań; obalanie tabu; brak konserwatyzmu; innowacyjność i poszukiwanie nowych form rozwiązywania zadań; unikanie rutyny.	autonomia, kontemplacja; samotność twórczej osoby; einsteinowskie ukrywanie źródeł własnej kreatywności; dystans potrzebny do zrozumienia świata i siebie samego w nim

Źródło: opracowanie własne.

Kreatywność w wymiarze czasowym charakteryzuje chęć do zmian, nastawienie na poszukiwanie nowych form funkcjonowania w świecie, gotowość do obalania tabu. „Kreatywność wymaga odwagi porzucenia pewników” (Fromm 1959, s. 38). Ostatnia cecha często jest wymieniana wśród czynników kreatywności. Powtarzalność w czasie jest raczej tendencją odrzucaną przez człowieka kreatywnego, który unika zadań rutynowych, a do każdego, nawet zwyczajnego działania, usiłuje wprowadzić element innowacji. Zmienność zachowań stanowi podstawę rozwoju indywidualności, wyklucza reprodukcję, staje się czynnikiem działania twórczego. Kreatywna jednostka jest skłonna do podejmowania ryzyka, co można zauważyć w działaniach odważnych, wykluczających ostrożność i asekurację.

W wymiarze przestrzennym kreatywność opisuje tendencja do izolacji, nawet samotności osoby twórczej. „Samotność rodzi oryginalne, zadziwiająco piękne, odważne, czasami nawet zastraszające – poezję” (Tomasz Mann). „Sztuka jest zazdrosna, wymaga całkowitego poświęcenia się” (Michelangelo Buonarroti). (Mann 1912, s. 18;

Choromin 2004, s. 263). Skłonność do refleksji i kontemplacji, charakterystyczna dla osób twórczych, nie wymaga obecności innych, wręcz przeciwnie – realizowana jest wyłącznie w izolacji, wizja produktów twórczych powstaje bowiem w indywidualnym umyśle twórcy. Kreatywność nie jest charakterystyczną cechą działania zespołowego, aczkolwiek nawiązywanie bliskich kontaktów z innymi może być potrzebne do inspiracji, natchnienia, pobudzenia. Wymowna jest wypowiedź Alberta Einsteina wskazująca na konieczność ukrywania źródeł wyobraźni: „Tajemnicą kreatywności jest umiejętność ukrywania jej źródeł” (za: Yalom 2012, s. 32). Swoją punkt widzenia uczony tłumaczył tym, że każdy, kto tworzy, ma swoje własne, tylko jemu znane i dostępne źródła natchnienia. Mogą to być idee innych twórców lub tajemnicze sny czy też obiekty obserwowanej rzeczywistości. Źródło własnej inspiracji trzeba więc ukrywać przed innymi, aby nie przestało ono być siłą napędową powstawania unikalnego dzieła twórczego. Możliwe, że Einstein chciał zwrócić uwagę na indywidualny, niepowtarzalny charakter procesu twórczego, mówiąc o jego ukrytych korzeniach. Z tym można się zgodzić, twórczość bowiem zawsze jest indywidualna, reprodukcja natomiast – masowa.

Kreatywny akt jest działaniem swobodnym, ponieważ jego celem nie jest tworzenie wyłącznie produktów użytecznych z pragmatycznego punktu widzenia. Twórczość jest wyrazem swobody człowieka, nie można jej planować, jest ona spontaniczna, celem twórczości bowiem jest ona sama. Rosyjski filozof Nikołaj Bierdiajew pisał o tym, że „Twórczy akt człowieka nie osiąga swych celów w ramach obiektywnych wartości zróżnicowanej kultury” (Bierdiajew 2005, s. 156).

W kreatywności nie ma miejsca na konformistyczne przystosowanie się do otoczenia, bezkrytyczne łączenie się z innymi, celem bowiem jest dążenie do osiągnięcia zgody ze sobą. Przewijają się to przewijają się przez wszystkie postulaty psychologii humanistycznej jako czynnik samorealizacji człowieka (Maslow 2009; Rogers 2014). Gdy człowiek zachowuje dystans, który pozwala mu krytycznie ocenić świat, odwołuje się jedynie do siebie, rozpatruje świat przez pryzmat swoich doświadczeń, marzeń, dążeń. Podobne czynności określa się mianem kontemplacji, rozmyślenia, medytacji, przyglądania się czemuś w skupieniu. Daje to możliwość głębszego poznania świata i siebie samego, rozwija się intuicja, skłonność do introspekcji i refleksji. Dzięki tej umiejętności osiąga się wyższy cel kreatywności – indywidualny, niepowtarzalny rozwój, pozbawiony dogmatyzmu, sztywności i zależności od norm.

Aspekt energetyczny opisuje wzajemne zależności pomiędzy jednostką a otoczeniem: od tendencji do czynnego włączenia się w różnorodne działania do biernego oczekiwania na wzmocnienie z zewnątrz. W tym momencie można wspomnieć o wyjątkowym stanie zaangażowania się, *flow* w kategoriach Csikszentmihali (Nakamura, Csikszentmihali 2005), stanie pełnego oddania się temu, czym się zajmuje kreatywny

człowiek. Przesłanką kreatywności według Fromma jest silne skupienie się na obiektach, zjawiskach lub rzeczach (Fromm 1959, s. 42).

Kreatywność nie polega na biernym lub egoistycznym przyjmowaniu, ona daje z siebie wszystko, co człowiek chce przekazać innym. Nie chodzi tutaj wyłącznie o twórcze postaci, kreatywny jest każdy, kto przekazuje siebie innym – czy to nauczyciel, rodzic, czy też człowiek wspierający innych. Mówi się o tym, że prawdziwy pedagog pracuje duszą, podobnie mówił Michał Anioł o artyście, który maluje mózgiem, a nie ręką. Wymiar energii w odniesieniu do kreatywności można przedstawić jako wyraz nie tylko zaradności człowieka, który potrafi przeciwstawić się niekorzystnym wpływom zewnętrznym. Jest to wrodzona umiejętność samodzielnego dokonania wyborów oraz przyjęcie na siebie odpowiedzialności za nie.

Dawać siebie poprzez twórczość jest przeciwstawną tendencją do charakteru analnego, którego celem jest zatrzymywanie przy sobie, gromadzenie bez przekazywania siebie innym. W koncepcji produktywności Fromma (Fromm 1994) jest ona nazwana tendencją tezauryzacji (w ekonomii tezauryzacja oznacza gromadzenie środków materialnych bez ich inwestowania), określona jest jako nierozwojowa, nieproduktywna. Kreatywna jednostka nie bierze, lecz daje: wiedzę, umiejętności, swoje widzenie świata. Jak podkreślał Abraham Maslow: „Kreatywność pomaga ujawnić siebie w kontaktach ze światem zewnętrznym, jej ślady można znaleźć w każdym działaniu człowieka, który się samorealizuje, nawet w pospolitych, codziennych sprawach ujawnia się twórcza aktywność osobowości kreatywnej. Wszystko, czym się zajmuje kreatywny człowiek, wyraża jego indywidualność, każdy akt staje się aktem twórczym” (Maslow 1970, s. 249).

Max Planck w przemówieniu wygłoszonym w Cambridge z okazji 100-letniej rocznicy urodzin Jamesa Clerka Maxwella analizował rolę i wpływ wielkiego uczonego na innych ludzi. „Niewątpliwie najważniejszym efektem pracy wybitnego uczonego są wyniki jego badań. Istnieje jednak inny rodzaj jego pracy, który jest równoznaczny z tym pierwszym: jego inspirujący wpływ na innych badaczy, który sam w sobie jest częścią jego samodzielnej pracy. Wielki uczonej na zawsze pozostaje w historii nauki nie tylko dzięki własnym odkryciom, ale i dzięki tym osiągnięciom, które były inspirowane przez niego” (Planck 1966, s. 170). Wypowiedź uczonego świadczy o tym, że kreatywny potencjał człowieka jest nie tylko jego indywidualnym bogactwem, lecz wielkim skarbem całej ludzkości.

Znaczenie wymiaru informacyjnego w odniesieniu do kreatywności wyraża się w tym, że kreatywny umysł widzi inaczej, jego paleta percepcji świata jest bogatsza, bardziej zróżnicowana, odmienna od sposobów postrzegania rzeczywistości przez jednostki mniej twórcze lub konserwatywne. Wybitny muzyk słyszy każdy dźwięk, każdy niuans melodii, ponieważ ma absolutnych słuch muzyczny. Dla genialnego malarza nie istnieje pojęcie czerwonego koloru dostrzega i rozróżnia on setki odcieni

czwerni. Genialny pisarz ma tak rozbudowane słownictwo, że potrafi opisać swoich bohaterów tak, że u czytelników powstaje przekonanie, że żyją oni wśród nas.

Innym aspektem zróżnicowanego charakteru percepcji jednostek kreatywnych jest szczególna wrażliwość na sytuacje, umiejętność bardzo precyzyjnego określenia kontekstu sytuacyjnego. Tak, na przykład, wśród parametrów indywidualnego stylu poznawczego skłonność do poszukiwania różnic konfrontuje z tendencją do ich niwelowania. Większa analityczność gwarantuje lepsze zrozumienie kontekstów sytuacyjnych o różnorodnej treści, zapobiegając stereotypowemu, sztywnemu widzeniu sytuacji. Wrażliwość jednostki kreatywnej ma podłoże kognitywne, sprowadza się do większej elastyczności struktur poznawczych. Postawa kreatywna pomaga określić własne drogi rozwojowe, swoje miejsce w świecie, sprzyja głębszemu poznaniu siebie, pozwala widzieć siebie nie przez „niejasne” odbicie w „zwierciadle” samopoznania, lecz w najmniejszych niuansach własnego Ja. Kreatywność wyprowadza rozwój poza granice sztywnych prawidłowości, instynktów wrodzonych, trudności oddzielnych faz dojrzewania. Rozwój staje się tematem otwartym, pojawia możliwość zróżnicowanej interpretacji świata i siebie samego w nim.

Podsumowanie

Przedstawiona metoda pentabazy pozwala na określenie treści i zawartości pojęć wieloznacznych w relacjach czasowo-przestrzennych z otoczeniem. Dwa kolejne wymiary metody dają możliwość opisu relacji obiektów opisowych względem innych w aspekcie subordynacji, hierarchii (energia), a także ustalenia stopnia zróżnicowania percepcji rzeczywistości (informacja). Zastosowanie metody pięciowymiarowej można traktować jako jeden z etapów operacjonalizacji pojęć złożonych i wieloznacznych oraz podstawę do opracowania odpowiednich narzędzi pomiarowych.

Bibliografia

- Allport G.W. (1937), *Personality: A psychological interpretation*, Holt, New York.
- Bierdiajew N.F. (2005), *Filozofija swobody*, AST, Moskwa.
- Choromin N.J. (2004), *Encykłopedija mudrosti*, wyd. 2., Russkaja kniga, Izwestija, Moskwa.
- Fromm E. (1959), *Der kreative Mensch*, [w:]: *Erich-Fromm-Gesamtausgabe (GA)*, Band IX, s. 399-407.
- Fromm E. (1994), *Niech się stanie człowiek*, PWN, Warszawa.

- Ganzien W.A. (1984), *Sistiemnyje opisanija w psychologii*, Wyd. Uniwersytetu w Leningradzie, Leningrad.
- Ganzien W.A., Ronginskaja T.I. (1999), *Sistiemnoje opisanije potrebnostiej czelowieka*, „Wiestnik Sankt-Pietierburskogo Uniwersiteta”, Sier. 6, wyp. 4 (N27), s. 90-95.
- Gehlen A. (1957), *Die Seele im technischen Zeitalter, Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*, Reinbek, Hamburg.
- Mann T. (1912), *Der Tod in Vendig. Novelle*, Hyperionverlag Hans von Weber, München.
- Maslow A.H. (2009), *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa.
- Nakamura J., Csikszentmihali M. (2005), *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa, s. 103-117.
- Płank M. (1966), *Jedinstwo fizycznej kartiny mira. Sbornik statiej*, Nauka, Moskwa.
- Rogers C.R. (2014), *O stawianiu się sobą*, wyd. II, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Rongińska T. (2006), *Aspekt psychologiczny polsko-rosyjskiego dialogu międzykulturowego: zbliżenie mijających się kultur*, [w:] A. de Lazari, T. Rongińska (red.), *Polacy i Rosjanie – przewyżczanie uprzedzeń*, Wydawnictwo Naukowe, Łódź, s. 11-21.:
- Rongińska T. (2010), *Profilaktyka zdrowia psychicznego w środowisku pracy: podejście systemowe*, [w:] J. Stankiewicz (red.), *Společne wymiary zarządzania nowoczesnymi przedsiębiorstwami: ludzie – kultura organizacji – społeczna odpowiedzialność*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 580-591.
- Rongińska T. (2011), *Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych*, „Problemy Profesjologii” 2, s. 11-20.
- Rongińska T. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy*, „Problemy Profesjologii” 2, s. 27-35.
- Rongińska T. (2014), *Lojalność pracownika w organizacji. Próba analizy*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość, czyli pochwała kryzysu*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice, s. 138-148.
- Yalom I.D. (2012), *Das Spinoza-Problem*, München [b.r.m.w.].

Metoda systemowego opisu pojęć wieloznacznych

Streszczenie: W artykule przedstawiono systemową metodę opisu pojęć wieloznacznych – metodę pentabazy Włodzimierza A. Ganzena. Omówiono jej założenia teoretyczne oraz możliwości zastosowania opierając się na czterech wymiarach opisowych: czasu, przestrzeni, energii i informacji. Przedstawiono dychotomiczny podział każdego wymiaru. W dalszej części opracowania zaprezentowano próbę analizy pojęcia kreatywności

na podstawie metody opisu systemowego. Każdemu wymiarowi metody pentabazy przyporządkowano cechy charakterystyczne dla określenia treści kreatywności.

Słowa klucze: systemowy opis, metoda pentabazy, dychotomiczny podział, czas, energia, przestrzeń, informacja, kreatywność

The method of system description of ambiguous terms

Abstract: The article presents the system method of describing ambiguous terms – the penta-basis method by W. Ganzen. It discusses theoretical assumptions of the method and possibilities to use it on the basis of four descriptive dimensions: time, space, energy and information. A dichotomous division of each dimension has been shown. The next section of this paper focuses on the attempt to analyze the concept of creativity based on the method of system description. Each dimension of the penta-basis method has been assigned with some characteristics to determine the content of creativity.

Keywords: system description, penta-basis method, dichotomous division, time, energy, space, information, creativity

*Konrad Opaliński**

Uniwersytet Zielonogórski

POMINIĘTE KONTEKSTY DOŚWIADCZANIA CHOROBY – KRYTYKA KRÓTKIEJ SKALI POCZUCIA WPŁYWU NA PRZEBIEG CHOROBY

Nadrzędną krytyką kierowaną wobec metod kwestionariuszowych jest pomijanie przy konstruowaniu narzędzi badawczych kontekstów innych niż te, które znajdują się w kręgu zainteresowań badaczy (por. Galasiński 2008). Może to skutkować trudnościami w interpretacji uzyskanych wyników lub stworzeniem metody, której trafność psychometryczna będzie wątpliwa. Problem ten jest szczególnie istotny w psychologii klinicznej oraz psychiatrii, gdzie błędna lub niedokładna interpretacja wyników może nie tylko prowadzić do błędnych wniosków, ale wiązać się z odmiennym postępowaniem terapeutycznym. Niemniej jednak zwolennicy kwestionariuszowych metod często zdają się zwracać uwagę w pierwszej kolejności na aspekty praktyczne związane z łatwością użytkowania krótkich skal.

W praktyce klinicznej krótkie skale zajmują szczególne miejsce, głównie ze względu na czas, jaki jest potrzebny do ich uzupełnienia oraz dokonania wstępnej interpretacji uzyskanych wyników. To czyni je niezwykle cennymi narzędziami. Jednakże niektóre narzędzia diagnostyczne, nawet pomimo charakteryzowania się wysokimi właściwościami psychometrycznymi, pod względem konstrukcji oraz kompozycji pozycji testowych mogą mnożyć trudności interpretacyjne zamiast je rozwiązywać.

W niniejszym artykule zaprezentuję jedną z takich skal, służącą do badania poczucia wpływu na przebieg choroby przewlekłej, jaką jest psychoza schizofreniczna. Analiza treści zawartych w pozycjach testowych będzie miała na celu zobrazowanie trudności w konstruowaniu metod kwestionariuszowych stosowanych w praktyce klinicznej, jak również trudności interpretacyjnych mogących wynikać z zastosowania pewnych założeń badawczych przy tworzeniu narzędzia.

* Konrad Opaliński – mgr, asystent w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Studia magisterskie ukończył na Wydziale Psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej we Wrocławiu, gdzie również pracuje nad doktoratem poświęconym problematyce wglądu w chorobę pacjentów z diagnozą psychozy schizofrenicznej. Interesuje się zastosowaniem metod Krytycznej Analizy Dyskursu w praktyce klinicznej oraz historią psychiatrii.

Materiał i metoda

Przedmiotem analizy jest Krótka skala poczucia wpływu na przebieg choroby – wersja dla schizofrenii. Jest to kwestionariuszowa metoda badawcza skonstruowana na zasadzie samoopisu dokonywanego przez osobę badaną oraz zaprojektowana do oceny poczucia wpływu na przebieg choroby dla osób zmagających się z chorobami przewlekłymi, w tym przypadku z psychozą schizofreniczną. Narzędzie to jest obecnie używane w dwóch wersjach, w odniesieniu do cukrzycy (Kokoszka 2005) oraz psychozy schizofrenicznej (Kokoszka i inni 2008b). Jednakże autorzy kwestionariusza przekonują, iż metoda ta może być z powodzeniem stosowana w odniesieniu do wszystkich chorób przewlekłych (Kokoszka i inni 2008a).

Krótka skala poczucia wpływu na przebieg choroby została opracowana jako część tzw. Pakietu psychologicznego postępowania w schizofrenii, w skład którego wchodzi: Kwestionariusz wglądu w schizofrenię (Kokoszka i inni 2008b), Krótka ocena radzenia sobie z chorobą (Kokoszka i inni 2003) oraz schemat diagnozy i postępowania psychoterapeutycznego w trakcie rutynowej wizyty lekarskiej (Kokoszka 2004).

Kwestionariusz zawiera pięć pozycji testowych, w odniesieniu do których osoby badane mogą udzielić odpowiedzi, umiejscawiając je na pięciostopniowej skali: 1) zgadzam się w pełni, 2) raczej się zgadzam, 3) trudno powiedzieć, 4) raczej się nie zgadzam oraz 5) nie zgadzam się. Zadaniem osoby badanej jest próba odniesienia własnych przekonań lub odczuć do odpowiedzi zawartej w pozycji testowej.

Jako metodę analizy kwestionariusza wybrałem analizę językową realizowaną w duchu psychologii dyskursywnej (*discursive psychology* – DP) (Edwards, Potter 1992), metodę z powodzeniem stosowaną w naukach społecznych, szczególnie do analizy reprezentacji poznawczych, jak również badania praktyk dyskursywnych (Czyżewski 2003). Celem analizy nie są własności psychometryczne narzędzia badawczego, a jedynie sposób, w jaki konstruowane są pozycje testowe kwestionariusza.

Analizę przeprowadziłem w trzech obszarach: 1) kontekstu biomedycznego towarzyszącego powstaniu narzędzia nadawczego, 2) konstrukcji „idealnego pacjenta” oraz 3) pomijanych w kwestionariuszu innych kontekstów niż biomedyczny, w tym przypadku – subiektywnego doświadczania przez pacjentów objawów choroby.

Wstępna analiza pozycji kwestionariuszowych

Analizę kwestionariusza rozpocznę od zaprezentowania całego narzędzia badawczego, w kształcie, w jakim przedstawiają go jego twórcy (Kokoszka i inni 2008a):

Pozycje testowe kwestionariusza odnoszą się w głównej mierze do różnych aspektów funkcjonowania osób zmagających się z chorobami przewlekłymi. Kolejno są to: wizyta kontrolna, leczenie farmakologiczne, postrzeganie dolegliwości chorobowych,

KRÓTKA SKALA POCZUCIA WPŁYWU NA PRZEBIEG CHOROBY

Imię i nazwisko Data

Proszę zaznaczyć krzyżykiem swoją opinię na temat każdego z poniższych stwierdzeń.

1. Gdy zgłoszę się na wizytę kontrolną do lekarza, to jestem z siebie zadowolony/a.

Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się
---------------------	--------------------	-------------------	------------------------	-----------------

2. W utrzymaniu zdrowia najbardziej pomagają mi leki.

Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się
---------------------	--------------------	-------------------	------------------------	-----------------

3. Posiadam niezwykle zdolności, o których inni ludzie nie wiedzą.

Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się
---------------------	--------------------	-------------------	------------------------	-----------------

4. Niechętnie biorę leki, ponieważ po nich gorzej się myśli i czuję się senny/a.

Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się
---------------------	--------------------	-------------------	------------------------	-----------------

5. Uważam, że moje doznania (głosy, kłopoty z myśleniem) są spowodowane złą siłą.

Zgadzam się w pełni	Raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się
---------------------	--------------------	-------------------	------------------------	-----------------

a także postrzeganie skutków ubocznych farmakoterapii. Wszystkie te zdarzenia można interpretować jako charakterystyczne oraz nierozłączne elementy leczenia chorób przewlekłych, w tym przypadku postępowania związanego z psychozą schizofreniczną.

Poczucie wpływu na chorobę, zaprezentowane w powyższym kwestionariuszu, przedstawione jest z dwóch, różnych perspektyw: pacjenta zmagającego się z chorobą oraz lekarza, profesjonalisty zajmującego się leczeniem chorób przewlekłych. Perspektywa pacjenta jest szczególnie widoczna w pozycjach testowych odnoszących się do doświadczeń związanych z chorobą (pozycja 3. oraz częściowo pozycja 5.). Perspektywa lekarza, zwana również perspektywą profesjonalną, jest widoczna w pozycjach poświęconych ocenie leczenia farmakologicznego (pozycje 2. oraz 4., a także częściowo pozycja 1.). Analizując pozycje testowe, można wyciągnąć wniosek, iż ważnym aspektem radzenia sobie w chorobie przewlekłej jest regularne leczenie. Leczenie, które zgodnie z dominującym dyskursem biomedycznym, sprowadza się

w głównej mierze do farmakoterapii. Pogląd ten jest szczególnie widoczny w pozycji 3., gdzie farmakoterapia jest konstruowana jako gwarant utrzymującego się zdrowia psychicznego.

Biorąc pod uwagę, że nazwa narzędzia badawczego sugeruje, iż skala skupia się na poczuciu wpływu na przebieg choroby z perspektywy pacjenta, narzędzie powinno zakładać możliwość posiadania przez osoby badane poglądów różnych od dominującego dyskursu biomedycznego. Jest to założenie o tyle problematyczne, że perspektywa profesjonalna jest traktowana jako nadrzędna wobec wersji, które nie kooperują z dominującym dyskursem.

Dyskurs ten jest również widoczny w angielskim tłumaczeniu nazwy kwestionariusza. Został on przetłumaczony jako *Brief measure to assess perception of self-influence on the disease course – version for schizophrenia*. O ile w języku polskim stosujemy jedno i to samo określenie „choroba” do opisu zarówno objawów relacjonowanych przez pacjentów, jak również diagnozy, która jest domeną lekarzy, o tyle w języku angielskim stosuje się dwa różne określenia do opisu choroby: *illness* oraz *disease*. Pierwsze z nich dotyczy perspektywy pacjenta, jego doświadczeń przeżywanego stanu. Drugie określenie jest związane z postawieniem rozpoznania klinicznego oraz profesjonalnych objawów choroby (Kleinman 1988). W tym kontekście perspektywa przyjęta przez autorów kwestionariusza nie pozostawia miejsca do dyskusji.

Dominujący dyskurs nie ogranicza się wyłącznie do preferowanych form terapii, ale rozciąga się na inne sfery funkcjonowania, w tym także na samą postać pacjenta, wobec której tworzone są pewne oczekiwania tego, jak pacjent powinien się zachowywać, aby można było ocenić go jako osobę mającą wpływ na przebieg choroby.

W kolejnej sekcji dokonam analizy wizerunku „idealnego pacjenta” zawartego w kwestionariuszu.

Konstruowanie „idealnego pacjenta”

Zgodnie z założeniem poczynionym przez badaczy dyskursu, szczególnie analizy dyskursu (*discourse analysis* – DA), tworząc tekst nie tylko dokonujemy pewnego opisu rzeczywistości, ale także konstruujemy tę rzeczywistość. Tym samym równoległe z dokonywaniem interpretacji dyskursów, również je współtworzymy (Fairclough 1995; Wodak 2001). Proces ten jest również widoczny w niniejszym kwestionariuszu, gdzie wszystkie pozycje testowe prezentują odczucia oraz zachowania pacjentów. Biorąc pod uwagę, iż te odczucia oraz zachowania służą ocenie oraz interpretacji, można na podstawie propozycji odpowiedzi oraz ich punktacji stworzyć obraz „idealnego pacjenta”, czyli takiego, który ma poczucie wpływu na przebieg choroby.

Jako punkt wyjścia do analizy obrazu „idealnego pacjenta” posłużą dwie pozycje testowe: pozycja 1. oraz pozycja 4. Pierwsza z nich odnosi się do sytuacji, w której

pacjent jest konstruowany jako osoba „zadowolona” z siebie po zgłoszeniu na wizytę kontrolną. Druga natomiast odnosi się do sytuacji, w której pacjent przyjmujący leki relacjonuje niechęć do ich przyjmowania i prawdopodobnie jest to spowodowane działaniem skutków ubocznych leczenia. Obie te pozycje przedstawiają pewną wizję pacjenta, w których pacjent powinien być „zadowolony” z siebie po wizycie lekarskiej, jak również chętnie przyjmować leki, pomimo ich negatywnych skutków. Konstrukcja pacjenta nie dotyczy wyłącznie czynności, jakie pacjent wykonuje (przychodzenie na wizyty, przyjmowanie lekarstw), ale powinien również mieć określone, pozytywne nastawienie do tych czynności. Konstrukcja ta charakteryzuje „idealnego pacjenta”, który nie koncentruje się wyłącznie na odtwarzaniu czynności, które z założenia mają charakter prozdrowotny, ale potrafi zinternalizować te zachowania i postrzegać je jako własne poglądy na temat tych czynności oraz sytuacji. W tej sytuacji należałoby zadać sobie pytanie, czy samo wykonywanie przez pacjentów czynności związanych ze stosowaniem się do zaleceń lekarskich jest niewystarczające, czy klinicyści powinni wymagać również zmiany nastawienia wobec leczenia? Odpowiedź na to pytanie jest szczególnie problematyczna w przypadku pozycji 4., gdzie trudno jest dziwić się niechęci pacjenta do stosowania farmakoterapii, która wywołuje u niego skutki uboczne. Wówczas samo przyjmowanie leków może być traktowane jako wystarczający dowód na chęć leczenia, nawet jeśli pacjent w trakcie przyjmowania leków czyni to „niechętnie”.

Podobnie sytuacja może rysować się w przypadku pozycji 1., gdzie udział w wizycie lekarskiej jest przedstawiany jako powód dla pacjenta do „zadowolenia” z siebie. Problematyczność takiego ujęcia sytuacji polega głównie na poczynieniu założenia, iż wizyta lekarska jest wydarzeniem wyłącznie pozytywnym. Jednakże z powodzeniem można sobie wyobrazić sytuacje, w których wizyta lekarska nie tylko nie musi wiązać się z uczuciem zadowolenia, ale może być traktowana wyłącznie jako rutynowa, nic nieznacząca czynność.

Obie prezentowane pozycje testowe zawierają uproszczony opis czynności mogących zaistnieć w zmaganiach z chorobami przewlekłymi. Pomijają one tym samym konteksty możliwe do wystąpienia w życiu osób badanych, których pominięcie nie tylko może dawać niepełny obraz radzenia sobie z objawami choroby, ale co gorsza ukazywać zupełnie błędną ich interpretację.

W kolejnej sekcji zaprezentuję problematykę pomijania kontekstu w odniesieniu do doświadczeń pacjentów prezentowanych w kwestionariuszu.

Konteksty doświadczania choroby

Doświadczanie objawów choroby przez pacjentów ma charakter subiektywny. Pomimo klinicznych prób obiektywizacji oraz operacjonalizacji doznań chorobowych, w celu

ich lepszego zrozumienia oraz opisanie, próby te w żaden sposób nie odzwierciedlają subiektywnej sfery doświadczania przez pacjentów objawów choroby (Foucault 2000).

W analizowanym narzędziu badawczym dwie pozycje testowe w bezpośredni sposób odnoszą się do doświadczania przez pacjentów stanów, które w pewnych okolicznościach mogą zostać zinterpretowane jako objawy choroby. W pozycji 3. osoby badane proszone są o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: „posiadam niezwykle zdolności, o których inni ludzie nie wiedzą”. Stwierdzenie to jest sformułowane w sposób ogólny i różni odbiorcy mogą w odmienny sposób dokonywać jego interpretacji. Lekarze, specjaliści (w tym także badacze konstruujący analizowaną skalę) interpretują „niezwykle zdolności” jako przejaw występowania objawów psychopatologicznych. Natomiast inne osoby, niemające styczności z diagnozowaniem zaburzeń psychicznych, mogą oceniać owe zdolności jako niezwiązane z dyskursem psychiatrycznym. Różnice interpretacyjne będą prawdopodobnie zależne od czegoś, co badacze dyskursu nazywają zasobami umysłowymi, które są dzielone przez członków określonej grupy lub społeczności (*Members' Resources* – MR) (Fairclough 1989). Członkami grupy mogą być zarówno pacjenci, jak i lekarze przejawiający „profesjonalny” ogląd na kwestię chorób oraz zaburzeń psychicznych.

W związku z tym trudności może przysporzyć sytuacja, w której osoba wypełniająca kwestionariusz, w pozycji testowej odnoszącej się do doświadczania objawów choroby, dokona własnej, indywidualnej oceny tego, czym mogą być dla niej „niezwykle zdolności” i interpretacja ta nie będzie mieć związku z dyskursem psychopatologicznym.

Kolejna pozycja związana z doświadczaniem choroby jest bardziej problematyczna w ocenie. W pozycji 5. osoba badana odnosi się do przekonań na temat doznań, takich jak głosy oraz kłopoty z myśleniem, które spowodowane są czymś, co zostało określone jako oddziaływanie „złej siły”. Ponadto pozycja testowa zawiera również stwierdzenie o braku skuteczności leków na oddziaływanie „złej siły”. Podobnie jak w przypadku pozycji 3. ocena tego, czym jest wymieniona „zła siła” i jakie mogą być jej przyczyny (chorobowe lub nieposiadające znaczenia choroby) będą zależne od perspektywy, jaką przyjmuje odbiorca – profesjonalną lub nie. „Zła siła” jest określeniem wieloznacznym, które nie musi być związane z objawami choroby, takimi jak urojenia, które pełnią istotną rolę w rozpoznaniu psychozy, a może być sposobem na niebezpośrednie, metaforyczne określenie trudnych relacji rodzinnych. Wówczas logiczne wydaje się stwierdzenie o braku możliwości uzyskania poprawy sytuacji za sprawą farmakoterapii.

Pozbawienie pozycji testowych możliwych do wystąpienia kontekstów, co zaprezentowałem w odniesieniu do wszystkich pozycji kwestionariusza, może skutkować trudnościami interpretacyjnymi lub, co gorsza, postawieniem błędnego rozpoznania.

Podsumowanie

Analiza pozycji testowych Krótkiej skali poczucia wpływu na przebieg choroby ukazuje kilka problematycznych kwestii. Przede wszystkim jest to przyjęcie wyłącznie jednej perspektywy na postrzeganie choroby. Jest to trudne o tyle, że sama skala ma na celu, co jest widoczne przede wszystkim w nazwie narzędzia, dokonanie oceny poczucia wpływu osoby badanej na przebieg choroby. W związku z tym powinna ona przynajmniej w pewnym zakresie uwzględniać również jej perspektywę. Jednakże w pozycjach testowych kwestionariusza doświadczanie choroby, a zatem także poczucie wpływu, jest interpretowane wyłącznie z perspektywy profesjonalnej – lekarskiej. Perspektywa pacjenta jest ograniczona wyłącznie do występowania odczuć, które w określonym kontekście diagnostycznym, mogłyby być ocenione jako objawy psychopatologiczne. Ocena wpływu pacjenta na przebieg choroby, co ilustruje większość pozycji testowych, jest silnie zmedykalizowana. Ponadto leczenie farmakologiczne jest przedstawione jako najważniejsza forma interwencji terapeutycznej, a konstruowanie pacjenta, jako osoby, która powinna w pełni akceptować leczenie, nawet pomimo występowania skutków ubocznych farmakoterapii, są tego najlepszymi przykładami.

Kwestionariusz pomija możliwość występowania innych kontekstów, które mogą mieć wpływ na ocenę poczucia wpływu na przebieg choroby, tym samym osoby stosujące to narzędzie zamykają sobie możliwość lepszego zrozumienia sytuacji osób badanych.

Pewnym rozwiązaniem mogącym uchronić diagnostów przed dokonaniem błędnej oceny przy użyciu tej skali byłoby uzupełnienie tej metody o wywiad z osobą wypełniającą kwestionariusz. Umożliwiłoby to dokonanie swobodnej wypowiedzi na temat poczucia wpływu na przebieg choroby, stosowania się do zaleceń lekarskich, a także radzenia sobie z ewentualnymi skutkami ubocznymi leczenia. Mogłoby to dodatkowo przynieść korzyści w trakcie konstruowania kolejnych skal odnoszących się do przeżyć oraz odczuć pacjentów zmagających się z chorobami przewlekłymi.

Bibliografia

- Czyżewski M. (2003), *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo” 2, s. 3-25.
Edwards D., Potter J. (1992), *Discursive psychology*, Sage, London.
Fairclough N. (1989), *Language & Power*, Longman, London.
Fairclough N. (1995), *Critical Discourse Analysis*, Addison Wesley, Boston.
Foucault M. (2000), *Choroba umysłowa a psychologia*, Wydawnictwo KR, Warszawa.

- Galasiński D. (2008), *Dyskurs a nieznośna lekkość psychopatologii*, [w:] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków.
- Kleinman A. (1988), *The Illness Narratives: Suffering, Healing and the Human Condition*, Basic Books, New York.
- Kokoszka A. i inni (2003), *Krótką metoda radzenia sobie z chorobą – geneza i opis roboczej wersji metody*, „Przewodnik Lekarza” 10, s. 39-46.
- Kokoszka A. (2004), *Schemat psychoterapeutycznej diagnozy i interwencji psychoterapeutycznych w praktyce ogólnolekarskiej*, „Przewodnik Lekarza” 5, s. 60-69.
- Kokoszka A. (2005), *Krótką ocena poczucia wpływu na przebieg choroby: opis wersji dla osób z cukrzycą*, „Przegląd Lekarski” 25, s. 742-745.
- Kokoszka A. i inni (2008a), *Krótką skala poczucia wpływu na przebieg choroby – wersja dla schizofrenii*, „Psychiatria Polska” 4, s. 503-513.
- Kokoszka A. i inni (2008b), *Kwestionariusz wglądu w schizofrenię – „Moje Myśli i Odczucia”*, „Psychiatria Polska” 42, s. 491-502.
- Wodak R. (2001), *„What CDA is about”*, [w:] R. Wodak, M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage, London, s. 1-13.

Pominięte konteksty doświadczania choroby – krytyka Krótkiej skali poczucia wpływu na przebieg choroby

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie analizy wybranego narzędzia diagnostycznego, jakim jest Krótka skala poczucia wpływu na przebieg choroby – wersja dla schizofrenii, w celu zobrazowania problematyczności interpretacji pozycji testowych mogących mieć wpływ na ogólną ocenę kliniczną osób badanych. Analiza kwestionariusza została przeprowadzona w duchu metodologii psychologii dyskursywnej i została zastosowana do trzech obszarów: 1) kontekstu biomedycznego towarzyszącego powstaniu narzędzia nadawczego, 2) konstrukcji „idealnego pacjenta” oraz 3) pomijanych w kwestionariuszu innych kontekstów niż biomedyczny, w tym przypadku subiektywnego doświadczania przez pacjentów objawów choroby. Uzyskane wyniki obrazują problematyczność interpretacji wyników, których konstrukcja pomija konteksty inne niż te związane z dominującym dyskursem biomedycznym, co może skutkować trudnościami podczas interpretacji wyników badania.

Słowa kluczowe: psychologia dyskursywna, schizofrenia, metody ilościowe

**Ignored contexts of experiences of illness –
critique of Brief measure to assess perception of self-influence
on the disease course**

Abstract: The aim of this paper is to present a critique of Brief measure to assess perception of self-influence on the disease course – the version for schizophrenia, to illustrate problems with test positions that may influence the overall clinical evaluation of the respondents. The analysis has been conducted in accordance with methodology of discursive psychology (DP) and applied in three parts: 1) biomedical background accompanying the formation of the research tool, 2) the construct of the “ideal patient” and 3) ignoring contexts different from biomedical ones, in this case, the subjective experiencing symptoms. The obtained results illustrate the problematic interpretation of test results, the formation of which ignores contexts other than those associated with the dominant biomedical discourse, which may result in difficulties interpreting test results.

Keywords: discursive psychology, schizophrenia, quantitative methods

III
Studia
empiryczne

*Natalia E. Vodopyanova, Vladimir B. Chesnokov**

Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja, Sankt-Petersburg

ОПТИМИСТЫ И ПЕССИМИСТЫ В СИТУАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КРИЗИСОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КРИЗИСОВ В РОССИИ)

Отношение к жизненным трудностям и социально-экономическим кризисам в трансформирующемся обществе представляет один из аспектов психологической культуры и жизнестойкости граждан. Экономические кризисы в России повторяются достаточно часто, чтобы стать предметом для научного изучения личностных ресурсов их преодоления. Научный и практический интерес к раскрытию психологических ресурсов определяется их важной ролью в обеспечении жизнестойкости человека в трудных, иногда экстремальных условиях жизни, включая кризисные ситуации профессиональной деятельности.

Ресурсы психологического преодоления понимаются нами как актуализированные потенциальные возможности человека в виде когнитивных, волевых усилий и практических действий, направленных на совладание со стрессами в прошлом, настоящем и будущем времени.

Отличительной особенностью настоящего исследования является то, что оно затрагивает три периода экономических кризисов в России, начавшихся в 1998, 2008, 2014-2015 гг. Макро и микро экономические кризисы провоцирует высокую напряженность всех слоев населения, в том числе тех, кто переживает угрозу потери работы, личного капитала, материального благополучия, финансовой и управленческой стабильности. Дестабилизирующее влияние макро экономических кризисов с неизбежностью сказывается на микро экономических или организационных кризисах.

Под организационным кризисом понимается совокупность внешних и внутренних факторов, препятствующих стабильной и эффективной деятельности организации и работе ее сотрудников. Любой кризис, в том числе организационный, можно рассматривать как ситуацию неопределённости, так как в условиях кризиса человек испытывает недостаток информации о его про-

* Natalia. E. Vodopyanova, Vladimir B. Chesnokov – Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ, название гранта «Теоретико-методологические основы ресурсного подхода к психологическому обеспечению профессионального здоровья руководителей» № 15-06-10638.

должительности, последствиях, способах или ресурсах преодоления (Дёмин 2006; Петрова 2011).

Многими учеными констатируется, что экономические и организационные кризисы, особенно длительные – представляют большое испытание как для отдельных работников организации, так и для выживания организации в целом в кризисный период. Поэтому для преодоления кризисов особое значение приобретает надежность и **качество персонала как важнейшего ресурса жизнеспособности** организации в ситуации неопределенности макро и микро кризисов. Опора на личностные ресурсы персонала организации выдвигается на первый план при построении антикризисной стратегии организации. Выявление и укрепление психологических ресурсов – важная задача корпоративного менеджмента. В данном контексте определен предмет наших исследований.

Предметом являются жизненные позиции в виде оптимизма, пессимизма и реализма, субъективные оценки трудности (стрессогенности) кризисных ситуаций, стратегии их преодоления и адаптации к ним активно работающих субъектов, жизнестойкость, рассматриваемые как персональные ресурсы.

Жизненная позиция понимается нами как совокупность отношений к жизни, определяющая взаимоотношения с окружающими, способы самоопределения и самовыражения личности, как сложная система отношений, установок и мотивов, которыми руководствуется субъект труда в своей деятельности (Ананьев 2009).

Жизненная позиция как результат взаимодействия личности с ее собственной и **социальной жизнью** является, с одной стороны, личностным достижением, с другой стороны – потенциалом ее развития, совокупностью ее объективных и субъективных возможностей, и в связи с этим служит определенной опорой для социальной адаптации (Абульханова-Славская 2003).

В структуре самой жизненной позиции выделяется как субъективное, идеальное отношение человека к социальной действительности в виде ценностных ориентаций, установок, так и объективно существующее, практическое отношение в виде поступков, определенной линии или стратегий поведения. Жизненная позиция – это «деятельное лицо» личности в процессе решения социальных задач, возникающих в определенных условиях, имеющее отношение к диспозиционной регуляции деятельности и поведения личности – субъекта (Маркин 2005).

Таким образом, жизненная позиция личности – это, с одной стороны, интегративное образование, которое включает в себя уровни развития индивида в его целостности: как в интеллектуальном, эмоциональном и физическом плане, так и со стороны его моральных качеств и свойств, с другой стороны – это всегда определенная линия поведения: система деятельности и общения чело-

века, реализация его жизненных устремлений, замыслов и умений. В данном контексте оптимизм, пессимизм, реализм характеризуют разные жизненные позиции личности как субъекта жизни и деятельности.

В научной литературе имеются эмпирические факты, свидетельствующие о различиях оптимистов и пессимистов по восприятию трудных (кризисных) ситуаций и ожиданий их разрешения (Муздыбаев 1999; Scheier, Carver 1993).

С позиций субъектно-ресурсной парадигмы оптимизм и реализм понимаются нами как диспозиционные ресурсы совладания с жизненными трудностями и кризисами, а стратегии преодоления трудных, кризисных ситуаций – как ситуационные ресурсы субъектов жизнедеятельности (Водопьянова 2014). Мы рассматриваем оптимизм как системный конструкт (систему позитивных) установок, жизнерадостного «умонастроения», мировосприятия и мировоззрения, определяющий активную жизненную позицию личности, которая оказывает влияние на выбор конструктивных моделей совладающего поведения. Можно предполагать, что оптимизм как диспозиционный ресурс способствует жизнестойкости и позитивному функционированию личности, является одной детерминант психологического здоровья личности. Имеются эмпирические данные, подтверждающие данную гипотезу (Водопьянова 1998). В этой связи оптимизм понимается как интрасубъектный ресурс устойчивости к жизненным стрессам и противодействия к профессионально-личностным деформациям.

Проявлениями жизненной позиции являются оптимизм, пессимизм и реализм. В проблемном поле феноменов оптимизма и пессимизма находится ряд нерешенных вопросов. Среди них: природа оптимизма и пессимизма; материальные и идеальные, рациональные и иррациональные факторы их формирования, взаимоотношения и др. В **социально-психологическом** контексте оптимизм и пессимизм рассматриваются как личностные аттитюды, диспозиции или мнения, настроения, отражающие позитивные или негативные ожидания относительно конкретных жизненных событий во временном континууме и особенно относительно будущего в целом (Муздыбаев 2003; Селигман 2006).

По результатам многих исследований оптимисты и пессимисты отличаются в оценках прошлого и настоящего времени в восприятии окружающих, а также по стратегиям преодоления жизненных трудностей (Водопьянова 1998).

На основе проведенных экспериментов М. Селигман (2006) заключает, что «определяющей чертой пессимистов является их вера в то, что неудачи будут длиться долго, погубят все, что бы они ни делали, виноваты в них они сами». Оптимисты же верят, что неудача носит временный характер, что ее причина носит разовый характер, и виновно в ней сложившееся стечение обстоятельств.

Поражение не способно сломить их. Неблагоприятную ситуацию они воспринимают как вызов и борются с ней с удвоенной энергией.

Различия в установках и убеждениях оптимистов и пессимистов неизбежно определяют их отличия в стратегиях совладания с жизненными трудностями и в **способах достижения жизненных целей. В этой связи логичным представляется** положительная связь (обусловленность) жизнестойкости оптимистическим настроением на преодоление жизненных трудностей.

По мнению Абульхановой-Славской (2003), оптимизм – это вера в будущее, основанная на сознании своей способности отстоять его, как бы ни сложились обстоятельства. На такой вере строится борьба за будущее в настоящем. В любом случае личностью разрешается противоречие, равное смыслу жизни, жизненно-мировоззренческого масштаба. В целом оптимизм и пессимизм представляют собой существенно различающиеся жизненные позиции личности как субъекта жизненного пути.

Согласно концепции С. Мадди, жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих психологических конструктов (компонентов) способствует совладанию со стрессогенными жизненными событиями и препятствует возникновению разрушающего внутреннего напряжения – дистрессу. Жизнестойкость – это способность личности совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят около экстремальный и экстремальный характер.

Целью нашего исследования являлось расширение представлений о роли жизненной позиции в виде оптимизма, пессимизма и реализма для преодоления трудных (кризисных) ситуаций и жизнестойкости россиян.

Основные гипотезы исследования:

1. Оптимисты по сравнению с пессимистами ниже оценивают «катастрофичность» (психологическую трудность, стрессогенность) ситуации социально-экономических кризисов, легче адаптируются к ним, больше полагаются на собственные ресурсы.
2. Оптимисты по сравнению с пессимистами чаще предпочитают активные стратегии совладающего поведения.

3. Оптимисты и реалисты характеризуются более высоким уровнем ресурсообеспеченности и жизнестойкости по сравнению с пессимистами.

Задачи исследования: 1) Сравнить оптимистов и пессимистов по оценке «катастрофичности» кризисной ситуации и прогнозу ее негативного влияния на качество их жизни (адаптированность); 2) Определить особенности оптимистов, пессимистов и реалистов по их представлениям о личных ресурсах и стратегиях преодоления кризисной ситуации; 3) Изучить взаимосвязи типов жизненной позиции с субъективной ресурсообеспеченностью и жизнестойкостью.

Методы и организация исследования

При наличии разных причин кризисов, начавшихся в 1998, 2008, 2014 годах они имеют общие последствия для субъектов труда в виде сокращения рабочих мест и реальной угрозы потери работы. Поэтому ситуация угрозы увольнения использовалась нами в качестве общей отправной точки диагностики особенностей реагирования на ситуации социально-экономических кризисов. В эмпирическом исследовании использовались следующие идентичные методики для всех трех кризисов:

- Шкала оптимизма и активности – AOS (Водопьянова 2009) для выявления типов жизненной позиции: «Активный оптимист», «Пассивный оптимист», «Активный пессимист», «Пассивный пессимист», «Реалист».
- «Анкета уверенности» для определения ресурсов, на которые полагаются специалисты для преодоления ситуации «угроза потери работы». Анкета содержит перечень 10 внутренних (интрасубъектных) условий (ресурсов), которые могут помочь в случае потери работы.
- Анкета «Стратегии преодоления» для выявления предпочитаемых (планируемых) стратегий совладания с трудной ситуацией: «Эмиграция», «Пережидание», «Капитуляция», «Консервация ресурсов-сохранение достигнутого положения или результатов», «Обогащение – увеличение материального благополучия- капитала», «Переориентация – смена работы или профессии»; «Повышение квалификации». Предлагалось выбрать три наиболее вероятные (приоритетные) для стратегии.
- «Катастрофичность» угрозы увольнения в связи с экономической кризисной ситуацией – прогноз ее негативного влияния на качество жизни респондентов и уверенность в успешном преодолении ими ситуации через год оценивались по шкалам в процентах: минимум катастрофы и наихудший прогноз адаптированности – 0%, максимальная катастрофа и наилучший прогноз адаптированности через год – 100%.

- Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» для измерения индекса ресурсности – уверенности в ресурсообеспеченности (Водопьянова 2009).
- Тест жизнестойкости Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова 2006).

Выборка. В исследовании участвовали три группы менеджеров среднего и высшего звена: в 1998 г. – 40 человек (20 женщин и 20 мужчин); в 2008 г. – 60 человек (25 мужчин и 35 женщин); в 2014-2015 годах – 50 человек (30 мужчин и 20 женщин).

Результаты исследования

Анализ полученных результатов в ситуациях трех экономических кризисов (1998, 2008, 2014-2015) показал, что оптимисты оценивают «катастрофичность» ситуации и риск быть уволенными ниже, чем пессимисты и реалисты. Прогноз оптимистов относительно адаптированности к кризису и трудоустроенности через год более позитивен по сравнению с пессимистами, однако нет различий по прогнозу с реалистами. Самые негативные прогнозы по адаптированности к ситуации отмечаются в группе пассивных пессимистов (табл. 1).

Оптимисты по сравнению с пессимистами и реалистами (табл. 2) выше оценивают личную ресурсообеспеченность и ее прогноз на будущее (индекс ресурсности).

Таблица 1. Субъективные оценки адаптированности к кризису и трудоустроенности через год у менеджеров с разной жизненной позицией (в %)

кризисы (годы)	Кол-во менед- жеров	Жизненные позиции				
		«энтузи- асты» – активные оптимис- ты	«негати- висты» – активные пессимис- ты	«лентяи» – пассивные оптимисты	«жертвы» – пассивные пессимисты	«реали- сты»
1999	40	62	35,7	63	25	68,3
2008	60	64	41,0	69	27	72,3
2015	50	59	32,0	54	22	65,0

Оптимисты в большей мере, чем пессимисты надеются на внутренние (интрасубъектные) ресурсы. В частности, оптимисты больше полагаются на свой профессиональный и личный опыт, профессионализм; пассивные оптимисты в отличие от других типов жизненной позиции чаще верят в иррациональную помощь преодоления кризиса в виде «удачи», «счастливой звезды» и др., а также верят в позитивное изменение экономической и политической ситуации;

Таблица 2. Прогноз ресурсообеспеченности к периоду выхода из кризисной ситуации (по индексу ресурсности в усл. ед.) у менеджеров с разной жизненной позицией

Менеджеры	Кол-во	Жизненные позиции				
		«энтузиасты» – активные оптимисты	«негативисты» – активные пессимисты	«лентяи» – пассивные оптимисты	«жертвы» – пассивные пессимисты	«реа-листы»
1998	40	2,5	0,4	0,8	0,35	1,5
2008	60	2,8	0,36	0,92	0,46	2,0
2015	50	2,2	0,24	0,83	0,25	1,9

Сравнение менеджеров с разной жизненной позицией по всей выборке (150 чел.) показало, что в целом оптимисты ниже оценивают «катастрофичность», возможную продолжительность экономических кризисов и дают более высокую оценку адаптированности к ним (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ восприятия ситуации финансового кризиса у менеджеров с разными жизненными позициями

Субъективная оценка экономического кризиса	Общая группа (150 чел.)		Реалисты	«энтузиасты» – активные оптимисты	«жертвы» – пассивные пессимисты	«лентяи» – пассивные оптимисты	Достоверность различий
	M±m	δ					
Трудности преодоления кризиса	2,6±0,1	0,8	2,7±0,1	2,2±0,2	3,0±0,0	2,8±0,4	> 0,05
«Катастрофичность» кризиса	1,5±0,1	0,5	1,4±0,1	1,2±0,1	2,0±0,0	1,8±0,2	< 0,05 между ПП и АО
Прогноз продолжительности кризиса	2,9±0,5	2,8	2,9±0,1	2,7±0,6	5,0±1,8	1,2±0,2	< 0,05 между ПП и ПО
«Адаптированность»	55,9±3,2	18,2	46,1±3,2	61,2±4,6	55,0±3,4	61,0±6,4	< 0,05 между Р и АО

активные оптимисты отличаются от других типов жизненной позиции верой в личную активность, гибкость, мобильность, т.е. в большей мере полагаются на собственные интра и интерсубъектные субъектные качества. Реалисты в наибольшей мере полагаются на свои личные волевые, компетентностные качества и опыт; они также отмечают более высокую вероятность адаптированности к окончанию кризисов, чем пессимисты.

Выявлены достоверные различия ($p < 0,001$) между оптимистами и пессимистами по предпочтению стратегий преодоления кризисных ситуа-

ций. Оптимисты чаще предпочитают активные копинг-стратегии в виде «Переориентация – смена работы или профессии», «Обогащение – увеличение материального благополучия». Пессимисты чаще планируют «Эмиграцию», «Капитуляцию», «Консервацию ресурсов». Реалисты чаще полагаются на стратегии «Пережидание» и «Повышение квалификации». Пассивные пессимисты наиболее склонны к выбору таких стратегий, как «капитуляция», и «переориентация», заключающихся в отказе от привычного уклада жизни, степени комфорта и благ. В данном аспекте можно предположить, что «переориентация» носит характер приспособления за счет ухода на менее квалифицированную работу, понижения своего профессионального и личного статуса. Пассивные оптимисты предпочитают избирать такую активную стратегию преодоления кризисной ситуации как «обогащение» в виде стремления использовать кризис как новый опыт, улучшения своей общественной позиции или карьерного продвижения, повышения статуса, развития себя как профессионала.

Таким образом, подтвердилось предположение о различиях лиц с разными типами жизненной позиции по отношению к ожиданиям и стратегиям преодоления кризисных ситуаций.

В отличие от кризисов 1998 и 2008 годов в 2014-2015 году наблюдается тенденция к снижению приоритетности таких стратегий как «эмиграция» и «капитуляция», увеличение приоритетности стратегии «Минимизация затрат» и «Пережидание».

В результате корреляционного анализа была обнаружена значимая положительная взаимосвязь показателей оптимизма и активности с «Адаптированностью к кризису», «Уверенностью в его преодолении», измеренные спустя полгода после его начала, с уверенностью в свой «профессиональный и жизненный опыт» как стратегический ресурс преодоления кризисной ситуации и с показателями жизнестойкости (контроль, принятие риска).

Обнаружены корреляции индекса ресурсообеспеченности с показателями «оптимизм» и «активность» по шкале AOS (соответственно, $r = 0,41$, $p < 0,001$; $r = 0,32$, $p < 0,001$). Показатели жизнестойкости – контроль и принятие риска положительно коррелируют с оптимизмом (соответственно, $r = 0,37$, $p < 0,05$; $r = 0,39$, $p < 0,001$).

Таким образом, жизненная позиция в виде оптимизма и установки на активность представляет собой важный ресурс субъектов труда для жизнестойкости и противодействия жизненным трудностям. В связи с этим психологическая помощь в трудных ситуациях субъектам труда должна быть ориентирована на повышение оптимистичности их жизненной позиции.

С помощью коэффициента корреляции r -Пирсона были обнаружены следующие связи:

– Положительная корреляция между жизнестойкостью и использованием «профессионального и жизненного опыта» как стратегического средства преодоления кризиса (рис. 1).

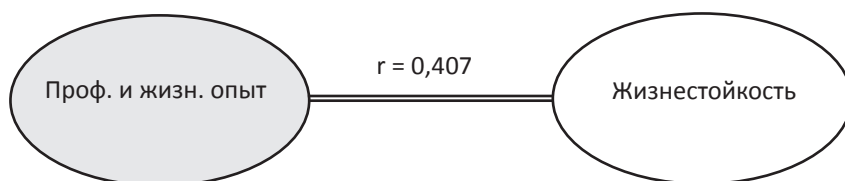


Рис. 1. Взаимосвязь жизнестойкости и «профессионального и жизненного опыта», как стратегического средства преодоления кризиса ($p \leq 0,01$).

– Положительная корреляция между индексом ресурсности и опорой на свой «профессиональный и жизненный опыт» как стратегического средства преодоления кризиса (рис. 2).

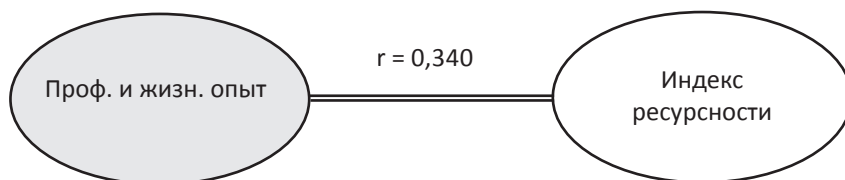


Рис. 2. Взаимосвязь субъективной оценки ресурсности и «профессионального и жизненного опыта», как стратегического средства преодоления кризиса ($p \leq 0,05$).

– Положительная взаимосвязь между показателем оптимизма и «профессионального и жизненного опыта» как стратегического средства преодоления кризиса (рис. 3).

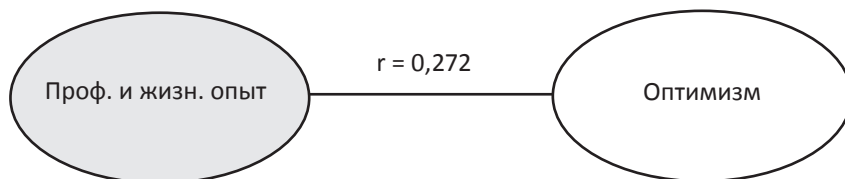


Рис. 3. Взаимосвязь оптимизма и «профессионального и жизненного опыта», как стратегического средства преодоления кризиса ($p \leq 0,05$).

– Отрицательная взаимосвязь между показателем жизнестойкости и «расширением социальных связей» как стратегического средства преодоления кризиса (рис. 4).

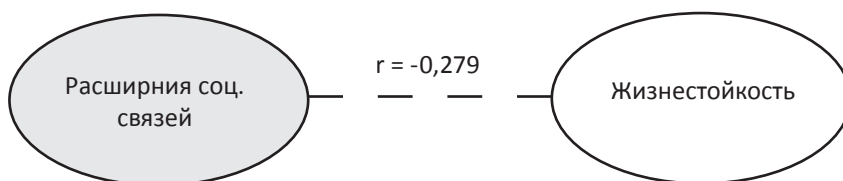


Рис. 4. Взаимосвязь жизнестойкости и «расширения социальных связей», как стратегического средства преодоления кризиса ($p \leq 0,05$).

– Отрицательная взаимосвязь между показателем жизнестойкости и «надеждой на судьбу и удачу» как стратегического средства преодоления кризиса (рис. 5).

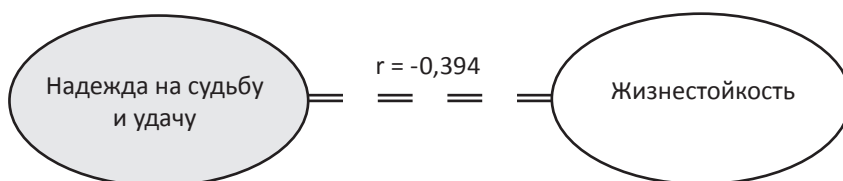


Рис. 5. Взаимосвязь жизнестойкости и «надеждой на судьбу и удачу», как стратегического средства преодоления кризиса ($p \leq 0,01$).

– Отрицательная взаимосвязь между показателем смысловой ориентации и «надеждой на судьбу и удачу» как стратегического средства преодоления кризиса. Результаты приведены на рисунке 6.

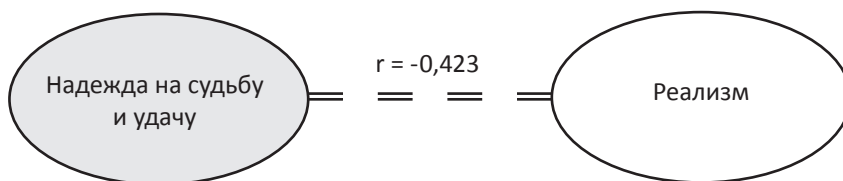


Рис. 6. Взаимосвязь реализма с «надеждой на судьбу и удачу», как стратегического средства преодоления кризиса

– Отрицательная взаимосвязь между показателем оптимизма и «помощью друзей и родственников» как стратегического средства преодоления кризиса (рис. 7).

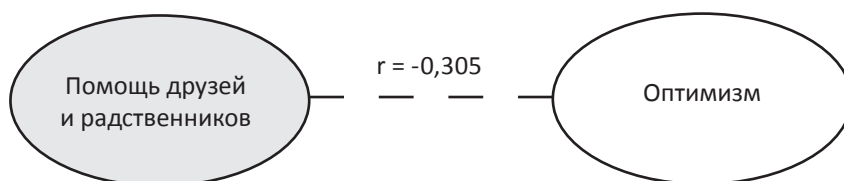


Рис. 7. Взаимосвязь оптимизма с «помощью друзей и родственников», как стратегического средства преодоления кризиса

– Положительная взаимосвязь между показателем жизнестойкости и «обогащением» как стратегии преодоления кризиса (рис. 8).

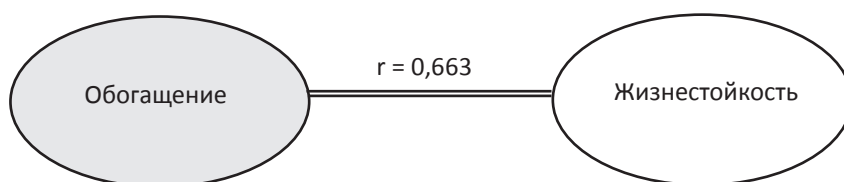


Рис. 8. Взаимосвязь показателя жизнестойкости и «обогащения», как стратегии преодоления кризиса

Выводы

1. Оптимисты, пессимисты и реалисты отличаются по субъективной оценке «катастрофичности» ситуации экономического кризиса. Пессимисты, в отличие от оптимистов и реалистов, склонны драматизировать трудности жизненной ситуации, прогнозировать большую продолжительность кризиса и преодоление его с большими потерями ресурсов.
2. Наиболее высокую оценку степени своей адаптированности имеют активные оптимисты, более низкая степень адаптированности наблюдается у пассивных пессимистов.
3. Оптимисты по сравнению с пессимистами и реалистами убеждены в большей ресурсообеспеченности и сохранности собственных ресурсов после окончания кризиса. Они относятся к кризисной ситуации как «Вызову», что очевидно сказывается на выборе стратегий преодоления кризисных ситуаций.

4. Получено подтверждение гипотезы о том, что оптимизм как системный конструкт (система позитивных установок, жизнерадостного «умонастроения», мировосприятия и мировоззрения) представляет собой диспозиционный ресурс, оказывает влияние на выбор стратегий преодоления: чем больше выражена позиция оптимизма и активности, тем чаще наблюдается предпочтение конструктивных стратегий, способствующих преодолению кризисных ситуаций.

На основе полученных результатов можно констатировать, что разработка технологий психологического сопровождения и помощи субъектам труда по преодолению кризисных ситуаций должна фокусироваться на развитие ресурсов их оптимистичности и активности жизненной позиции.

Литература

- Абульханова-Славская К.А. (2003), *О субъекте психической деятельности*, К.А. Абульханова-Славская, М., 214 с.
- Ананьев Б.Г. (2009), *Человек как предмет познания*, Б.Г. Ананьев, Л.: ЛГУ, 324 с.
- Водопьянова Н.Е. (1998), *Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса*, Психологические проблемы самореализации личности, Вып. 2, СПб: Изд-во С._Петерб. ун-та, С. 144-154].
- Водопьянова Н. Е. (2009), *Психодиагностика стресса*, М – СПб.: Изд-во «Питер», С. 298-308.
- Водопьянова Н.Е. (2014), *Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда*: Автореф. дисс. докт.психол. наук: 19.00.03, Водопьянова Наталия Евгеньевна, СПб., 48 с.
- Дёмин А.Н. (2006), *Особенности переживания личностью кризисов своей занятости*, Вопросы психологии, №3, С. 87-96.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. (2006), *Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения*, М.: Смысл.
- Маркин В.Н. (2005), *Жизненная позиция личности как психолого-акмеологическая категория и феномен социального самоутверждения*, В.Н. Маркин, *Мир психологии*, № 4, С. 45-50.
- Муздыбаев К. (1999), *Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ*, К. Муздыбаев, *Журнал социологии и социальной антропологии*, Т. 1, № 2, С. 108-111.
- Муздыбаев К. (2003), *Оптимизм и пессимизм личности*, К. Муздыбаев, *Журнал социологические исследования*, № 12, С. 175-183.

Петрова И.А. (2011), *Психологические эффекты пребывания личности в неопределенной жизненной ситуации (на примере ненадежной работы)*, Автореферат дисс. канд. психол. наук, 19.00.01, Краснодар, 25 С.

Селигман М.П. (2006), *Новая позитивная психология*, М., София.

Scheier M.F., Carver Ch.S. (1993), *On the power thinking: the benefits of being optimistic*, Current directions of psychological science, Vol. 2.

Оптимісти і песимісти в ситуації кризисів економічних (на прикладі кризисів економічних Росії)

Streszczenie: Przedstawiono optymizm i pesymizm jako dwie odmiennie pozycje życiowe; pozycję życiową określono jako subiektywny stosunek człowieka wobec rzeczywistości społecznej, który zawiera w sobie wartości i postawy. Obiektywnym składnikiem pozycji jest całość czynów i strategii zachowań w sytuacjach kryzysowych. Optymizm jest rozumiany jako konstrukt systemowy warunkujący wybór czynnych strategii zachowań zaradczych. Pokazano różnice zachowań optymistów i pesymistów w sytuacjach kryzysów w zakresie subiektywnej oceny i prognozowania czasu trwania kryzysów. Zaproponowano technologie psychologicznego monitoringu podmiotów pracy w sytuacjach kryzysowych w oparciu na wzmocnieniu indywidualnych zasobów optymizmu i czynnej pozycji życiowej.

Słowa kluczowe: optymizm, pesymizm, czynna pozycja życiowa, zachowania zaradcze, sytuacje kryzysowe, monitoring psychologiczny

Optimists and pessimists in the economic crisis (based on the economic crisis in Russia)

Abstract: Optimism and pessimism as two different positions in life have been presented; life position defined as a subjective attitude of a man to the social reality, which contains the values and attitudes. The objective component of the position is the multiplicity of actions and strategies of behaviour in emergency situations. Optimism is understood as a system construct conditioning the choice of active coping strategies behaviour. Behavioural differences between optimists and pessimists in emergencies related to subjective evaluation and the prediction of emergency duration have been shown. The technologies of psychological monitoring of entities working in emergency situations, based on the strengthening of individual optimism resources and an active position in life have been proposed.

Keywords: optimism, pessimism, an active position in life, constructive behaviour, emergencies, psychological monitoring

Dorota Bazuń*

Uniwersytet Zielonogórski

NOWICJUSZ W ŚWIECIE KLUBU *FITNESS*

Uroda i piękno zawsze były ważne, ale we współczesnych społeczeństwach konsumpcyjnych stają się jeszcze istotniejsze. W świetle wyników badań CBOS-u wielu Polaków jest przekonanych, że dobry wygląd ma duży wpływ na odnoszenie sukcesów (Pankowski 2009a; Pankowski 2009b; Biały 2003). Ciało jest często traktowane jako „kapitał” (Jakubowska 2009; Szczepański i inni 2008). Coraz bardziej dostępne są możliwości dokonywania radykalnych metamorfoz polegających na realizacji projektu idealnie wyglądającego ciała (Bogunia-Borowska 2006). Wzrasta zapotrzebowanie na usługi i produkty, które mają pomóc poprawić wygląd i samopoczucie. Jednym z takich sektorów jest rynek usług *fitness*, który rozwija się w Polsce bardzo dynamicznie (Mroczkowska 2009, s. 23). Coraz częściej łączy się oferty *fitness* z elementami spa, różnego typu zajęcia fizyczne z relaksacyjnymi oraz dodatkowymi usługami specjalistów: dietetyka, psychologa, *coacha* itp. Zainteresowanie tego typu usługami jest efektem popularności dbałości o ciało i zdrowy tryb życia. Medialne wizerunki znanych, zawsze świetnie wyglądających osób, stają się wzorami do naśladowania, nawet jeśli są to prezentacje mocno przekształcone, wyidealizowane (Bykowska 2008; Głębocka 2009). Aktywny styl życia jest sposobem na oderwanie się od rutyny dnia codziennego i poprawienie kondycji. Dbanie o szczupłą sylwetkę jest współcześnie coraz powszechniejsze, obyczaje dotyczące wyglądu podlegają intensywnym zmianom (Łaciak 2006). Wzrasta zainteresowanie klientów uczestnictwem w różnych ćwiczeniach fizycznych grupowych i indywidualnych. Szczególną kategorią osób podejmujących aktywność fizyczną w klubach *fitness* są „nowicjusze”, często są słabo przygotowani kondycyjnie, nie znają ćwiczeń, a także zwyczajów obowiązujących w klubach.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie odbioru usług *fitness* przez osoby, które nie mają doświadczeń związanych z korzystaniem z tego typu propozycji. Praktycznym efektem jest wskazanie najczęściej występujących trudności i barier, na które napotyka osoby rozpoczynające ćwiczenia.

* Dorota Bazuń – doktor socjologii, adiunkt w Instytucie Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski; e-mail: bazun@interia.pl. Zainteresowania naukowe: socjologia wywierania wpływu, socjologia ciała, ruchy społeczne, przestrzeń i rewitalizacja społeczna.

Materiał i metody badań

Podstawą empiryczną artykułu jest materiał pochodzący z 20 indywidualnych wywiadów pogłębionych przeprowadzonych z klientami, którzy dopiero niedawno rozpoczęli uczęszczanie do klubu *fitness* (ćwiczyli tam nie dłużej niż 3 miesiące)¹. Były to wywiady swobodne ukierunkowane z użyciem listy poszukiwanych informacji (dyspozycji) (Konecki 2000, s. 170). Wśród rozmówców było 15 kobiet i 5 mężczyzn, 10 osób w wieku 20-30 lat, 5 rozmówców w wieku 31-40 lat, 5 rozmówców miało więcej niż 40 lat, ale mniej niż 45. Osoby te uczęszczały do różnych klubów *fitness*, 12 osób to klienci klubów zielonogórskich, 8 osób korzystało z klubów w Kielcach.

Informacji na temat obsługi klienta dostarczyły rozmowy telefoniczne z recepcjonistami klubów zrealizowane techniką „tajemniczy klient” (rozmowy telefoniczne z recepcjonistami 10 klubów)². Rozmowy polegały na wcielaniu się w rolę różnego typu klientów: a) nowicjuszek bez sprecyzowanych oczekiwań; b) osoby z nadwagą deklarującej słabą kondycję; c) osoby poszukującej zajęć dla swojej 60-letniej matki. W sumie było to więc 30 rozmów telefonicznych.

Materiałem uzupełniającym były także notatki z przeprowadzonych obserwacji uczestniczących ukrytych³, zrealizowanych w siedmiu klubach (pięć klubów w Zielonej Górze i dwa w Kielcach). W każdym z klubów badacz przebywał dwukrotnie. Obserwacji dokonywano późnym popołudniem, kiedy w klubach odbywa się najwięcej zajęć. Za klub *fitness* w tym wypadku uznano miejsca, które proponują szerszą gamę możliwości dotyczących ćwiczeń, na przykład siłownia, sauna, ćwiczenia grupowe, ćwiczenia indywidualne. W czasie realizacji badań jeden z klubów zbankrutował i stopniowo kończył działalność, miało to duży wpływ na obniżenie poziomu świadczonych w tym miejscu usług. Z tego względu trudno byłoby uznać to miejsce za typowe, jednak nawet w tym wypadku zaznaczyły się pewne ciekawe problemy dotyczące relacji klient nowicjusz – usługodawca.

Wykorzystano także analizę treści stron klubów *fitness*. Dokonano jej za pomocą skonstruowanego klucza kategorizacyjnego. W analizie zwracano uwagę między innymi na: opis, terminologię dotyczącą zajęć, wyjaśnienia (bądź ich brak) na czym polegają poszczególne ćwiczenia, rodzaj grup, intensywność/stopień zaawansowania ćwiczeń, sposób prezentacji cen i promocji, występowanie ćwiczeń dla specjalnych kategorii klientów, na przykład 50+, kobiety w ciąży itp. Analizie poddano 10 stron internetowych klubów *fitness*.

¹ Wywiady te oznaczono literą N (nowicjusz), płeć rozmówcy – odpowiednio literami K i M, np. (NK 4) to wywiad z początkującą w klubie kobietą.

² Wywiady te oznaczono literą R i numerem, np. (R 1) oznacza pierwszą rozmowę z recepcjonistą określonego klubu.

³ Symbol O to oznaczenie obserwacji.

We wszystkich metodach (wywiady, wywiady telefoniczne, obserwacje, analiza stron internetowych) zastosowano celowy dobór próby.

Przestrzeń kontaktów społecznych

W przestrzeni klubów *fitness* można wyróżnić kilka miejsc, nie wszystkie one występują w każdym z nich (np. nie wszędzie występują barki z napojami dla klientów, sauna itp.), ale w pewnym uproszczeniu można przyjąć, że strefami niezbędnymi są: recepcja, poczekalnia, sale do ćwiczeń, szatnia i toalety.

Kontakt z recepcjonistą jest bardzo ważnym elementem obsługi, od pierwszego wrażenia dużo może zależeć. Sprawny pracownik nie tylko szybko obsłuży klientów, ale także doradzi coś niezdecydowanym. W pięciu z siedmiu objętych badaniem za pomocą obserwacji klubach takie właśnie osoby pracują. Jednak w dwóch z nich występowała bardzo duża rotacja pracowników, w efekcie byli oni słabo zorientowani, jakby onieśmieleni kontaktami z klientami, częściej popełniali błędy, dochodziło do nerwowych sytuacji. Przykładem może być trzykrotne odwołanie zajęć za ledwie na kwadrans przed ich rozpoczęciem (O 7; NK 5). Było to bardzo irytujące dla klientek. Podobnym „zgrzytem” było sprzedanie za dużej liczby biletów na zajęcia z przyrządami, w efekcie czego niektóre osoby nie mogły w pełni w nich uczestniczyć, w dodatku recepcjonistka nie potrafiła podjąć decyzji o zwrocie pieniędzy za tak okrojoną usługę. Klientki musiały wnieść skargę do kierownika klubu (O 1).

Dostanie się na niektóre zajęcia jest trudne, trzeba się zapisywać na kolejne tygodnie z wyprzedzeniem – tymczasem nowicjusze, często nie wiedzą jeszcze czego chcą. Wykupienie biletów z wyprzedzeniem na pojedyncze zajęcia nie zawsze jest praktykowane w klubach, ponieważ pierwszeństwo i tak mają posiadacze kartonów. Recepcjonista musi więc znaleźć złoty środek i ulokować klientów w odpowiednich dla nich grupach, ewentualnie zachęcić do zapisania się w następnym miesiącu (R 7).

Osoby rozpoczynające ćwiczenia najczęściej przychodzą do klubu z kimś innym, aby było raźniej, ewentualnie są zachęcane przez znajomych zapisanych już do klubu. Jednak wówczas, gdy przychodzili do klubu po raz pierwszy, bez znajomych, pomoc recepcjonisty w oswojeniu się z miejscem, innymi osobami była, ich zdaniem, bardzo ważna (NK 3; NK 7; NK 9).

Kluby, zabiegając o klientów, starają się wypracowywać różne systemy rabatów, promocji i ulg w związku z korzystaniem z ich usług. Nie zawsze jest to wygodne dla klientów, czasem nawet niejednoznaczne. Przykładem tego typu sytuacji jest promocja polegająca na przyznawaniu zniżki na karton, jeśli na zajęcia przyprowadzi się kolejną osobę. Taka możliwość nie jest jednak atrakcyjna dla części osób, ponieważ mogą mieć wrażenie, że znajoma osoba poczuje się zachęcona do ćwiczeń tylko z powodu chęci uzyskania zniżki. Przedstawiona wypowiedź ilustruje taką sytuację: „zachęciłam

koleżankę do ćwiczeń, ponieważ były fajne, ale nie podoba mi się zniżka, którą mogę w ten sposób uzyskać. Poczułam się niezręcznie, kiedy recepcjonistka zaproponowała mi taką promocję, jakby powodem mojego namawiania koleżanki była chęć oszczędzenia moich pieniędzy” (NK 3). Rola recepcjonisty polega na udzieleniu niezbędnych informacji i ułatwieniu klientowi poruszania się na terenie klubu. Z wypowiedzi rozmówców wynika, że dostarczanie klientowi zbyt dużej liczby informacji, już podczas pierwszej wizyty, mija się z celem, ponieważ trudno mu wszystko od razu zapamiętać. Lepszym rozwiązaniem okazywały się uwagi w stylu „jestem przekonana, że sobie pani poradzi i znajdzie szatnię, ale gdyby były problemy chętnie pomogę” (NK 8; NK 11). Dobrze oznaczone pomieszczenia ułatwiają orientację i sprawiają, że recepcjoniści mają mniej pracy. W jednym z klubów recepcjonistka oprowadzała nowych klientów po wszystkich salach i pokazywała, jakie zajęcia się w nich odbywały. Taka troskliwa obsługa możliwa jest jednak tylko w momentach, kiedy ruch nie jest nasilony lub kiedy w recepcji jest więcej niż jedna osoba (O 6).

Kolejnym miejscem, w którym odbywają się interakcje i które może być ważne w momencie rozpoczynania ćwiczeń w klubie, jest poczekalnia. Przeważnie przebywa w niej mało osób, większość ćwiczących przychodzi tuż przed zajęciami. Osoby czekające korzystają ze znajdujących się w poczekalniach gazet, magazynów, ulotek reklamowych i czytają je. Rozmowy nawiązują się między osobami trochę lepiej znającymi się z wcześniejszych zajęć. Niektórzy klienci korzystają z możliwości kupienia jakiejś przekąski i napoju (w barku lub z automatu). Śmielsi nowicjusze próbują się czegoś dowiedzieć na temat zajęć, ale najczęściej stosowaną strategią jest czytanie albo bawienie się telefonem komórkowym (O 1; O 4; O 6; O 7).

Innym elementem przestrzeni klubu jest szatnia. Jej wyposażenie, przestronność (lub jej brak) najmocniej różnicują kluby. Te najbardziej ekskluzywne mają duże szatnie. W mniejszych klubach umieszcza się w przebieralni dużą liczbę małych szafek stłoczonych na niewielkiej powierzchni, przebieranie utrudnia brak krzeseł, ławek itp. Przestrzeń szatni wymusza niekiedy kontakty społeczne, bywa, że wywołuje konflikty. Czasem sytuacja w szatni wygląda jak kontynuacja ćwiczeń, ponieważ trzeba włożyć wiele wysiłku w to, aby zmienić ubranie i stojąc na jednej nodze, zawiązać but (NK 12). Pewnie dlatego wiele pań przyjeżdża na zajęcia już w stroju sportowym, dzięki czemu unikają one tłoku w szatni. W dwóch z odwiedzanych klubów, w których szatnie były bardzo ciasne, znajdowały się także prysznice, ale mało kto z nich korzystał, ponieważ później trudno byłoby się ubrać i wysuszyć. Ścisk w szatniach byłby do uniknięcia nawet bez powiększania ich, gdyby zajęcia nie rozpoczynały się dla różnych grup w tym samym czasie. Kwadrans różnicy między startem poszczególnych grup wystarczyłby, aby uniknąć kumulacji (NK 11; NK 13). Dla osób nieprzyzwyczajonych do konieczności przebierania się przy nieznanym spotkaniu w szatni nie są komfortowe, osoby pojawiające się w takich klubach po raz pierwszy potrzebują trochę czasu na oswojenie się z tą sytuacją (NK 4).

Sala do ćwiczeń to kolejne miejsce, które jest nowe dla początkujących. Tam muszą oswoić się oni z przestrzenią, a także innymi osobami. Osoby przystępujące do ćwiczeń dokładnie, ale dyskretnie, obserwują to otoczenie. Próbują też poznać reguły, które kierują działaniami grupy. Rozmówcy zwracali uwagę na to, że dużym zaskoczeniem było dla nich to, że uczestnicy zajęć w klubach to sporadycznie osoby mające problem z nadwagą, w ćwiczeniach biorą udział przede wszystkim osoby, które są zainteresowane poprawą wyglądu (NK 5; NK 7; NK 8). Otyli pojawiają się rzadziej, ponieważ większość ćwiczeń grupowych wymaga dobrej kondycji (NK 11). Trochę inaczej jest w trakcie zajęć *fat-burning*⁴ (spalanie tłuszczu), które mają służyć odchudzaniu. Nawet na takich zajęciach można spotkać głównie osoby z lekką nadwagą, a nie osoby otyłe (O 1-7). Paradoksalnie kluby *fitness* pełne są osób, które świetnie wyglądają i chcą wyglądać jeszcze lepiej.

Uczestnictwo w zajęciach wymaga pewnej odwagi, w grupach rozpoczynających zajęcia na początku sezonu większość także stanowią osoby, które wcześniej już ćwiczyły. Terminologia i sekwencje ćwiczeń są dla nich lepiej znane – nowicjusz musi zmierzyć się nie tylko z trudnościami natury kondycyjnej, ale także ze zrozumieniem poleceń wydawanych przez instruktora. Przełamywanie tych barier w dużym stopniu może być ułatwione właśnie przez prowadzących, ale pomocna jest także postawa innych uczestników ćwiczeń. Gdy inne osoby potwierdzą, że trudności na początku są naturalne – łatwiej znieść „odstawanie” od grupy (O 2; NK 1). „Pomogły mi inne panie z grupy, jedna z nich, widząc, że pogubiłam się podczas wykonywania trudnego ćwiczenia, zatrzymała się na chwilę i powiedziała, bym się nie przejmowała, bo na każdych kolejnych zajęciach będzie mi szło lepiej” (NK 5).

Na większości zajęć ćwiczenia i figury nazywane są po angielsku, w wielu wypadkach możliwe byłoby stosowanie odpowiedników polskich, początkujące panie są lekko zdezorientowane (NK 7). Stosowanie jednolitego (choćby anglojęzycznego) nazewnictwa ułatwia przechodzenie z grupy do grupy, zmianę instruktorów i klubów. Warto jednak, aby prowadzący uwzględniali pojawianie się nowych osób i ułatwiali im uczenie się, więcej im tłumaczyli, uświadamiając znaczenie określonych sekwencji ruchów. Część instruktorów jest wyczulona na nowicjuszy i poświęca im więcej uwagi (O 4; O 7), jednak niektórzy prowadzący pracują, nie zważając na tych, którzy gubią rytm, nie rozumieją ćwiczeń i mają problemy z kondycją (NK 13; NK 14). Może to być czynnikiem zniechęcającym do kontynuowania ćwiczeń. Warto omówić tu postawę jednej z instruktorek, która stosuje bardzo nowatorskie nazewnictwo ćwiczeń, autorami są czasem sami ćwiczący, trafniejsze określenia „przyjmują się” i są później używane i przez prowadzącą, i uczestniczki. Takie żartobliwe i adekwatne słownictwo wprowadza lepszą atmosferę i być może także dlatego na zajęcia tej instruktorki przychodzi zawsze wiele osób. W tej luźnej słownikowo konwencji ćwiczenia na mięśnie

⁴ *Fat-burning* – spalanie tłuszczu – intensywny trening nastawiony na spalanie tkanki tłuszczowej.

brzucha są „szlifowaniem kaloryferów”, a wzmacnianie mięśni nóg to „stabilizowanie zawieszania”, seria bardzo męczących ćwiczeń to „droga krzyżowa” (NK 8).

Motywowanie przez instruktorów jest dla uczestników bardzo ważne, ciekawie ujęła to jedna z pań: „te ćwiczenia mogę w domu wykonywać, np. korzystając z płyty DVD czy youtube, ale samej mi się nie chce. Inne kobiety wokół mnie motywują, bo głupio jest się «lenić». Najbardziej motywuje instruktorka, która potrafi wrzasnąć «do roboty!». Na początku nawet lekko się oburzałam, ale z czasem zaczęłam doceniać ten słodki przymus. Zresztą nie po to tam przychodzę, by nic nie robić. Jedna osoba, której się nie chce, zniechęca pozostałych” (NK 7).

Relacje koleżeńskie w grupach rozwijają się sporadycznie, uczestnicy przychodzą, aby ćwiczyć i przeważnie nie są zainteresowani nawiązywaniem kontaktu – w takim świecie nowicjusz lubiący towarzystwo może czuć się bardziej zagubiony. Plusem jednak tej sytuacji jest to, że można się bardziej skoncentrować na ćwiczeniach, rozmowy w trakcie zdarzają się sporadycznie i nie utrudniają funkcjonowania pozostałym osobom. Instruktorzy szybko dyscyplinują zbyt rozmownych ćwiczących (NK 5; NM 20).

Osoby ćwiczące od dłuższego czasu i regularnie także odróżniają się tym, że ich ubrania sportowe są lepsze – dostrzegają potrzebę zainwestowania w odzież dobrego gatunku, ponieważ często z niej korzystają. Nowicjusz, nie czuje się najlepiej w swoim rozciągniętym, „domowym” dresie, w klubach obowiązują pewne mody, konwencje i choć nikt nikogo palcem nie wytyka, to jednak trudno oczekiwać, że ubrani gorzej będą się dobrze czuli (O 1-7; NK 1).

Dość często w przypadku zajęć grupowych uczestniczą w nich i osoby zaawansowane, i początkujące. Nie zawsze udaje się stworzyć grupy jednorodnej pod względem poziomu. Tęgo typu sytuacja ma swoje dobre i złe strony. Pozytywne jest to, że można obserwować innych i w ten sposób się uczyć. Jednak część osób rozpoczynających ćwiczenia odczuwa dyskomfort, ponieważ „odstają” kondycyjnie i nie radzą sobie z wykonywaniem niektórych zadań. „Ja już tak drugi miesiąc biegam z tyłu i nie nadążam za grupą, czasem to nawet śmieszne, one w prawo, a ja w lewo, one skaczą, a ja dopiero zbieram się z podłogi. Trochę mnie to zniechęca, bo nie mogę się doczekać na tę obiecaną poprawę kondycji. Jak tak dalej pójdzie, to zrezygnuję. Daję sobie jeszcze dwa miesiące. Może powinnam znaleźć jakąś mniej zaawansowaną grupę, nie wiem” (NK 10).

Większość zajęć odbywa się oddzielnie dla mężczyzn i kobiet, jednak są też grupy mieszane (najczęściej w przypadku zajęć „na przyrządach” typu *indoor cycling* – jazda na rowerach stacjonarnych, ćwiczenia w siłowni itp.). Jedna z pań opisała tę sytuację następująco: „po miesiącu się przyzwyczałam, ale na początku wstydziłam się tych moich wypływających boczaków, które podrygiwały podczas jazdy na rowerze stacjo-

narnym. Może jakbym tego nie widziała, byłoby łatwiej, ale dookoła lustra. W sali pełno facetów. Nie ma litości, wszystko widać. Chyba łatwiej byłoby mi w grupie z samymi kobietami, ale takiej nie było” (NK 11).

Niektóre z klubów mają siłownie, z których mogą korzystać także uczestnicy zajęć grupowych, jeśli wykupią odpowiedni karnet lub bilet. Najczęściej spotykanym modelem (choć zdarzają się oddzielne) jest siłownia dla kobiet i mężczyzn. Panie biorące udział w badaniach mówiły, że obecność panów zniechęca je do chodzenia na siłownię z kilku powodów. Po pierwsze, wstydzą się przy nich ćwiczyć, tym bardziej że jako nowicjuszki potrzebują instrukcji, jak posługiwać się różnymi urządzeniami (NK 11; NK 14). Po drugie, kobiety, które chcą pozbyć się nadwagi, wołałyby uniknąć mężczyzn jako obserwatorów (NK 2). Ponadto niektóre z nich zniechęcał zapach męskiego potu (NK 14). Jedna z pań stwierdziła, że siłownie mieszane odpowiadają jej, ponieważ może w ten sposób przychodzić na ćwiczenia z mężem (NK 13). Na pytanie, czy wybrałaby się do siłowni, w której ćwiczą mężczyźni jedna z pań odpowiedziała: „sama bym nie poszła, może z koleżanką jakąś to tak. Jakoś głupio byłoby mi tam samej. Gdyby to była siłownia dla kobiet to trochę lepiej, choć wtedy też pewnie czułabym się nieswojo, ale przy samych kobietach byłoby mi łatwiej” (NK 5). Na różnice między siłowniami osiedlowymi a tymi ulokowanymi w komercyjnych klubach *fitness* zwróciła uwagę w ciekawym artykule Kamila Biały, pokazując, że jedną z ważniejszych różnic jest większa anonimowość w bardziej komfortowych klubach komercyjnych, natomiast skromnie wyposażone i ciasne siłownie osiedlowe pełne są dobrze znających się osób, głównie mężczyzn, dla których ćwiczenia to także okazja do kontaktów towarzyskich i wzajemnej pomocy w ćwiczeniach (Biały 2006).

Także między klubami *fitness* występują duże różnice, znajdziemy wśród nich takie, o małej powierzchni i skromnym wyposażeniu, a także bardziej przestronne z lepszą infrastrukturą. Sale z urządzeniami do ćwiczeń – siłownie są najczęściej tak zorganizowane, aby maksymalnie zaoszczędzić miejsce, to wymusza kontakty klientów i zmniejsza poczucie intymności. Takie warunki są krępujące dla części ćwiczących (głównie kobiet). Trudność ta jest częściowo rozwiązywana poprzez podzielenie sali na boksy. Innym sposobem jest wyznaczenie godzin, w których ćwiczą tylko kobiety bądź tylko mężczyźni. W jednym z klubów obowiązywała ciekawa promocja polegająca na obniżeniu ceny karnetu na siłownię dla osoby towarzyszącej (o 50%) przy zakupie karnetu na ćwiczenia grupowe. Recepcjonistka wyjaśniła, że taka promocja ma na celu przyciągnięcie nowych klientów, przede wszystkim mężczyzn, którzy czasem przywożą panie na ćwiczenia i w tej sytuacji mogą tę godzinę spędzić aktywnie. Pomysł okazał się dobry, ponieważ po roku, nawet jeśli część z pań zrezygnowała z ćwiczeń, ich mężowie zostali stałymi klientami siłowni (R 15).

Rozmówcy wspominali także o tym, że relacje między ćwiczącymi a instruktorami są zróżnicowane. Zależą głównie od osobowości prowadzących ćwiczenia, niektórzy z nich są zainteresowani kontaktem z klientami, są skłonni do żartów, grzecznych, niezobowiązujących rozmów przed bądź po ćwiczeniach. Są także tacy instruktorzy, którzy minimalizują kontakt z uczestnikami. Podobnie jest z zapoznawaniem się z nowymi osobami. Jedna z instruktorek prosi uczestników o przyczepienie identyfikatora z imieniem, co ułatwia jej zwracanie się do nich po imieniu (NK 12). Zdarza się, że instruktorka wprowadza nową osobę i ją przedstawia. Przeważnie nowe osoby w grupie pozostają anonimowe i są instruowane za pomocą uwag typu „pani w niebieskiej koszulce [...]”.

Najczęściej nie ma podziałów na grupy wiekowe – z wyjątkiem kategorii 50+. Jednak zaznacza się dominacja pań w wieku 20-30 lat w przypadku zajęć bardziej intensywnych, natomiast przy lżejszych formach pojawia się więcej osób powyżej 30. roku życia. Grupy mieszane damsko-męskie dotyczą głównie zajęć na rowerach stacjonarnych.

Kategoria 50+ to bardziej elegancka forma zaznaczenia, że zajęcia są dla osób starszych – oferta taka jednak występuje w nielicznych klubach. Zajęcia gimnastyczne dla seniorów są prowadzone przy kieleckim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, w świetlicach osiedlowych i w Klubie Seniora (nie zostały objęte badaniem). We wszystkich klubach, podczas rozmów z recepcjonistami, wyrażano zainteresowanie zorganizowaniem zajęć dla grupy osób 50+, jednak w sytuacji, gdyby taka „skompletowana” grupa zgłosiła się do klubu, a i wtedy zaproponowano by zajęcia głównie w godzinach przedpołudniowych, ponieważ sale po południu i wieczorem są zajęte. W klubach sporadycznie pojawia się oferta ćwiczeń rehabilitacyjnych i rekonwalescencyjnych, takie usługi są świadczone przede wszystkim w przychodniach rehabilitacyjnych. Wyjątkiem w tym zakresie była propozycja zajęć dla osób mających problemy z nietrzymaniem moczu – gimnastyka mięśni miednicy (Klub Dynamika).

Biorąc pod uwagę proces starzenia się społeczeństwa polskiego, uzupełnianie oferty dla seniorów może stać się niezwykle potrzebne. Z rozmów z instruktorami i recepcjonistami wynikało, że najwięcej osób starszych przychodzi na zajęcia *nordic walking*.

Pojawia się pytanie, co jest czynnikiem najmocniej motywującym nowicjuszy do rozpoczęcia ćwiczeń? Wskazują oni na chęć zmiany swojego ciała i poprawienie kondycji, ale bardzo istotny wydaje się wpływ innych, wyrażający się w zachęceniu do udziału w ćwiczeniach przez koleżankę/kolegę. Tym, co było wymieniane jako zachęcające do „zrobienia czegoś ze sobą i swoim ciałem”, było bliskie sąsiedztwo klubu i możliwość rozpoczęcia ćwiczeń bez konieczności długiego dojeżdżania (NK 11; NK 13; NK 14).

Świat *fitness* to bardzo duża różnorodność usług wyrażająca się w licznych technikach i grupach ćwiczeń o niekiedy egzotycznie brzmiących nazwach i skrótach (głównie pochodzących z języka angielskiego). Przy bliższym przyjrzeniu się prowadzonym zajęciom okazuje się jednak, że faktycznie ich zróżnicowanie nie jest aż tak duże. Czasem trening dotyczy wybranych partii ciała (ABS, BUP⁵ itp.), niekiedy jest po prostu mieszanką różnych form ćwiczeń uaktywniających całe ciało (TBS, PCC⁶).

Obserwując to, co dzieje się w sektorze usług *fitness*, trudno nie zgodzić się z uwagami Zygmunta Baumana na temat społeczeństwa konsumpcyjnego: „Wbrew reklamie i stwarzanym przez nią pozorom, to właśnie wieczne niezaspokojenie pragnień, nieustanny przerost pragnień nad szansami ich usatysfakcjonowania, a także nękająca wciąż niewiara, że się do szczytu zadowolenia dotarło, są kołami zamachowymi konsumenckiej gry podaży i popytu” (Bauman 2007, s. 3). To dlatego prowadzenie zwykłej gimnastyki, mniej lub bardziej intensywnej, z takimi czy innymi pomocami, nie może być wystarczająco atrakcyjne, choć byłoby dużym uproszczeniem dla nowych klientów. Trzeba przekonać klienta, że to właśnie ta forma ćwiczeń będzie niezbędna do osiągnięcia celu, którym może być schudnięcie, relaks czy poprawa kondycji. Ciekawostką mogą być oferty ćwiczeń, które przygotowują do uczestniczenia w innych zajęciach: „Zajęcia będące połączeniem aktywnego stretchingu oraz yogi. Dzięki tej lekcji Twoje ciało stanie się bardziej elastyczne i przygotowane do efektywnego wykonywania ćwiczeń na innych zajęciach. Stretching doskonale likwiduje przykurcze mięśniowe, które mogą być spowodowane, np. siedzącym trybem pracy”⁷

Jednym z bardzo ważnych elementów decydujących o wyborze miejsca i rodzaju ćwiczeń jest cena usługi. Pierwsze wrażenie, które pojawia się po przestudiowaniu cenników, to wysoki poziom ich skomplikowania. Wcześniej wspomniano o obco brzmiącym nazewnictwie zajęć, tutaj zaś dochodzić może trudność ze zrozumieniem, ile trzeba za zajęcia zapłacić. Najbardziej uproszczone cenniki mają duże kluby sieciowe, natomiast niektóre mniejsze kluby tworzą tak skomplikowany system ulg, rabatów, programów lojalnościowych, że nieobeznany w tym nowicjusz może mieć problem ze zrozumieniem. Oferta pod względem cenowym jest tak skonstruowana, że jednorazowe wejścia są dość drogie, nabycie karnetu zaś wiąże się w przypadku osób początkujących z tym, że mogą „nie trafić” w swoje zainteresowania bądź możliwości fizyczne. Można też mieć problemy z dostaniem się do grupy przy zakupie biletów jednorazowych, recepcjoniści wyjaśniali, że pierwszeństwo wstępu mają osoby z karnetami.

⁵ ABS (*abdominal system*) – trening mięśni brzucha. BUP – trening dolnych partii ciała – brzuch, uda, pośladki.

⁶ TBC (*total body conditioning*) – zajęcia ogólnorozwojowe, poprawiające kondycję fizyczną, wzmacniające i ujędrniające. PCC – program całego ciała, zajęcia ogólnorozwojowe (lżejsza wersja TBC).

⁷ http://www.fitmania.pl/article.pl,power_stretch,23.html [dostęp: 10.03.2016].

Z informacji na stronach internetowych nie zawsze można wywnioskować, jaki jest poziom zaawansowania grupy, tego typu informacji są w stanie udzielić przede wszystkim recepcjoniści i instruktorzy.

Cennym źródłem informacji okazały się nie tylko rozmowy z recepcjonistami, ale także nieudane próby dodzwonienia się do niektórych klubów. Sposób przeprowadzania rozmowy przez recepcjonistkę może być istotnym czynnikiem zachęcającym bądź zniechęcającym do pojawienia się na ćwiczeniach. Dodzwonienie się do niektórych klubów było bardzo trudne. W jednym z nich nie było informacji na temat godzin pracy recepcji, tymczasem była ona czynna od godziny 17 do 21, przed 17 nie była nawet włączona automatyczna sekretarka informująca o godzinach możliwego kontaktu.

Liczba udzielanych przez telefon informacji jest skromna, recepcjoniści wydają się niezainteresowani zbyt długim wyjaśnianiem, jak powinna się przygotować osoba rozpoczynająca ćwiczenia, jaką odzież i buty ma przygotować na zajęcia. Czasem klienci są odsyłani do zawartości stron internetowych. W niektórych szkołach/klubach brak całkowicie oferty dla osób starszych i będących w gorszej kondycji (tak przynajmniej oceniających siebie). Recepcjonistka wręcz odradzała takiej osobie udział w którejkolwiek z prowadzonych w tym klubie grup (R 9). W niektórych przypadkach można było skonfrontować jakość informacji udzielanych przez telefon z tym, czego można było się dowiedzieć na podstawie obserwacji uczestniczącej. Przykładem może być opisana poniżej sytuacja.

Jeden z klubów prowadzących zajęcia z tańca brzucha ma salę w piwnicy, w zimowe, mroźne dni podłoga jest tam zimna, tymczasem recepcjonistka informowała, że zajęcia odbywają się na boso, panie wcześniej chodzące na zajęcia były przygotowane i miały ze sobą ciepłe skarpety, natomiast osoby, które przyszły po raz pierwszy, po prostu marzły. Takiego dyskomfortu można było uniknąć, tym bardziej że osoba prowadząca zajęcia, wiedząc, jakie warunki panują w miejscu ćwiczeń, przygotowała sobie odpowiednie buty, nie pomyślała jednak o tym, by uwrażliwić recepcjonistkę na przekazywanie takich drobiazgów, zrobiły to dopiero zmarznięte klientki.

Sposobem często stosowanym podczas wstępnych rozmów jest próba zachęcenia do przyjścia na jakieś zajęcia, po to, by spróbować, jak to jest. Byłoby to dobrym rozwiązaniem, gdyby nie wysokie ceny pojedynczych wejść i trudność z dołączeniem do grup „karnetowych”, o czym wspomniano wcześniej. Niektóre recepcjonistki robią krótkie rozeznanie na temat potrzeb i możliwości klienta i próbują doradzić, do której grupy warto dołączyć.

Skonfrontowanie ustaleń poczynionych na podstawie wywiadów telefonicznych z efektami obserwacji uczestniczącej w klubach pokazało, że w części z nich recepcje

działają tylko w godzinach, w których odbywają się ćwiczenia popołudniowe i wieczorne. To właśnie wtedy recepcjoniści zajęci są najbardziej obsługą przychodzących klientów i praktycznie nie są w stanie odbierać wszystkich telefonów. Łatwiej skontaktować się z recepcją takiego klubu, który świadczy bardziej rozbudowane usługi i oprócz oferty *fitness* ma jeszcze inne propozycje typu sauna czy basen, wówczas bowiem recepcja jest czynna przez cały dzień.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować kilka wniosków dotyczących roli pracowników i klientów klubu z punktu widzenia osób początkujących.

Recepcjonista jako osoba pierwszego kontaktu ma duży wpływ na zachęcanie nowych osób do udziału w zajęciach i to zarówno przez telefon, jak i w kontakcie bezpośrednim. Dla osób początkujących ważne jest wprowadzenie ich w środowisko klubu, a także w ćwiczenia w sposób łagodny, dlatego ważna jest też rola instruktorów. Wyjaśnienia, czemu mają służyć poszczególne ćwiczenia i jak je prawidłowo wykonywać, są bardzo ważne dla osób nowych. Obecność innych ćwiczących, a także rola instruktora jest ważnym czynnikiem motywującym osoby początkujące.

Stosowane nazwy są dla nowicjuszy często niejasne, potrzebna jest odpowiednia liczba informacji i na stronach internetowych, i w trakcie ćwiczeń. Zorientowanie się w tym, która usługa może być dobra dla nowicjusza, jest czasem trudne, ale odpowiednio przygotowana strona internetowa i cierpliwa recepcjonistka mogą wiele w tej sprawie pomóc.

Na koniec kilka zaleceń praktycznych, które pozwoliłyby w większym stopniu zadbać o nowe osoby rozpoczynające ćwiczenia. Strony internetowe powinny być możliwie jak najbardziej przystępne, uproszczenie ważniejszych informacji i ułatwienie ich poszukiwania nie musi oznaczać rezygnacji z estetyki. Podobnie jest z cennikami, systemy prostsze i bardziej przewidywalne są dla klientów wygodniejsze niż skomplikowany system taryf i rabatów. Zatrudnienie kompetentnych, wzbudzających sympatię i zaufanie recepcjonistów zachęca do przychodzenia na ćwiczenia. Wiele zmian zwiększających funkcjonalność wnętrza klubu można przeprowadzić bez konieczności dokonywania wielkich inwestycji, czasem wystarczy przesunięcie godzin rozpoczynania zajęć bądź wydawanie kluczy do szatni tak, aby równocześnie nie musiało z niej korzystać zbyt wiele osób. Organizowanie pokazów, zajęć nieodpłatnych dla tych, którzy przychodzą po raz pierwszy, zachęca do spróbowania wysiłku, a z czasem może przyczynić się do większej aktywności fizycznej.

Bibliografia

- Bauman Z. (2007), *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Biały K. (oprac. raportu) (2003), *Stosunek do własnego ciała – ideał pięknej kobiety i przystojnego mężczyzny*, komunikat CBOS 2998, Warszawa.
- Biały K. (2006), *Kształtowanie ciała jako wartość we współczesnej polskiej kulturze popularnej: Porównanie osiedlowej siłowni i komercyjnego klubu fitness*, „Kultura i Społeczeństwo” 4.
- Bogunia-Borowska M. (2006), *Ekstremalne metamorfozy. Projekt idealnego człowieka i perfekcyjnego życia w ponowoczesnym świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” 4.
- Bykowska B. (2008), *Odchudzanie jako styl życia współczesnych kobiet*, [w:] M.S. Szczepański i inni (red.), *Ciało spieniężone? Szkice antropologiczne i socjologiczne*, Śląskie Wydawnictwo Naukowe, Tychy-Opole.
- Głębocka A. (2009), *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*, Impuls, Kraków.
- Jakubowska H. (2009), *Socjologia ciała*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Łaciak B. (2006), *Obyczaje dotyczące ciała w Polsce okresu transformacji*, [w:] J.M. Kurczewski i inni (red.), *Praktyki cielesne*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Mroczkowska D. (2009), *Ciało w centrum*, [w:] B. Ziółkowska (red.), *Ciało w kulturze i nauce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Pankowski K. (oprac. raportu) (2009a), *Jak cię widzą tak cię piszą. Polacy o znaczeniu wyglądu w życiu*, komunikat CBOS 4177, Warszawa.
- Pankowski K. (oprac. raportu) (2009b), *Polak zadbany – troska o sylwetkę i własne ciało*, komunikat CBOS 4195, Warszawa.
- Szczepański M.S. i inni (2008), *Renta urody i tunika Nessona. Ciało w społecznej percepcji*, [w:] M.S. Szczepański (red.), *Ciało spieniężone? Szkice antropologiczne i socjologiczne*, Śląskie Wydawnictwo Naukowe, Tychy-Opole.

Strony internetowe objęte analizą [dostęp: 23.03.2016]

- <http://www.biosport.zgora.pl/>
- <http://www.dynamika.net.pl/>
- <http://www.energyfitness.pl/>
- <http://www.fabryka-formy.pl/kluby/strona-glowna-ff-galeria-alpha-zielona-gora.html>
- <http://www.fitmania.pl/>
- <http://funfit2.pl>
- <http://www.olymp.org.pl/>
- <http://www.saunagregor.pl/>

<http://www.symetris.pl/>

<http://www.topgymfitness.pl/>

Oznaczenia wywiadów i obserwacji

(NK od 1 do 15) – wywiady z kobietami rozpoczynającymi ćwiczenia.

(NM od 16 do 20) – wywiady z mężczyznami rozpoczynającymi ćwiczenia.

(R od 1 do 30) – wywiady z recepcjonistami klubów.

(O od 1 do 7) – obserwacje z klubów objętych tym rodzajem badania.

Nowicjusz w świecie klubu fitness

Streszczenie: Artykuł dotyczy wkraczania w nowy świat usług *fitness*. Rozpoczynający ćwiczenia mają różnorodne motywacje, jednak ich wspólną cechą jest to, że chcą „zrobić coś” ze swoim ciałem. Stawiają przed sobą cele, którymi mogą być: poprawa kondycji, odchudzenie się, ciekawe spędzenie czasu i poruszanie się z innymi. Osoby te muszą pokonać swoją nieśmiałość i zmierzyć się z nieznanym wcześniej, w pewnym stopniu egzotycznym, światem klubów *fitness*. Na świat ten składają się nowe miejsca, nowi ludzie, nieznanne im nazwy określające poszczególne techniki i ćwiczenia, nowe rytuały i zwyczaje. Nowicjusze często muszą włączyć się w ćwiczenia grupy funkcjonującej od jakiegoś czasu i poznać sposoby pracy różnych instruktorów. Coś, co jest „samo przez się zrozumiałe” dla innych uczestników, jest nowością i potencjalną trudnością początkujących. Ważne jest więc, jak kluby prezentują informacje na temat zajęć na swoich stronach internetowych, w jaki sposób recepcjoniści udzielają informacji nowym adeptom, jak ich przybycie traktują instruktorzy i inni członkowie grup. Artykuł powstał jako rezultat analizy zawartości stron internetowych, a także obserwacji uczestniczącej i wywiadów z osobami rozpoczynającymi ćwiczenia w klubach *fitness*. Informacje pozyskano także poprzez wywiady telefoniczne za pomocą techniki ukrytego klienta z recepcjonistami klubów. Podstawowym celem jest zwrócenie uwagi na bariery występujące w przypadku rozpoczynania nowych zajęć.

Słowa kluczowe: *fitness*, usługi, ciało, kultura popularna, styl życia

A Beginner in A Fitness Club Centre

Abstract: The article concerns on the situation of beginners in a fitness club. Their motivations can be different but their common aim is doing something with their bodies. They want to get fit and be in a good shape or just to spend time nicely training with the others.

These people must overcome their shyness and they need to make themselves acquainted with a new situation. The world of fitness contains new places and new people, unknown names of physical exercises, new customs and rituals as well. Beginners quite often must join unknown groups and meet new instructors. What goes tacitly for persons who practice gym longer is not so simple for the beginners. That is why it is very important the way fitness clubs present information about exercises on their websites. It is also to provide customers with information by fitness clubs' receptionists. The role of the instructors and other participants of training groups is very important too. The article is a case study of beginners' situation in a gym. The data was gathered by using a few tools: a) websites of fitness clubs analysis, b) participant observation, c) in-depth interviews with beginners and d) phone interviews with receptionists. The aim of the article was pointing out main barriers and difficulties in situation of newcomers.

Keywords: fitness, service, body, popular culture, lifestyle

*Marek Zadłużny**

Uniwersytet Zielonogórski

PRACOWNIA TEATRU TAŃCA W ZIELONEJ GÓRZE – ALTERNATYWNY OBSZAR EDUKACJI I ANIMACJI OSÓB DOROSŁYCH

*To moja odskocznia od życia codziennego.
Traktuję członków Pracowni jak swoją rodzinę. Dbam o nich.
(Radosław, 22 lata)*

Pracownia Teatru Tańca (PTT)¹ działająca od 2010 roku pod kierunkiem artystycznym Marka Zadłużnego w Zielonej Górze jest platformą osób twórczo realizujących się w zakresie teatru tańca oraz teatru fizycznego. Jest to przestrzeń skupiająca młodych twórców, których poszukiwania artystyczne zogniskowane są wokół tanecznych sztuk performatywnych i fizyczności w działaniach scenicznych. Pracownia jest inicjatywą autorską i niezależną. Angażuje entuzjastów sztuki tańca, którzy realizują się w niej niezawodowo. Jest jedynym tego typu projektem artystycznym na terenie zachodniej Polski. Cechą charakterystyczną dla działań zespołu jest humanistyczna myśl teoretyczna nad tańcem, która stanowi podłoże inspiracyjne artystycznych dokonań grupy. Czerpiemy m.in. z koncepcji fenomenologii cielesności Michela Henry'ego, Maurice'a Merleau-Ponty'ego oraz refleksji innych teoretyków zjawiska.

Poszukujemy nowych, eksperymentalnych rozwiązań dla zastosowania ruchu w teatrze. Pracujemy w oparciu o techniki improwizacji ruchowej, tańca współczesnego, *contact improvisation*. Wciąż poszukujemy nowych przestrzeni eksploracji.

Dążymy do tego, by wyrazić nasz czas.

Szukamy oryginalnego języka, który pozwoli naszym ciałom mówić.

* Marek Zadłużny – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Dyplomowany artysta tancerz. Adiunkt i wykładowca w zakresie m.in. współczesnych form tańca i teatru tańca. Choreograf w Pracowni Teatru Tańca w Młodzieżowym Centrum Kultury i Edukacji w Zielonej Górze. Pedagog tańca współczesnego na międzynarodowych warsztatach w Berlinie, Luksemburgu, Tallinie i Cottbus. Współtwórca ogólnopolskiej sieci festiwalu teatrów tańca SPACE. Prezes Lubuskiego Stowarzyszenia Tańca Współczesnego „elestewe”.

¹ Informacje podane we wstępnej części artykułu zaczerpnięto z oficjalnego serwisu internetowego resortowego Instytutu Muzyki i Tańca: www.taniecpolska.pl, który jest odpowiedzialny m.in. za monitorowanie polskiego środowiska tanecznego.

Naszą ideą jest wykreowanie uniwersalnego sposobu komunikacji, w którym teatr spotyka się z tańcem i fizycznością ciała².

Do tej pory spektakle PTT były prezentowane i doceniane m.in. na następujących festiwalach:

- Ogólnopolskim Festiwalu Teatralnym OFMAT 2015 w Krakowie, nagroda jury oraz jury młodych;
- Ogólnopolskim Festiwalu Sztuki Współczesnej FORMA15 w Rawiczu;
- Scenie Tańca Współczesnego SPACE Toruń 2015;
- Międzynarodowych Spotkaniach Artystycznych Experiment 2013 i 2014 w Zbąszyniu;
- Spotkaniach Teatru Otwartego 2013, 2014, 2015 w Nowej Soli;
- I Dolnośląskich Spotkaniach Teatralnych Antrakt w Legnicy, wyróżnienie specjalne;
- od 2011 roku na Ponoworocznych Konfrontacjach Teatralnych POKOT w Zielonej Górze i Gorzowie Wlkp.;
- Ogólnopolskim Festiwalu Alternatywnych Teatrów Tańca Słupsk 2013, 2014, 2015, laureat;
- Ogólnopolskich Konfrontacjach Tańca Współczesnego Konin 2011, wyróżnienie specjalne;
- Ogólnopolskim Przeglądzie Teatrów Tańca SPACE ZG od 2011 roku, laureat i wyróżnienie specjalne;
- Festiwalu Sztuki w Cottbus w 2013 roku, nagroda główna Pegaz w kategorii Taniec.

Do refleksji nad kontekstualnym ujęciem edukacji i animacji osób dorosłych w tym tekście skłoniła mnie własna praktyka zawodowa. Jako „opiekun artystyczny”, a formalnie nauczyciel w PTT funkcjonującej w obrębie Młodzieżowego Centrum Kultury i Edukacji w Zielonej Górze, pracuję z osobami od piętnastego do trzydziestego siódmego roku życia. Szczególnie interesujące poznawczo z perspektywy andragogicznej, a także animacyjnej, są dla mnie przeżycia dorosłych uczestników moich zajęć, związane z ich aktywnym udziałem w zajęciach PTT. Dodatkowo niniejsze rozważania wzbogacę o moją subiektywną narrację jako pedagoga-badacza, animatora i choreografa zespołu, co pozwala mi na próbę prezentacji podjętego pola problemowego z perspektywy autoetnograficznej. Jak pisze Beata Borowska-Beszta autoetnografia ujmowana jako szczególna, narracyjna forma badań jakościowych i przede wszystkim styl pracy badawczej, łączy uczucia, myślenie i sztukę (Borowska-Beszta 2009, s. 88). W tekście wskażę na różne konteksty uczestnictwa w PTT, odwołując się do wypowiedzi dorosłych i młodych dorosłych (Bee 2004, s. 77-83) uczestników

² www.taniecpolska.pl [dostęp: 20.04.2016].

zajęć, a także ich odczytań. Za ós porządkującą rozważania przyjąłem prezentację PTT jako układu nakładających się i następujących po sobie przestrzeni: edukacji, animacji, samorealizacji oraz przestrzeni alternatywnej. Przy czym za przestrzeń przyjmuję tutaj za Bohdanem Jałowieckim pewien niemający materialnego odniesienia wymiar rzeczywistości społecznej wyznaczony przez sieć powiązań między podmiotami i działania tych podmiotów (Jałowiecki, Szczepański 2002, s. 303). Swobodne rozmowy/wywiady przeprowadziłem z siedmioma osobami, które wyraziły chęć podzielenia się swoimi doświadczeniami, i których staż uczestnictwa jest minimum pięcioletni. Ich treść została przeze mnie zarejestrowana cyfrowo, a następnie poddana transkrypcji. Tekst nie jest finalnym rezultatem zaprojektowanych badań prowadzonych w orientacji jakościowej. Zaproponowana formuła wspierana wypowiedziami uczestników oraz moje interpretacje mają charakter wyjaśniający i opisujący społeczny fenomen funkcjonowania w amatorskim zespole artystycznym, co stanowi jednocześnie cel artykułu.

Osoby, z którymi rozmawiałem to:

Radosław, 22 lata – student III roku architektury wnętrz i I roku animacji kultury (studia pierwszego stopnia) na UZ;

Karolina, 22 lata – studentka I roku studiów animacji kultury (studia drugiego stopnia) na UZ;

Justyna, 37 lat – przedsiębiorca, absolwentka animacji kultury na UZ;

Kalina, 29 lat – menedżer w stowarzyszeniu, obecnie studentka I roku animacji kultury (studia pierwszego stopnia) na UZ;

Katarzyna, 31 lat – wychowawca w świetlicy socjoterapeutycznej, absolwentka resocjalizacji na UZ;

Łukasz, 31 lat – prawnik, absolwent UMK.

Pracownia Teatru Tańca – przenikające się przestrzenie edukacji pozaformalnej i nieformalnej

W tych rozważaniach korzystać będę z typologii zaproponowanej przez Philipa H. Coombsa (Malewski 2010, s. 21), który w obrębie edukacji dorosłych wyróżnił trzy odmienne pod względem struktury organizacyjnej i intencjonalności edukacyjnej obszary – edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Odnosząc się do tego podziału, PTT funkcjonująca w obrębie Młodzieżowego Centrum Kultury i Edukacji w Zielonej Górze stanowi przykład edukacji realizowanej w obszarze pozaformalnym³.

³ MCKiE „Dom Harcerza” w Zielonej Górze jest samorządową placówką wychowania pozaszkolnego, co oznacza, że nauczyciele (zatrudnieni na kartę nauczyciela) prowadzą pełną ewidencję swoich działań edukacyjno-wychowawczych, m.in. prowadzą dzienniki, wypełniają karty wyjść, wyjazdów, realizują autorskie programy nauczania. Natomiast wychowankowie są ewidencjonowani

Jednakże edukację w przedmiotowym kontekście ujmuję szeroko. Chodzi mi o całość procesów, które przyczyniają się do wszechstronnego rozwoju jednostki, a które przez badanych wcale nie muszą być z nią utożsamiane. Sugeruje to edukację w obszarze nieformalnym, często w literaturze przedmiotu utożsamianą z socjalizacją (Malewski 2010, s. 21). Interesowało mnie, w jaki sposób uczestnictwo w PTT może być dla uczestników katalizatorem zmiany w życiu i w jakich obszarach ich rozwija.

PTT jest taką moją drugą rodziną. Znamy się wszyscy dość dobrze, tym samym zajęcia nasze są takie dość mocno otwarte. Pracownia jest zdecydowanie dla mnie odskocznią, przestrzenią, gdzie mogę się wyrzucić, gdzie mogę się uwolnić, gdzie mogę się odchamić, gdzie mogę po jakimś trudnym dniu w pracy czy w ogóle po trudnym dniu, czy nawet mając kryzys, mogę się po prostu zrelaksować, mimo tego, że zajęcia są aktywne, są ruchowo męczące, to ja na tych zajęciach odnajduję spokój, relaks. To jest mój drugi dom. Jesteście moim drugim domem. Moją rodziną. Mogę chyba tak powiedzieć zdecydowanie (Kalina, 28 lat).

Powyższa wypowiedź wyraźnie wskazuje na nieformalny charakter uczestnictwa, a także bliskość i zażyłość relacji, jakie łączą członków formacji. Znaczący jest także wskazany kontekst katarski, oczyszczający, który może sugerować, że jest to przestrzeń uwalniania się od napięć, stresu i negatywnych emocji związanych z funkcjonowaniem w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Z narracji wynika, że edukacja realizowana w PTT, pomimo statusu pozaformalnego (funkcjonowanie w ramach placówki oświatowej), w odczuciach tancerzy realizowana jest raczej jako dodatek do całości przedmiotowych działań. We wszystkich narracjach pojawiły się porównania PTT do środowiska rodzinnego, co sugeruje poczucie swobody i akceptacji, których doświadczają tancerze oraz zaangażowanie w realizację wspólnych celów, jakimi są przede wszystkim działania na polu artystycznym. Jest to dla mnie, jako prowadzącego, wyraźny komunikat sygnalizujący, że partycypacja w działaniach PTT jest dla moich wychowanków bardzo znaczącą i ważną życiową aktywnością. Poza oczywistymi odpowiedziami, z których wynika, że ta działalność daje rozmówcom możliwość oderwania się od codzienności, pojawiły się także takie, w których przyznają, że sprowokowała ich do zmian w życiu, które jakościowo odmieniły ich społeczne funkcjonowanie. Poniżej prezentuję dwie wypowiedzi, w których zauważalny jest wyraźny proces *coming outu*, do którego przyczyniły się nieformalne procesy edukacyjne zachodzące w PTT.

Poznałem siebie, odkryłem swoją seksualność. Jest fajnie. Czuję się dobrze jak tam jestem i bezpiecznie. Jestem akceptowany. Na pewno pootwierala mnie na wszystko. Znalazłem tam miłość swojego życia... Co jeszcze mogę powiedzieć... (Radosław, 22 lata).

w Ogólnopolskim Systemie Informacji Oświatowej (SIO), mają prawo do uzyskania zaświadczeń potwierdzających ich uczestnictwo w określonych sekcjach i mogą być na tej podstawie zwalniani z zajęć szkolnych lub mieć zaliczone np. wychowanie fizyczne w szkole lub na uczelni. Dlatego dla jasności wyводу przyjmuję, że Pracownia Teatru Tańca z jednej strony stanowi przykład edukacji pozaformalnej, choć, z drugiej strony, przestrzenie te (edukacja pozaformalna i nieformalna) nakładają się na siebie i przenikają, o czym piszę w tekście.

Uczestnictwo w Pracowni daje mi wiele radości, zadowolenia i energii. Kiedy jestem na sali i trenuję mogę zapomnieć o wszystkim i wszystkich. Mogę odstresować się po wyczerpującym dniu pracy, zapomnieć na chwilę o paragrafach, orzecznictwie, poglądach doktryny, nowelizacji ustaw, wykładni językowej, systemowej i funkcjonalnej czy ciągłym narzekaniu interesantów. Gdyby nie Pracownia, pewnie bym zwariował. Treningi nauczyły mnie wytrwałości i pewności siebie, a występy pozwoliły poczuć się jak ktoś wyjątkowy. Jest to również niezły patent na podryw. Prawie zawsze działa. Jednak przede wszystkim dzięki PTT nie boję się mówić głośno, o tym kim jestem. Nie żyję już w ciągłym strachu i nie muszę kombinować, co zrobić, by to się nie wydało. Choć nadal żyjemy w świecie pełnym uprzedzeń i nietolerancji, to warto znaleźć takie miejsce, gdzie będziemy czuć się swobodnie. Gdzie ludzie będą nas akceptować, a nie tylko tolerować. Jestem szczęściarzem, bo ja takie miejsce znalazłem (Łukasz, 31 lat).

Tym bardziej uwidacznia się tutaj edukacja nieformalna, gdzie procesy twórczej pracy grupowej przesuwają się na grunt życia prywatnego. Ponadto jako formacja względnie jednorodna wiekowo i intelektualnie PTT stanowi dobry przykład grupy rówieśniczej, w której zaspokajane są m.in. potrzeby przynależności i wsparcia. Pokazuje to także, jak ważna jest w sytuacji życiowych trudności akceptacja środowiska zewnętrznego. Daje ona poczucie satysfakcji, bezpieczeństwa, a nawet szczęścia. Pozwala podmiotowi czuć się swobodnie, poprzez uzyskanie spójności wewnętrznej. Możemy także odwrócić sytuację, w której brak akceptacji wobec orientacji homoseksualnej skutkować może integralnymi zaburzeniami w funkcjonowaniu jednostki w społeczeństwie⁴. Jako prowadzący czuję odpowiedzialność za osoby, z którymi pracuję i staram się stworzyć jak najlepsze warunki do twórczej pracy, która pozwala mi realizować założone cele artystyczne i animacyjne. Sugeruje to, że człowiek w atmosferze akceptacji może rozwinąć pełnię swojego potencjału, o czym więcej w części poświęconej samorealizacji.

Pracownia na pewno wprowadziła taką zmianę, że zaczęłam bardziej się ruszać, rozwijać, poznawać różne techniki. Na pewno więcej dzięki temu ćwiczę. Poza tym poznałam tam superludzi, z którymi się zżyłam i są dla mnie jak rodzina, dlatego zawsze z chęcią przychodzę na zajęcia i bardzo dobrze nam się współpracuje. Tworzymy superrzeczy, dzieła, spektakle... A we mnie zmieniło się tyle, że nigdy nie zamykałam się na sam teatr i dzięki Pracowni rozwijam się już teraz pod innym kątem. Czyli Pracownia otwiera takie drzwi przede mną, furtki. Jest to coś innego... (Karolina, 22 lata).

Przede wszystkim obszar społeczny jest ważny, nie bo spotkałam dzięki Pracowni takich ludzi specyficznych, którzy są różni, naprawdę różni, każdy jest naprawdę z innej bajki i to jest genialne, że potrafimy razem współpracować, nie tylko w takim twórczym szale, ale też na poziomie życiowym. Poza tym, że spotykamy się na deskach, to jeszcze spotykamy się poza próbami. Żyjemy jakby swoim życiem wspólnym i to jest też super. Wspieramy siebie nawzajem w różnych sytuacjach i to jest bardzo dobre. I to, co mi się podoba, to że nie ma żadnej rywalizacji między osobami. Ta grupa nie jest nastawiona na żadną rywalizację, tylko na to, żeby coś wspólnie zrobić i to jest właśnie świetne. Każdy może być sobą i nie trzeba nikogo udawać. Nie ma tam oceniania.

⁴ Ten wątek nie jest przedmiotem moich rozważań, więc nie będę go w tym momencie pogłębiał. Jednak uważam, że wart jest rozwinięcia i może stanowić pole problemowe odrębnego tekstu.

Jeżeli coś się dzieje, to się mówi o tym wprost. Czuję się tam bardzo swobodnie, więc to w tym rozwoju jest takie właśnie genialne. Drugim obszarem jest rozwój duchowy, wewnętrzny. Dużo pracy na moich wewnętrznych przeżyciach, które też wykorzystuję, grając w przedstawieniach. Mam wrażenie, że to wzbogaca przedstawienie i też mnie samą wzbogaca. To jest też ciekawe, że ta praca jak tworzymy spektakle, jest bardzo twórcza i wielowątkowa. Możemy o bardzo wiele rzeczy się oprzeć, tworząc i to też skłania do pewnej refleksji, jeżeli chodzi o różne tematy życiowe, a jeżeli można to jeszcze wyrazić ruchem, to jest to też dużo ciekawsze niż słowem (Katarzyna, 31 lat).

Konkludując, w PTT obszary edukacji pozaformalnej i nieformalnej nakładają się na siebie i wzajemnie przenikają. Trudno jest więc dokonać tutaj wyraźnego rozgraniczenia. Rozmówcy w swoich wypowiedziach raczej nie akcentowali pozaformalnego charakteru tej edukacji, na przykład poprzez ćwiczenia warsztatowe, doskonalenie umiejętności i wiedzy z zakresu tańca, lecz bardziej wskazywali na procesy edukacyjne o charakterze nieformalnym, które wielozakresowo ich rozwijają, doprowadzając często do znaczących, jakościowych zmian w życiu i rozwoju wewnętrznym. Nie ulega wątpliwości, że uczestnicy edukują się także w zakresie szeroko pojmowanej kultury tańca. Uczęszczają na zajęcia/lekcje kilka razy w tygodniu, w zależności od zaangażowania w liczbę realizowanych projektów choreograficznych. Wyjeżdżają na ogólnopolskie festiwale i konfrontacje, biorą udział w warsztatach z uznanymi pedagogami i choreografami. Ten pozaformalny obszar edukacji nie został podkreślony w narracjach, lecz stanowi fundament działalności artystycznej PTT, która tym właśnie przyciąga nowych członków.

Pracownia Teatru Tańca jako przestrzeń animacji kultury

Warto przywołać tu koncepcję animacji kultury Bogdana Idzikowskiego, który wyłonił jej trzy zakresy znaczeniowe. Zgodnie z ujęciem makrozakresowym jest to „całokształt procesu pobudzania, ożywiania, inspirowania ludzi do aktywności kulturalnej” (Idzikowski 2000, s. 264-266). Mieszczą się tu wszelkie, intencjonalne, sformalizowane, a także spontaniczne, nieinstytucjonalne oddziaływania. W ujęciu mezozakresowym animacja kultury to działalność pozainstytucjonalna, „pobudzanie aktywności w grupach nieformalnych, sąsiedzkich, samopomocowych oraz jako indywidualny proces uzewnętrzniania autonomicznych potrzeb jednostki” (Idzikowski 2000, s. 264-266). Tak pojmowana animacja wpisuje się w nurt działań alternatywnych. W mikrozakresowym wymiarze jest to metoda interakcji, metoda pracy w działalności kulturalnej. Należy także dodać, że wąsko można ujmować ją jako metodę pracy w grupie (Idzikowski 2000, s. 264-266). Małgorzata Kopczyńska podaje, że przygotowanie do pracy w grupie jest bardzo często rozumiane jako nauka

technik służących prowadzeniu grupy. W podejściu tym kryje się jednak założenie, że grupą należy kierować, sprawować nad nią zdobytą władzę i stosować techniki, które powinny skutecznie pomagać w każdej sytuacji, zwłaszcza w takiej, gdy członkowie danej grupy chcą zachować swoją odrębność i podejmują własne inicjatywy na rzecz uznawanych wartości. Należy być świadomym tego, że już samo stwierdzenie „prowadzić grupę” zawiera w sobie intencję narzucania swojej wizji innym podmiotom. Takiemu dyrektywnemu podejściu przeciwstawia się metoda kładąca nacisk na dynamikę grupy, umożliwiająca uczestnikom wzajemne poznanie i zrozumienie mechanizmów regulujących życie zespołu. Animacja korzysta z doświadczeń dynamiki grupowej, zwłaszcza jeśli chodzi o aktywność i otwartość uczestników, stara się jednak wykroczyć poza wewnętrzne problemy i cele grupy. Nie skupia się na technikach postępowania, lecz nie może także unikać ich stosowania. Animacja z całą pewnością nie kieruje się zasadą „cel uświęca środki”, dlatego też droga do skuteczności wyklucza manipulowanie ludźmi, wywieranie nacisku, stosowanie przymusu psychicznego. Każdy ma prawo do wypowiedzi, uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, realizowanych działaniach, w atmosferze poszanowania wolności jednostek, co pozwala budować prawdziwą wspólnotę osób (Kopczyńska 1993, s. 23). Natomiast Barbara Jedlewska animację kultury ujmując właściwie jako metodę edukacji kulturalnej. Jej zdaniem animacja stanowi aktualny problem interdyscyplinarny i wiąże się z wieloma dziedzinami życia człowieka. Z perspektywy pedagogicznej można ją ujmować jako metodę (zespół metod) edukacji, która może stanowić szansę dla współczesnych wyzwań edukacyjnych (Jedlewska 2003, s. 52). Animację kultury w kontekście poruszanego pola problemowego ujmują za Idzikowskim w znaczeniu mezozakresowym jako proces uzewnętrzniania autonomicznych potrzeb uczestników zajęć.

Jest to przestrzeń, która pozwala mi spełniać każdego dnia moje największe marzenie, jakim jest taniec. Odkąd pamiętam, zawsze chciałem zostać tancerzem, ale było to postrzegane przez moich bliskich jako strata czasu. Rodzice od najmłodszych lat wpajali mi, że najważniejsze jest wykształcenie, zawód, a nie rozwijanie swojej pasji. Dlatego cały czas się uczyłem, czytałem książki, by stać się „kims”, kto zadowoli moich rodziców. I tak zostałem prawnikiem z poczuciem rytmu. Wszystko się zmieniło, gdy po studiach przeprowadziłem się do Zielonej Góry. To w tym mieście poznałem ludzi z PTT, którzy pozwolili mi uwierzyć w siebie i polubili mnie takim, jakim jestem. Traktuję ich jak rodzeństwo, którego nigdy nie miałem. I choć czasem mnie wkurzają, to nie wyobrażam sobie, żeby kiedyś ich zabrakło w moim życiu. Uwielbiam być na sali treningowej, „przeżywać” utwory podczas rozgrzewki, być blisko ze swoją grupą oraz moim przekornym mentorem. Dlatego, jak mnie pytasz, czym dla mnie jest PTT, to z wielkim przekonaniem odpowiadam – życiem daną chwilą, nie przyszłością, nie przeszłością, a terażniejszością (Łukasz, 31 lat).

Jak wskazuje powyższa wypowiedź, PTT stanowi dobry przykład animacji kultury tanecznej. Uczestnictwo w zajęciach pozwoliło Łukaszowi spełnić jego życiowe marzenie o tańcu. Wyraźnie wskazuje też, że wcześniej realizował model życia, w któ-

rym zaspokajał oczekiwania innych, szczególnie rodziców, związane z nim. Sytuację zmieniła jego przeprowadzka do Zielonej Góry i uczestniczenie w zajęciach PTT. Ponownie akcentowane są tutaj bliskie więzi pomiędzy uczestnikami oraz duża satysfakcja, jaką odczuwa z możliwości obcowania z kulturą tańca. Jak to określa, pozwala mu to żyć w terażniejszości, co świadczy o jego świadomej prezentystycznej postawie i braku lęku, który często towarzyszy rozpamiętywaniu przeszłości (myślenie retrospektywne), i lęku o przyszłość (myślenie prospektywne). W podobnym tonie utrzymana jest wypowiedź Katarzyny, dla której uczestnictwo w PTT także jest odpowiedzią na potrzeby z wczesnego okresu rozwoju.

Jest takim moim spełnieniem marzeń z dzieciństwa. Zawsze chciałam tańczyć i jakoś nigdy nie miałam możliwości. Może bardziej nie znalazłam żadnej grupy, która by mi na tyle pasowała, żeby tańczyć, a w momencie kiedy skończył się pewien okres u mnie w życiu z teatrem, stwierdziłam, że taniec to jest to, co mi sprawia ogromną przyjemność... A dzięki temu, że znałam Marka Zadłużnego, który mi zaproponował, żebym dołączyła do tego, to stwierdziłam, że nie mogę sobie pozwolić, żeby nie spróbować. Zaczęłam przychodzić na zajęcia i okazało się to genialną sprawą (Katarzyna, 31 lat).

W narracjach PTT jawi się jako podmiot przyciągający osoby dorosłe, zainteresowane tańcem, które wcześniej jednak z wielu przyczyn nie próbowały rozwijać się w tym zakresie – to niemal definicyjny wskaźnik przestrzeni animacyjnej w zakresie kultury tanecznej. Znaczenie może mieć tutaj charakter estetyczny realizowanego teatru tańca, niemający komercyjnych konotacji. Twórczość PTT jest raczej próbą odpowiedzi na pewne uniwersalne pytania, które tancerze kreują poprzez ruch i taniec. Pomaga im to utożsamiać się z działaniami kreatywnymi i jednocześnie facylituje procesy animacyjne. Trafnie egzemplifikuje to poniższa wypowiedź.

Pracownia daje mi poczucie wyjątkowości, to że ten pozornie bezproduktywnie spędzony czas sprawia, że jednak coś powstaje, coś w sferze niedostępnej i niezrozumiałej dla każdego, jestem wybraną. To oczyszczenie. Każdy występ publiczny walczy z moim ego, trema w połączeniu ze wstydem, z niepewnością jak zostaniemy odebrani sprawia, że za każdym razem się umacniam, nabieram do siebie dystansu, a każda chałturka spuszcza ze mnie balonik nadęcia, oto pani magister, przedsiębiorca, matka tańczy do kotleta. Tłumaczę sobie, że nie okoliczności tworzą artystę, tylko to, w jaki sposób sam do tego podchodzi. Jeśli dam z siebie wszystko, to będzie wartościowy akt artystyczny, niezależnie od odbioru widza. To jest trochę jak założenie czerwonego nosa klauna, jak spojrzysz w lustro nie możesz się nie uśmiechnąć, albo umieszczenie najgorszego swojego zdjęcia na Facebooku może być swoistym katharsis. Wyniesienie przez poniżenie. Myślę, że to uzależnia, po jakimś czasie chcesz więcej, czekasz na to (Justyna, 37 lat).

Przypadek Justyny podkreśla jak istotny jest animacyjny charakter naszej działalności. Pomimo realizowania przez nią ról społecznych, stereotypowo postrzeganych jako nobliwe, działa ona w przestrzeni, która często wymaga od niej i innych tancerzy ekspozycji swojej wrażliwości i cielesności i w oczywisty sposób poddania się ocenie oglądających widzów w różnych sytuacjach. Pracownia Teatru Tańca bierze

bowiem udział, poza działalnością *stricte* festiwalową, w licznych akcjach o charakterze charytatywnym i promocyjnym, na przykład happeningach przed premierami spektakli Lubuskiego Teatru, działaniach plenerowych, przejściach w Korowodzie Winobraniowym z okazji obchodów dni Zielonej Góry w przebraniach motyli itp. Wszystkie te przejawy aktywności konfrontują tancerzy z różną publicznością, co daje im możliwość nabrania dystansu do swojej osoby. Więcej, ukazuje im to szerokie spektrum działalności w zakresie antropologicznie ujmowanej animacji kultury, która nie zawiera się tylko w realizacji celów czysto artystycznych i kulturalnych, ale pokazuje, że ważniejszy jest kontakt z drugim człowiekiem i sam proces dochodzenia do celu, jakim może być, ale nie musi, dzieło choreograficzne. Właśnie takie ujęcie aktywności podkreśla projekt PTT, jakim jest utworzenie nowej grupy dla osób dorosłych, pracujących zawodowo i chcących uczestniczyć w zajęciach z zakresu tańca współczesnego i teatru tańca. Zajęcia odbywają się raz w tygodniu i są prowadzone przez chętne osoby związane z PTT oraz przeze mnie. Są nieodpłatne, więc nikt nie czerpie z tego profitów finansowych, poza satysfakcją z dzielenia się swoimi umiejętnościami i zarażaniem innych pasją do tańca. Sugeruje to animacyjny charakter uczestnictwa w formacji tworzącej pracownię tańca, a także prezentuje jej członków jako animatorów kultury tanecznej. Wpływ na tę sytuację może mieć także wykształcenie kierunkowe, gdyż większość osób związanych z PTT to absolwenci lub jeszcze studenci animacji kultury na Uniwersytecie Zielonogórskim. Sądzę, że dla rozwoju procesów animacyjnych ważny jest także mój wpływ na prowadzoną grupę. Moja raczej niedyrektywna postawa choreografa animatora, a nie instruktora-nauczyciela koresponduje z koncepcją animacji kultury zaprezentowaną przez Kopczyńską, o której już wspominałem. Dla egzemplifikacji zaprezentuję poniżej kilka wypowiedzi, w których poprosiłem rozmówców o krótką charakterystykę prowadzącego.

Jest wymagający, bardzo często się wygłupia. Uważam, że jest bardzo dobrym liderem w kilku kwestiach, jeżeli chodzi o prowadzenie zajęć, ale także jeżeli chodzi o organizację całej Pracowni czy wyjazdów, czy spektakli, czy warsztatów. Jesteś po prostu dobrym liderem, masz zadatki na prezidenta albo na guru. Bardzo dobrze mi się z Tobą pracuje, dobrze Cię czuję. Dobrze nam przekazujesz, co chcesz zrobić. Jesteś cholernie pomysłowy, kreatywny, cholernie nam dajesz dużo bodźców. Masz dużo energii i ta energia też w nas się kotłuje dzięki Tobie. Zdecydowanie uważam, że to jest miejsce dla Ciebie. Odpowiedni człowiek na odpowiednim miejscu (Kalina, 29 lat).

Przede wszystkim to, co Go charakteryzuje, to jest to, że jest mocno charyzmatyczny. To jest chyba najważniejsze, że ma taki duży zapał w sobie. Jest tak pewny siebie i tego, co robi, że ja mam dzięki temu poczucie bezpieczeństwa. Potrzebna jest taka osoba, która wie, czego chce i dąży do tego i to realizuje. To ta, taka pewność siebie, charyzmatyczność, dawanie poczucia bezpieczeństwa. Energia ogromna. Zapał i otwartość zawsze na nowe rzeczy. Taki luz czasami. Czasami wydaje mi się, że – ale to taka rola jest przywódcy i lidera – ale wydaje mi się, że czasami ulega nam za mocno i wchodzimy Mu na głowę i pozwala na to, ale myślę, że to wynika z tego, że

jesteśmy blisko siebie i czasami ta granica się zatracza i trudno Mu przyjąć krytykę. Jest uparty. Nie zgodzi się z tym, ale tak. Czasami trudno mu odpuścić... (Katarzyna, 31 lat).

Uważam, że Pan prowadzący ma osobowość sprawdzającą się w takiej dziedzinie życia, działalności, ponieważ potrafi porwać tłumy. Fajnie się go słucha. To, co już wspomniałam wcześniej, że co postanowi, to realizuje, co mi bardzo imponuje. Czasami brakuje Mu jakiejś systematyczności lub celowości ćwiczeń i działań i czasem jest trochę za miękka buła, że gdzieś te osoby się rozłążą i nie skupiają się na pracy... Ale fajnie, że Mu się chce i to zawsze podziwiałam. Że jest taki chcący i cały czas uśmiechnięty i taki... (Justyna, 37 lat).

Wszystko jest dobrze, bo mimo tego, że jesteśmy sobie równi, to on potrafi zapanować nad nami. Jest autorytetem i wszyscy się Go słuchają, nie ważne czy starzy, czy młodzi (Radosław, 22 lata).

Przytoczone wypowiedzi przedstawiają mnie jako animatora, który raczej sprawnie potrafi animować i prowadzić grupą twórczą. Jednocześnie nie miałem świadomości, że w tak wyraźny sposób mogę wpływać na innych i ich sposób pracy kreatywnej. Wprawdzie moi tancerze nie nazwali mnie wprost animatorem grupy, lecz raczej mówili o liderze, kimś kto zdecydowanie wie, jakie cele zbiorowe chce realizować, to jednak w problemowym kontekście tego testu uważam, że moje działania można określić animacyjnymi. Jest to także dla mnie interesująca poznawczo informacja zwrotna. Być może moje samopoznanie w kategoriach animatora kultury odbiega od rzeczywistości. Natomiast praca w przestrzeni artystycznej wymaga często ode mnie podejmowania decyzji reżyserskich i logistycznych o liderskim charakterze. Swoista synteza metod przeze mnie stosowanych – niedyrektywnych i dyrektywnych – jest związana ze specyfiką pracy w obszarze tańca i ruchu. Wymaga ona arbitralności, która wynika z zasad fizjologii i biomechaniki ludzkiego ciała, a także otwartej postawy, która wspiera twórcze działania uczestników zajęć. W pracy kreatywnej nie narzucam skończonej wizji dzieła, lecz powstaje ono we współpracy wszystkich członków danego projektu, w którym każdy może być twórcą i wykonawcą jednocześnie. Animacja kultury jawi się tutaj jako proces facylitujący rozwój postawy twórczej i potencjalnych zasobów, którymi dysponuje człowiek. Według Idzikowskiego koncepcja ta jest zbudowana na fundamentach zachodniej myśli humanistycznej oraz postmodernistycznej i takiej też wizji świata społecznego. Stąd też bliskie jest mi szerokie rozumienie twórczości jako wszelkiego działania, które wykracza poza prosty schemat. Idzikowski, nawiązując do koncepcji postmodernizmu, pisze, że obecnie rolą animacji jest m.in. ułatwianie ekspresji, emancypacji, wyzwalanie jednostki z opresji, pomoc w nawiązywaniu interakcji i komunikacji społecznej (Idzikowski 2006, s. 165). W owej Baumanowskiej płynnej nowoczesności redefinicji uległo wąskie modernistyczne pojmowanie kultury z jej nadrzędnymi wartościami, takimi jak rozum, prawda, postęp, sprawiedliwość, nowoczesność, piękno jako wartościami kanonicznymi o eksperckim rodowodzie. Odpowiedzią na opresyjność kanonów modernizmu

stał się liberalizm jako przestrzeń dla nieskrępowanej kreacji jednostki. Treści te korespondują ze sobą. Jeżeli przyjmiemy, że szeroko rozumiana twórczość i twórcza postawa stanowią o pełnym wyrazie wolności jednostki, to animacja twórczości dokonująca się w sferze świadomości osób animowanych polega na pobudzaniu pierwotnej ekspresji człowieka, dzięki której osiąga on pełną autonomię i samoaktualizację. Ekspresja ta może przybierać jednocześnie wielorakie formy. Jak pisze Józef Kargul: „animacja miała i ma uwalniać ludzi od pasywności i izolacji społecznej, zachęcać do autoekspresji przez podejmowanie twórczych inicjatyw, ożywiać komunikację, dawać wiarę we własne siły i własne możliwości” (Kargul 2012, s. 159). W odniesieniu do poczynionego przeze mnie wywodu, animacja kultury realizowana w PTT jawi się jako proces zorientowany na wsparcie człowieka w dążeniu do pełnej samorealizacji, o której pisał Abraham Maslow (Maslow 1990) i do czego później nawiążę. Owa samorealizacja ma tutaj znaczenie wiodące, gdyż jest indykatorem osiągnięcia przez człowieka pełni swojej potencji w rozmaitych obszarach życia.

Pracownia Teatru Tańca jako przestrzeń twórczej samorealizacji

Pisząc o PTT jako o przestrzeni twórczej samorealizacji osób uczestniczących w zajęciach, odwołam się do wspomnianej wcześniej kategorii twórczości, która, jak wspomniałem, jest obszarem przenikającym się z animacją kultury realizowaną wewnątrz przedmiotowej formacji. Instruktywne będzie tutaj wyjaśnienie pojęcia twórczej postawy oraz samorealizacji. We współczesnej literaturze pedagogicznej możemy znaleźć różnorodne określenia postawy twórczej, którą w moim przeświadczeniu rozwija uczestnictwo w PTT. Irena Wojnar stwierdza, że twórcza postawa jest tożsama z „postawą otwartą ku światu, rzeczom i ludziom, z postawą mobilną – ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą działania przeobrażającego” (Wojnar 1976, s. 330-331). Małgorzata Malicka stwierdza, że jest to pewien zespół predyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że jednostka jest w stanie rozkładać i ponownie składać obraz świata (za: Szmidt 2007, s. 151). Sidney J. Parnes uważa, iż postawa twórcza to zdolność do wykraczania poza ramy poznawcze i do kreowania rozwiązań, które są rezultatem dostrzeżenia nowych związków (za: Szmidt 2007, s. 151). Gary A. Davis postawę twórczą wiąże z twórczą osobowością, która predestynuje jednostkę do myślenia twórczego i do twórczej produktywności (za: Szmidt 2007, s. 151). Wydaje się więc, że twórcza postawa to wewnętrzna gotowość i odwaga do podejmowania działań nieschematycznych. W perspektywie animacyjnej – twórczość to konstytutywny komponent osobowości człowieka, który może zostać przez animatora niejako „włączony”. W zaproponowanym ujęciu animator nie jest więc nauczycielem, instruktorem, kimś, kto daje gotowe rozwiązania, lecz raczej wprowadza atmosferę

swobody i intelektualnego wysiłku po to, by doprowadzić do zmian w sposobie myślenia. Interesująca z tej perspektywy jest poniższa wypowiedź.

Pracownia uaktywnia moje lęki, pobudza moje lęki albo je jakoś tłamsi nawet, albo je jakoś dyscyplinuje... Nie wiem... Rozwijam się zdecydowanie ruchowo, ale też coraz częściej temu towarzyszy różna emocja. Poznajemy siebie głębiej. Rozwijamy się teatralnie, aktorsko... Staję się bardziej wyzwolona. Jeżeli chodzi pod kątem warsztatowym, to na pewno świadomość ciała z każdymi zajęciami jest większa, poszerza się, jest lepsza. Ja myślę, że kiedyś miałam problem w nawiązywaniu relacji, w kontaktach osobistych, że ciężko mi się było otworzyć. Byłam osobą w sobie zamkniętą bardziej. Wydaje mi się, że ludzie z Pracowni i moje uczestnictwo spowodowało, że się otworzyłam na ludzi. Trochę spokorniałam, trochę złagodniałam chyba nawet. Gdzieś wewnątrz otworzyłam się na ludzi (Kalina, 29 lat).

Kalina w swojej wypowiedzi mówi o samorozwoju w dwóch kontekstach. Po pierwsze, rozwija się artystycznie w zakresie tańca i ruchu, po drugie, dodatkowo wskazuje na rozwój wewnętrzny, który dotyczy sfery emocjonalnej. Lęki, o których wspomina – jednocześnie pobudzane i hamowane – mogą wynikać z głębokiego zaangażowania w działalność PTT. Koresponduje to z koncepcją twórczej postawy Malickiej, według której twórczość jest także istotnie wzmacniana przez pewną dyspozycję emocjonalną, czyli tendencję polegającą na zaburzaniu równowagi wewnętrznej. Daje możliwość rozsypywania i ponownego składania obrazu świata. Tego typu mechanizm jest wynikiem stosunkowo dużej wrażliwości bądź też otwartości na nowe przeżycia (Malicka 1996, s. 78-84). Ta interpretacja twórczej postawy szczególnie trafnie dopełnia sens powyższej narracji.

Dawno nie miałam takiego pola do działania, które w taki sposób by mnie rozwijało. Myślę, że Pracownia pozwala na taki duży rozwój w wielu sferach. To jest super. Przede wszystkim wydaje mi się, że na początku mocno się rozwinęłam ruchowo i to był ten pierwszy rzut, a po drugie to, że mogę swoje emocje wyrzucić z siebie i niektóre rzeczy poukładać. Właśnie niektóre emocje wyrzucić z siebie, a niektóre przepracować w ruchu i to jest też ciekawe, że można w taki sposób te emocje swoje przerobić. To było dla mnie terapeutyczne przeżycie na samym początku, że mogłam spotkać się z tymi ludźmi, że mogłam wyrzucić i pokazać swoje emocje w tym ruchu, w tym tańcu. Pozwoliło mi to uporać się z moim trudnym czasem wtedy. Bardzo trudnym zresztą. Potem to już przerodziło się w taką, jakby to powiedzieć, niecodziennność, ale było to czymś takim, na co czekałam. Każde spotkanie, każda próba było czymś, na co czekałam. Czymś takim radosnym. Czymś takim szczęśliwym, czymś, co zawsze poprawiało mi humor i dawało mi pęd do dalszego życia i nadal tak jest i do działania, do aktywności. Pozwoliło mi to się bardziej otworzyć (Katarzyna, 31 lat).

Katarzyna podobnie jak Kalina poprzez uczestnictwo w PTT samorealizuje się w dwóch wymiarach. Podkreśla, że na początku bardzo mocno odczuła progres w zakresie umiejętności taneczno-ruchowych. Równoległe sprowokowało ją to do pracy z własnymi emocjami i światem wewnętrznych przeżyć, co miało dla niej znaczenie terapeutyczne. Sugeruje to choreoterapeutyczny charakter zajęć z zakresu teatru tańca i tańca współczesnego. Organiczna praca z ciałem, którą proponuję, może

przynosić korzyści natury psychicznej (Koziełło 2002; Chodorow 1991; Santon-Jones 1992). Niweluje napięcia i pomaga w przepracowaniu trudnych emocji, pozbyciu się ich poprzez ekspresję ruchową. Ponadto znaczące w tym kontekście są także bliskie więzi łączące tancerzy, które pozwalają im wspierać się w trudnych życiowo momentach.

Można powiedzieć, że to dzięki teatrowi tańca stałam się taka śmiała i odważna. Kiedyś bym nie przypuszczała, że stać mnie na takie rzeczy, że jestem w stanie pewne rzeczy wykonać i właśnie dlatego do każdego tematu podchodzę na poważnie z dużą dozą odpowiedzialności za to, co robimy. A tematyka jest z życia codziennego, z życia wzięta. Jakby historie nas, życia każdego, zwykłego człowieka... Nas wszystkich to dotyka wokół. Często tworząc, przekładam to na swoją osobę i jest mi łatwiej się znaleźć w konkretnej sytuacji scenicznej. Mocną stroną jest to, że staram się nie poddawać, ale słabą jest to, że porównuję się z lepszymi od siebie osobami, ale nie mam sobie tego za złe, bo w Pracowni jest dużo osób poza mną, które dużo wcześniej zajmowały się tańcem i częściej ode mnie biorą udział w warsztatach i są już dla mnie takimi tancerzami kompletnymi, ja jestem jakby takim dopełnieniem i nie przeszkadza mi to. Jediną moją słabą stroną jest to, że na pewno wypadam gorzej na ich tle i wydaje mi się, że jestem słabsza od nich. Może nie widać tego w samym spektaklu, chociaż ja mam takie poczucie. No ale mocną stroną jest to, że staram się dawać z siebie wszystko i próbować, żeby wszystko wychodziło jak najlepiej (Karolina, 22 lata).

Wypowiedź ta jest interesująca ze względu na nieoczywistość w próbie jej odczytania. W narracji wyraźnie zauważalny jest rys samokrytyczny oraz perfekcjonistyczny, który jest charakterystyczny dla Karoliny. Potwierdzają to także moje obserwacje. Jednakże między słowami komunikuje ona, że to teatr tańca zbudował w niej poczucie śmiałości i odwagi. Umocnił jej samoocenę i poczucie własnej wartości. Tancerka odwołuje się także do swoich słabych i mocnych stron. Ma świadomość, że porównuje się z lepszymi od siebie, ale jednocześnie wykazuje się siłą i determinacją, by jak najlepiej oddawać sens realizowanego tematu choreograficznego. Pomaga jej w tym specyficzny charakter realizowanej twórczości, która jest jej bliska i pozwala korzystać z własnych przeżyć i doświadczeń w celu wykreowania autentycznej postaci scenicznej. Samorealizacja w jej przypadku nie jest więc procesem jednoliniowym i pełnym radosnych uniesień, bo, jak zwraca uwagę Maslow, zjawiska, które zachodzą w chwili twórczych doznań to m.in. upośledzenie mechanizmów obronnych oraz wewnętrznych blokad, siła oraz odwaga i przede wszystkim akceptacja, czyli pozytywne stanowisko. W jego opinii twórczość jest najczęściej odsłoną człowieka jako całości, dlatego też jest ona pewną uorganizowaną, całościową jakością danej jednostki. Postawa twórcza stanowi przeciwieństwo rozwarstwienia. Zaistnienie „tu i teraz” daje w efekcie kompletną całość. Jednostka twórcza też zgadza się na całkowite zanurzenie w pierwotnym procesie. W procesie integracji osoby możemy zaobserwować użycie mechanizmów nieświadomości oraz przedświadomości, a w szczególności procesu wrodzonego. Maslow stwierdza także, że proces tworzenia, w przypadku całkowitego skoncentrowania na aktualnej sytuacji i bezinteresownego zafascynowania nią, staje się wówczas

podstawą do osiągnięcia pełnej spontaniczności oraz pełni funkcjonowania. Całkowita spontaniczność daje poczucie autentycznego wyrażenia istoty, stylu nadzwyczajności funkcjonowania organizmu. Spontaniczność i zdolność wyrazu stają się źródłem uczciwości, naturalności, autentyczności, szczerości itd. Swoje refleksje autor kończy spostrzeżeniami na temat łączenia się osoby ze światem, które zawsze współwystępują z twórczością. Jest to dla niego coś tajemniczego i niezwykłego zarazem, lecz równocześnie zdecydowanie naturalne zjawisko (Maslow 1982, s. 47-53).

Twórczość jest znaczącą kategorią pojęciową określającą działania animacyjne. Zaryzykuję stwierdzenie, że każda animacja kultury powinna implikować emanację twórczego potencjału człowieka, co koresponduje z humanistycznymi teoriami twórczości Abrahama Maslowa, Carla Rogersa i Ericha Fromma. Twórczość jest głęboko zakorzeniona w naturze każdej osoby. Animator wspiera jednostkę w naturalnej tendencji do samorealizacji. Ważny jest proces tworzenia, gdyż sam w sobie wspiera społeczne, emocjonalne i psychiczne funkcjonowanie człowieka.

Pracownia Teatru Tańca jako przestrzeń alternatywna

Zapytałem swoich rozmówców, czy postrzegają PTT jako przestrzeń alternatywną i celowo nie precyzowałem tego pytania, tak by uzyskać odpowiedzi, które najpełniej będą oddawały istotę przedmiotowej alternatywności i które być może będą ze sobą kontrastowały. Chciałem dowiedzieć się, w jaki sposób uczęszczanie do PTT jest dla uczestników alternatywne wobec czegoś i jak rozumieją tę alternatywność.

Na pewno nie jest standardowa jak szkoły, studia i inne tego typu rzeczy. Więc jest alternatywna. Praca z pedagogiem nie jest taka jak uczeń-mistrz tylko wszyscy jesteśmy w sumie równi i sobie pomagamy (Radosław, 22 lata).

Trudno mi to sklasyfikować... Ja się czuję alternatywnie w stosunku do innych osób w moim wieku, że oni takich głupich rzeczy nie robią, ale czy to dla mnie jest coś dziwnego i alternatywnego... Ja już na tyle w to wsiąknęłam, że to jest dla mnie życie. To nie jest alternatywa. Ale mogę być postrzegana jako alternatywa (Justyna, 37 lat).

Myślę, że jak najbardziej. Jest to przestrzeń nietypowa, jest to zajęcie nietypowe. Ludzie grają w kosza albo grają w tenisa, albo chodzą na fitness, a ja lubię się tym chwalić, tym że uczestniczę w Pracowni, że tworzymy razem zespół, że tworzymy razem. My sami jesteśmy też specyficzni. Każdy jest indywidualistą, każdy coś wnosi. Dla mnie to jest niszowe, choć nie wiem, jak to wygląda dla ludzi z zewnątrz. Wydaje mi się, że już sam taniec współczesny jest niszową dyscypliną, jeżeli tak można to nazwać (Kalina, 29 lat).

Myślę, że zdecydowanie jest alternatywna. Jest specyficzna, daje duże pole dla wyobraźni. To, co pokazujemy można różnie interpretować. Każdy może znaleźć coś dla siebie w tym temacie, który prezentujemy ruchem i tym, co robimy na scenie. Używamy też często głosu i różnych rekwizytów. To wszystko nie jest wprost. Nie są to ładne, finezyjne rzeczy. Są organiczne (Katarzyna, 31 lat).

Pracownia przeciwstawia się temu, co oczywiste, intryguje, nie narzuca jedyne właściwego poglądu czy interpretacji (Łukasz, 31 lat).

Pracownia Teatru Tańca jawi się w powyższych narracjach jako przestrzeń alternatywna w kilku kontekstach. Dla Kaliny uczestnictwo w PTT jest alternatywą do tradycyjnie rozumianych aktywności spędzania wolnego czasu, szczególnie sportowych. Uczestnicy, wybierając zajęcia z zakresu teatru tańca i tańca współczesnego, mają także poczucie realizowania się w niszowej dziedzinie kultury symbolicznej, co może stanowić dla nich dodatkową gratyfikację w ocenie społecznej. Justyna opowiedziała o swoich odczuciach. Czuje się alternatywna w stosunku do swoich rówieśników. Jako matka dwójki dzieci i przedsiębiorca postrzega siebie jako jednostkę realizującą, dzięki uczestnictwu w PTT, alternatywny model życia. Radosław alternatywność widzi w kontekście pozaformalnego charakteru zajęć twórczych i edukacyjnych PTT. W jego odczuciu także partnerskie relacje z prowadzącym są kwestią wyróżniającą formację na tle innych inicjatyw edukacyjno-artystycznych. Katarzyna i Łukasz wskazali na specyfikę realizowanej twórczości, która w ich mniemaniu jest motorem alternatywnej działalności na polu twórczej kreacji ruchowej. W moim odczuciu z narracji wyłania się obraz alternatywności PTT rozumianej jako przeciwstawianie się temu, co tradycyjne w uczestnictwie w kulturze i oficjalnie uznane, a także swoiste bycie w opozycji do nurtu oficjalnego w edukacji formalnej.

Podsumowanie

John Van Maanen proponuje, aby traktować autoetnografię jako alternatywny realizm etnograficzny, gdzie tekstualizowana jest kultura własnej grupy (Van Maanen 1996, s. 263-265). Zdaniem Borowskiej-Beszty świadome unikanie ujednociania terminologii lub procedur systematyzowania badań jakościowych, w tym autoetnograficznych, oraz ich artystyczna natura może drażnić badaczy zorientowanych pozytywnie i przywiązanych do kwantytatywnych procedur metodologicznych. Mam świadomość, że poczynione analizy nie mają charakteru badań pogłębionych prowadzonych w orientacji jakościowej, lecz chciałem podzielić się doświadczeniami i zaprezentować obszar własnej praktyki zawodowej, która może być interesująca z perspektywy andragogicznej i animacyjnej. W świetle przeprowadzonego wywodu ukazuje się obraz działalności PTT jako alternatywnego układu społecznego, w obrębie którego nakładają się na siebie przestrzenie edukacji pozaformalnej i nieformalnej, animacji kultury oraz samorealizacji. Jako prowadzący grupę i badacz zaangażowany nie jestem pewien, czy właściwie oddałem charakter przedmiotowego pola problemowego. Odczuwam jednakże satysfakcję z tego, że uczestnicy PTT znaleźli dzięki mnie przestrzeń, w której z powodzeniem samorealizują się nie tylko w zakresie sztuki tańca, lecz także społecznie, co pomaga im osiągać pełnię potencjału, którym dysponują.

Bibliografia

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Borowska-Beszta B. (2009), *W tym cieniu jest tyle słońca. Autoetnografia*, „Pedagogika Kultury. Studia i szkice metodologiczne” 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 81-96.
- Chodorow J. (1991), *Dance Therapy and Depth Psychology: The Moving Imagination*, Taylor & Francis Ltd, Londyn.
- Idzikowski B. (2000), *Edukacja kulturalna – między szkołą a instytucjami kultury*, [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, Centrum Animacji Kultury, Regionalne Centrum Animacji Kultury, Zielona Góra, s. 264-266.
- Idzikowski B. (2006), *Kompetencje animatora kultury. Między samorodnym talentem a wytrenowanymi umiejętnościami*, „Dydaktyka Literatury”, t. 26, s. 165.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2002), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jedlewska B. (2003), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Koziełło D. (2002), *Taniec i psychoterapia*, KMK Promotions, Poznań.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Malicka M. (1996), *Twórczość jako kategoria pedagogiczna*, [w:] J.M. Śnieciński (red.), *Świat człowieka, świat sztuki*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 78-84.
- Maslow A. (1982), *Postawa twórcza*, „Literatura na Świecie” 3/4, s. 47-53.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo PAX, Warszawa.
- Santon-Jones K. (1992), *An Introduction to DMT In Psychiatry*, Routledge, Londyn.
- Szmidt K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Van Maanen J. (1996), *Ethnography*, [w:] A. Kuper, J. Kuper (red.), *The Social Science Encyclopedia*, Taylor & Francis, Londyn, s. 263-265.
- Wojnar I. (1976), *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Pracownia Teatru Tańca w Zielonej Górze – alternatywny obszar edukacji i animacji osób dorosłych

Streszczenie: Tekst jest wynikiem refleksji autora nad własną praktyką zawodową, a szczególnie nad kontekstualnym ujęciem edukacji i animacji osób dorosłych realizowanych w Pracowni Teatru Tańca (PTT) w Zielonej Górze. Artykuł prezentuje interesujące poznawczo z perspektywy andragogicznej, a także animacyjnej, przeżycia dorosłych uczestników zajęć z zakresu teatru tańca. Rozważania zostały wzbogacone o subiektywną narrację autora jako pedagoga-badacza, animatora i choreografa zespołu, co pozwoliło mu na prezentację podjętego pola problemowego z perspektywy autoetnograficznej. W tekście wskazane zostały różne konteksty uczestnictwa w PTT, odnoszące się do wypowiedzi dorosłych i młodych dorosłych uczestników zajęć, a także ich odczytań. Za oś porządkującą rozważania autor przyjął prezentację PTT jako układu nakładających się i następujących po sobie przestrzeni: edukacji, animacji, samorealizacji oraz przestrzeni alternatywnej. Przestrzeń rozumiana jest w artykule jako pewien niemający materialnego odniesienia wymiar rzeczywistości społecznej wyznaczony przez sieć powiązań między podmiotami i działania tych podmiotów. Swobodne rozmowy/wywiady autor przeprowadził z siedmioma osobami, które wyraziły chęć podzielenia się swoimi doświadczeniami, i których staż uczestnictwa w zespole jest minimum pięcioletni. Ich treść została zarejestrowana cyfrowo, a następnie poddana transkrypcji. Tekst nie jest finalnym rezultatem zaprojektowanych badań prowadzonych w orientacji jakościowej. Zaproponowana formuła wspierana wypowiedziami uczestników oraz interpretacje autora mają charakter wyjaśniający, eksplikacyjny, porządkujący i opisujący społeczny fenomen funkcjonowania w amatorskim zespole artystycznym.

Słowa klucz: teatr tańca, edukacja pozaformalna, edukacja nieformalna, autoetnografia, andragogika

Dance Theatre Atelier in Zielona Góra – alternative area of adult education and animation

Abstract: The text is a result of the author's reflexion on his own professional practice and especially on the contextual conceptualization of education and animation of adults implemented in the Dance Theatre Atelier in Zielona Góra. The article presents experiences of adult participants which are cognitively interesting from andragogical and animation perspective in the field of dance theatre. The considerations have been enriched with the author's subjective narration as a pedagogue – researcher, animator and choreogra-

pher of the group which allowed him to make an attempt to present undertaken issue from the autoethnographic perspective. In the text different contexts of participation in the Dance Theatre Atelier have been indicated referring to the statements of young and adult participants of classes as well as to their readings. As an axis arranging his considerations the author has accepted the presentation of the Dance Theatre Atelier as a system of overlapping and alternating spaces: education, animation, self-realization and alternative space.

The space, of course, is understood in the article as a dimension of social reality determined by a chain of connections among subjects and their activities which does not have material designatum. The author interviewed seven people with at least five years' training experience in the group who expressed their desire to share their knowledge and skills. The content of the interviews has been recorded digitally and then transcribed.

The text is not a final result of the designed research conducted in the qualitative orientation. The proposed formula assisted by the statements of participants and the author's interpretations are explanatory, explicative, classificatory in nature and describe the social phenomenon of functioning in the amateur artistic group.

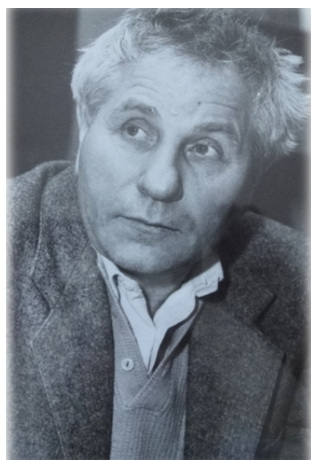
Keywords: dance theatre, non-formal education, informal education, autoethnography, andragogy

IV

Ludzie i wydarzenia

Wybór i opracowanie: *Barbara Hajduk**, *Damian Hajduk***

EDWARD HAJDUK – ZAUWAŻENIA



prof. zw. dr hab. Edward Hajduk (1932-2015)

Ponieważ Bóg nie obdarzył mnie żadnym talentem,
to zająłem się uprawianiem nauki (2.11.2014)

Wstęp

Zauważenia powstały w latach 2008-2014 w dojrzałej fazie życia i twórczości Autora jako myśli rozproszone, dotąd nigdzie niepublikowane. Stanowią one swoiste obrazy świata malowane słowem, a wiele z nich ma formę miniatur często o prześmiewczym, nierzadko autoironicznym charakterze.

Zauważenia odnoszą się do tych obszarów rzeczywistości społecznej, które skupiły uwagę Autora uprawiającego różne dyscypliny nauki (socjologię, metodologię, pedagogikę, filozofię, logikę). Domyślałem się, że Autor zapisywał swoje *zauważenia* dla zabawy, traktując je jako myśli poboczne, didaskalia do głównego nurtu zainteresowań naukowych. W procesie przygotowania tekstu na seminarium metodologiczne

* Barbara Hajduk – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, pracownik uczelni zielonogórskich w latach 1973-2009, obecnie emerytowany wykładowca UZ.

** Damian Hajduk – niezależny konsultant w zakresie doradztwa strategicznego, w obszarach: transport i logistyka, turystyka biznesowa, zarządzanie strategiczne.

(listopad 2015 r.) a następnie do publikacji (2016), pojawiła się trudność związana nie tylko z selekcją ponad stu zauważeń w rękopisie, ale i ich kategoryzacją. Uznałam obiekt odniesienia za dobre kryterium podziału zauważeń o różnorodnej treści. Pierwszym obiektem jest osoba Autora – tu mieszczą się zauważenia o sobie samym. Druga grupa obejmuje takie kategorie, jak: wiedza, wartości i idee, ludzie i instytucje. Większość zauważeń ma tytuł nadany przez Autora, niektóre nadałam sama (B.H.), a nieliczne są bez tytułu.

O sobie

1. Kim jestem (B.H.)

Pyta koleżanka, znajoma mojego kolegi profesora: kim jestem?

Pytany odpowiedział: ten Pan jest OD HIPOTEZ, on jeszcze nie napisał nic pewnego.

2. Apel

Skoro z sal uniwersytetu, który współtworzyłem, nie wędrują poza jego mury myśli światłe, to niechaj w salach uprawiane będzie solidne rzemiosło edukacyjne.

3. Poczucie ważności czy użyteczności (B.H.)

Nie mam silnego poczucia ważności, mam silne poczucie użyteczności. Pierwsze mógłbym zachować, nic nie czyniąc, drugie – wymaga potwierdzenia, jeśli nie chcę je stracić, nic nie czyniąc. Może korzystne będzie zastąpienie drugiego pierwszym.

4. Bałagan (B.H.)

Sprywatyzowany bałagan w moim pokoju żona stale próbuje uspołecznić.

5. (bez tytułu)

Dla rozwoju muzealnictwa w Polsce postanowiłem utworzyć muzeum starych myśli własnych.

6. Incydent w Castoramie (B.H.)

Nie mogę odczepić wózka, chociaż włożyłem złotówkę. Pracownik Castoramy pytany, czy może mi pomóc, odpowiada twierdząco. Mój rozmówca podnosi lekko wózek, odczepia go od innego i mówi: „jakiś inny idiota na siłę wcisnął zaczep jednego wózka do drugiego”.

Nie odwiedzając Media Markt, też jestem zaliczany do tej kategorii, do której włączył mnie pracownik Castoramy. Obojętnie, czy wykonamy jakąś czynność, czy zaniechamy wykonanie czynności, jesteśmy adresatami informacji o kompetencjach intelektualnych.

Wniosek z opisu incydentu:

Zamiast prowadzić badania poziomu inteligencji różnych kategorii Polaków przez psychologów, wystarczy ustalić jaka kategoria klientów odwiedza Castoramę i ci mają zaniżony poziom inteligencji, a odwiedzający sklepy Media Markt mają wyższy poziom inteligencji. Test łatwy do wykorzystania. Jedna trudność jest nieusuwalna: niektórzy Polacy są klientami Castoramy i Media Markt.

7. Nad grobem generała (BH)

Polskie Radio, Program Pierwszy w dniu 21.02.2008, godz. 13.04 emitowało fragment przemówienia nad grobem generała, żołnierza AK: „Żołnierz nie umiera, żołnierz oddaje życie i odchodzi na wieczną wartę”.

Informacja ta bardzo mnie zasmuciła. Ja muszę umrzeć i ten epizod w mojej biografii nie zostanie odnotowany jako wydarzenie nobilitujące. I biografia moja będzie pozbawiona takich wydarzeń, zostanie monotonna, bezbarwna, bez osadzenia w historię narodu, bez udziału w tworzeniu jego dziejów chwalebnych, zakutych w piaskowce, marmury, kamienie.

Zmaganie z płynnym tworzywem, jakim jest wiedza, takich wyróżników nie przynosi, historię mojej grupy etnicznej nadal bowiem tworzą politycy, duchowni i wojskowi.

8. (bez tytułu)

Począłem się na tym świecie tylko dlatego, że zaistniało nieporozumienie między rodzicami a Stwórcą. I wszystkie konsekwencje tego nieporozumienia spadły na mnie. Chyba za karę w szkole średniej uczyli mnie znakomici nauczyciele, a na UW wybitni uczeni. O mniej dokuczliwych karach nie będę pisał.

9. Po koncercie zespołu Raz, Dwa, Trzy (17.11.2011)

Uczestnicząc w koncercie muzycznym, stwierdziłem, że dzieło muzyczne może radować, zasmucać, motywować do aktywności motorycznej albo usypiać. Natomiast moje dzieło, słowem tworzone, może jedynie usypiać.

10. Konferencje naukowe – ignorant czy niewdzięcznik?

Na konferencje naukowe nie wybieram się wspomagany racjami poznawczymi i etycznymi.

Racje poznawcze są dwojakie:

- nowych myśli innym nie przekażę i to jest pewne;
- inni także nowych myśli mnie nie użyczą i to jest wielce prawdopodobne.

Racja etyczna jest taka:

– obdarzony nową myślą przez innych nie odwdzięczę się im własną, także nową, co uczyni mnie niewypłacalnym dłużnikiem.

Decyzja moja wskazuje na obawy o posądzenie nie o ignorancję, a o niewdzięczność.

11. Co jeszcze sprywatyzować?

Obserwujemy w Polsce zjawisko powszechnej prywatyzacji. Prywatyzują politycy, członkowie rad nadzorczych spółek skarbu państwa, prywatyzują lekarze, sędziowie. Najczęściej prywatyzują dobra materialne: nieruchomości, pieniądze, niektórzy prywatyzują funkcje, pracę (stanowiska w instytucjach finansowanych przez państwo). Nawet komisje sejmowe ds... są prywatyzowane, wszak ich działalność służyć ma realizacji zamierzeń każdego ich członka, a nie rozwiązywaniu problemów społeczeństwa i państwa.

Myślę, że można jeszcze sprywatyzować moją nie-wiedzę. Obszar bardzo rozległy, wszak wszystko, co nie jest wiedzą jest nie-wiedzą.

Wiedzę już sprywatyzowałem, ale ją udostępniam innym, nie ubywa mi jej, wręcz odwrotnie, wiedzy przybywa. W następstwie udostępniania jej innym, sam wzbogacam swój zasób wiedzy.

Zasoby mojej niewiedzy są nieograniczone. Przed prywatyzacją muszę podzielić ją na działki (porcje), aby je sprzedać. Poszukiwanie inwestora strategicznego jest krokiem nierealnym, nie mogę bowiem wyznaczyć obszaru mojej niewiedzy i oszacować jej rynkowej wartości. A inwestor strategiczny przed nabyciem niewiedzy powinien uzyskać wiedzę o obszarze mojej niewiedzy, a to jest niemożliwe.

Parcelacja niewiedzy na obszary może być dokonana według kryteriów merytorycznych, na przykład niewiedza przyrodnicza, obyczajowa, etyczna... albo według poziomu niewiedzy, na przykład głęboka niewiedza, nieszkodliwa niewiedza, zabawna niewiedza, kompromitująca niewiedza.

Nie wiemy, jaka niewiedza będzie bardziej atrakcyjna dla nabywcy, szczególnie dla inwestora strategicznego. Kłopot doświadczany przez posiadacza niewiedzy łączy się z niewiedzą odnośnie do tego, która niewiedza wyróżnia go i stanowi jego znak firmowy, wyznacza jego atrakcyjność na rynku oferentów niewiedzy.

12. Nie jestem kombatantem (B.H.)

Nie jestem kombatantem. Historia obeszła się ze mną niełaskawie. Jakie są tego konsekwencje?

Nie mogę przypisać sobie szczególnego udziału pozytywnego w tworzeniu historii narodu polskiego. Mam zerowe szanse na uzyskanie odznaczenia państwowego za udział... Brakuje mi w kalendarzu dnia, który został wyróżniony przez wydarzenie uznane za historyczne. Pozbawiony jestem szansy uzasadnienia, że w dniu X mam prawo zostać wyróżniony przez mass media jako... W kręgu znajomych, członków rodziny też nie mogę oczekiwać, aby w danym dniu być inaczej postrzeganym niż w inne dni roku, tzn. bardziej szanowanym jako sprawca czegoś ważnego, doniosłego.

Doświadczam trudności w wychowaniu synów, wszak żadnych zasług w tworzeniu dziejów narodu zasadnie nie zapisałem, a oni o tym wiedzą.

Nie jestem zapraszany na spotkania z młodzieżą, aby opowiadać o wydarzeniu, o którym słuchać raczej nie chce, a w przekonaniu jej wychowawców, powinna.

Nie mam też o czym pisać pamiętnika, wspomnień, wszak moje życiowe doświadczenie dobrem powszechnym raczej nie będzie.

Jak radzić sobie z zachętami nauczyciela akademickiego adresowanymi do studentów, aby unikać krytyki, a propozycje pozytywne czynić ofertą publiczną. Czy tą sugestią odnosić też do samooceny?

Praktyka społeczna faworyzująca pewien typ biografii czyni mnie człowiekiem wykluczonym. Bunt, protest to krytyka takiej praktyki, a oferta pozytywna wywołać może śmiech, wszak zawiera nieprawomocne oczekiwania.

Jednak odnotowany defekt biografii mojej nie jest karą wymierzoną przez sprawiedliwą historię. Zauważamy, że sprawiedliwa historia mogła wepchnąć mnie na scenę z kombatantami, którymi pogardzają moi partnerzy – straty okazałyby się znacznie większe niż usytuowanie mnie w czarnej dziurze historii zagospodarowanej przez istoty pozbawione biografii indywidualnej. Może to jest koszt, który płacić trzeba bez protestu.

W codziennych zachowaniach członków rodziny doświadczam nie zawsze zwerbalizowanej pretensji o to, że nie jestem kombatantem kojarzonym z bardzo wielkim wydarzeniem, o którym informują podręczniki szkolne, mass media, politycy przed wyborami. Ta skaza w mojej biografii wydaje się nieusuwalna, a cała działalność pozbawiona nobilitacji przydanej jej przez wkomponowanie w ciąg wydarzeń wyróżnionych aksjologicznie nie stanowi przesłanki do formułowania oczekiwań adresowanych do moich najbliższych. I to jest sytuacja usprawiedliwiająca moje zrządenie.

Wiedza

13. Socjologia wiedzy

Socjologia religii nie tworzy religii, socjologia moralności nie tworzy moralności, socjologia młodzieży nie tworzy młodzieży, socjologia kultury nie tworzy kultury(?) i socjologia wiedzy nie tworzy wiedzy(?).

Jeżeli socjologia wiedzy tworzy wiedzę, to bada to, co tworzy, czyli tworzy przedmiot własnych badań.

Nie ma socjologii ideologii i nie ma socjologii filozofii. Dlaczego? Są one obecne w socjalizacji kolejnych pokoleń danego społeczeństwa.

Socjologowie wiedzy tworzą wiedzę o wiedzy, a zbiór twórców i adresatów to zbiory tożsame. Pod tym względem status ich jest podobny do statusu filozofów

„których wyróżnia także tożsamość zbiorów twórców dzieł i ich adresatów” według L. Kołakowskiego. A jeśli tak jest, to wyjaśnia bardzo ograniczony udział filozofii w socjalizacji kolejnych pokoleń.

Filozofowie zajmują się analizą problemów nierozstrzygalnych i o tym komunikują. Mogą być więc społecznie akceptowani jako twórcy sygnałów ostrzegawczych dla innych intelektualistów przed przystępowaniem do analizy tych problemów.

Czy do efektów aktywności intelektualnej filozofów nie mają odniesienia oceny prakseologiczne i one nie wchodzą do układu motywacyjnego filozofów? Jakie są argumenty wspomagające taki przywilej?

14. Zabawa logiczna 1

A jeśli mam sumienie, to sumienia nie mam. Jak nie mam sumienia, to mam sumienie.

Oto dialektyka myślenia. B. Russel może to ustaliłby, skoro ustalił, czy ciocia lubi siebie, czy też siebie nie lubi, gdy powiedziała, że lubi tylko tych ludzi, którzy sami siebie nie lubią.

15. Argumenty (B.H.)

Profesor PAN mówi w Polskim Radio, że jest przeciwko legalizacji związków partnerskich, ponieważ to pociąga za sobą adopcję dzieci. Na przyjęcie takiego stanowiska skłania go sumienie.

Oprócz tak ulotnego argumentu nieempirycznego, uczony ma argument naukowy. Mianowicie: wychowanie dziecka w pełnej rodzinie jest dla dziecka korzystniejsze niż w rodzinie pozbawionej ojca lub matki. I zbędny do wyrażenia odmowy jest argument pierwszy, metafizyczny, należący do innej dziedziny kultury, a nie do nauki.

16. Tworzenie wiedzy (B.H.)

Tworzenie wiedzy naukowej dokonuje się kolektywnie według akceptowanych lub przyjmowanych paradygmatów przez wspólnoty uczonych. Wspólnoty mogą przyjmować różne paradygmaty. Wyznawcy takiego poglądu powinni przekonywująco wyjaśnić, dlaczego twórcami teorii naukowych, nowych są właśnie ci, którzy owych paradygmatów nie akceptują, a więc jednostki, a nie wspólnoty (Einstein). Jak wytłumaczyć rolę intuicji w tworzeniu wiedzy, jeśli nie jest ona zbiorem reguł wspólnotowych.

A czy wspólnotową regułą są dwie niespójne odpowiedzi na pytanie o zachowanie fryzjera, który powiedział, że „golę tylko tych mężczyzn, którzy sami siebie nie golą”. Czy ów fryzjer siebie goli czy też nie?

Chyba niezależnie od przynależności do wspólnoty uczonych o różnych paradygmatach zaakceptowane będą tezy o świecie niemożliwym:

- nie istnieje taki osobnik gatunku ludzkiego, o którym zasadnie orzekniemy „syn bezdzietnej matki”, „człowiek mądrzejszy od samego siebie”;
- nie jest tak, aby „dwa zdania sprzeczne” oba były prawdziwe;
- nie jest tak, aby traciło aktualność zdanie: „dziś sprzedaję za gotówkę, jutro na kredyt”.

Podane przykłady wyznaczają wiedzy naukowej inny status poznawczy niż ma ideologia, etyka lub religia. To są rodzaje wiedzy wspólnotowej zinstytucjonalizowanej.

Ponadwspólnotowe są dyrektywy praktyczne wyprowadzone z wiedzy o zależnościach. Jeśli dyrektywy są ponadwspólnotowe, to wiedza o zależnościach, z której wyprowadzamy dyrektywy, też jest ponadwspólnotowa?

Jeżeli są dyrektywy tworzenia wiedzy ponadwspólnotowej, to one powinny kontrolować jakość wiedzy wspólnotowej.

Niemoc dekonstrukcji.

Są stałe natury: prędkość światła, większa prędkość światła niż fal akustycznych, maksymalna temperatura ujemna -273°C , prawo grawitacji, prawo okresowego rozpadu pierwiastków.

Żadna wspólnota uczonych nie kwestionuje rzetelności tej wiedzy, podobnie wniosku Kartezjusza: „nie mogę wątpić w to, że wątpię” (Perlińska 2010).

17. O intelektualnej kulturze mniemania (czerwiec 2013 r.)

Dwie kategorie zawodowe w Polsce upowszechniają intelektualną kulturę mniemania. Są to politycy i duchowni. Swoje mniemanie uznają za bogactwo mądrości. Stała ich obecność w mass mediach, także publicznych, ułatwia im ekspansję własnej kultury mniemania. Wskaźnikiem wagi, jaką nadają propagowanym wersjom takiej kultury intelektualnej, jest rodzaj argumentów wspomagających ich rady lub przestrogi. Są dwa takie argumenty:

- a) Jest tak, ja bowiem tak sądzę;
- b) Jest tak, tak bowiem sądzą inni uznawani przeze mnie za dysponentów mądrości, także wspomagani takim rodzajem argumentów.

Kultura mniemania jest także kulturą autorytetu osobowego lub instytucjonalnego. Ta kultura zagospodarowała dialog publiczny, blokując znaczenie innych argumentów, na przykład JEST TAK I JA TAK SĄDZĘ, stosowanych w obronie głoszonych poglądów przez propagatorów innej kultury intelektualnej.

18. O wiedzy (B.H.)

Zwolennicy neoliberalizmu w gospodarce utrzymują, że posiadanie różnych dóbr na wyłączność czy pełna prywatność sprzyja ekonomicznemu ich wykorzystaniu lub trochę o ich trwałą użyteczność. Czy tę tezę ekonomiczną można odnieść do wiedzy? Czy nasza wiedza jest naszym dobrem prywatnym? Czy jest wówczas dobrem prywatnym, gdy my ją tworzymy? Czy jest dobrem prywatnym, gdy ją posiadamy, ale nie wykorzy-

stujemy, a staje się dobrem publicznym, gdy ją upowszechniamy lub wykorzystujemy do tworzenia wartości dostępnych potencjalnym użytkownikom? Jaką wiedzę mogę uznać za własną, a jaką muszę uznać za cudzą i o tym komunikować, gdy tę wiedzę wykorzystuję, udostępniam ją innym, pełniąc rolę zawodową?

Zarzut plagiatu jest wskaźnikiem, że nie wszelką wiedzę posiadaną mogę uznawać za własną, a jeśli będę ją wykorzystywał, muszę wskazać jej właściciela, twórcę. Ale kto będzie sędzią rzetelnym i dokładnie oddzieli moją prywatną wiedzę od wiedzy pożyczanej, cudzej, której nie mogę oddać i bez wskazania jej twórcy nie mogę jej wkomponować w moją wiedzę?

Pożyczanie wiedzy ma tę zaletę, w odróżnieniu od pożyczania pieniędzy, że nie muszę jej oddawać, a użytkować mogę wielokrotnie, nie pomniejszając walorów owej wiedzy.

Właściciel myśli będzie usatysfakcjonowany, dostrzegając, że jest wielu użytkowników jego myśli, pod warunkiem wszakże, że użytkownicy wymieniają twórcę myśli – wiedzy. Ale użytkownicy wiedzy autora, nawet bardzo liczni, nie pozbawiają go prawa własności ani nie ograniczają rozmiarów posiadanej przez niego wiedzy.

19. Niewiedza 1

Czy niewiedza jest dobrem czy złem?

Przyjmując definicję zła jako brak dobra, ustalić trzeba uprzednio, czy wiedza jest dobrem, czy też może być złem? Skoro przyjmiemy, że wiedza jest dobrem, to uznamy niewiedzę za zło.

Dzieje Adama i Ewy ukazują negatywną rolę wiedzy. Uzyskanie wiedzy przyniosło nieodwracalne, negatywne następstwa dla gatunku ludzkiego. Bez uzyskania takiej wiedzy dzieje gatunku ludzkiego mogłyby mieć inny przebieg. Nie potrafimy oddzielić powodu nieszczęścia: uzyskanie wiedzy od sposobu jej uzyskania. Dzieje Adama i Ewy przekonują, że uzyskiwanie wiedzy jest złem. Może uzyskiwanie wiedzy zakazanej jest złem, a niezakazanej nie jest złem? Ale kto rozsądza, co jest, a co nie jest zakazane?

20. Niewiedza 2

Czy niewiedzę jednostki można zdefiniować?

Czy można zdefiniować niewiedzę uczonych, na przykład socjologów?

Czy można zdefiniować niewiedzę gatunku ludzkiego?

Czy niewiedza jednostki jest złem czy dobrem?

Czy niewiedza uczonych jest dobrem czy złem?

Czy niewiedza gatunku ludzkiego jest dobrem czy złem?

Czy niewiedza to brak wiedzy?

A jeśli nie wiemy, czego nie wiemy, to – czy to jest też nasza niewiedza?

Czy można udostępnić innym naszą niewiedzę, mówimy: tego a tego nie wiem?

Czy wiedza i niewiedza stanowi uniwersum?

21. Zabawa logiczna 2 (B.H.)

Zakresy nazw: przedszkolak i student – wykluczają się. A zdanie: „Jeżeli niektórzy przedszkolacy są studentami, to niektórzy studenci są przedszkolakami” jest prawdziwe.

22. Czy instytucja zastąpi stolik kawiarniany?

Trzeba przedstawić podmioty tej alternatywy.

Instytucja to IPN, a stolik kawiarniany to stolik rzeczywiście będący na wyposażeniu konkretnej kawiarni we Lwowie, przy którym logicy i matematycy na serwetkach papierowych wyrażali myśli w sporze o zasadność twierdzeń należących do nauk dedukcyjnych.

IPN, o czym zapewniamy jego pracownicy, a także wielu polityków, ma tworzyć wiedzę naukową o historii Polski.

Dostrzec można wiele różnic:

Po pierwsze – tworzenie wiedzy przy stoliku kawiarnianym odbywało się na koszt uczestników spotkań.

Po drugie – przedmiot dyskusji był czytelny dla uczestników i wszyscy tak samo definiowali przedmiot dyskusji.

Po trzecie – ustalenia dokonywane przy stoliku kawiarnianym mają większe znaczenie dla nauki, a może także dla innych dziedzin organizacji społeczeństwa. A fragment pierwszy tego zdania nie wywołuje wątpliwości u znawców problemu.

Po czwarte – kilku uczonych próbuje rozwiązać poznawczy problem trudniejszy niż rozwiązują pracownicy IPN liczebnie n-krotnie liczniejsi od dyskutantów kawiarnianych.

Z przesłanek wyżej przedstawianych można wyprowadzić kilka wniosków:

W nauce o sukcesie decydują talenty ludzi, a nie instytucje.

Społeczne znaczenie pracy wyznaczają jej efekty, a nie liczba rzeczywistych lub statystycznych twórców.

Łatwiej o ustalenie rzetelności przypuszczeń naukowych, gdy wśród podmiotów rozstrzygających nie ma polityków.

Politycy rozdający pieniądze podatników powinni finansować konsumpcję kawy uczonych odbywającą się w kawiarni zamiast całodobowego utrzymania pracowników IPN.

23. Społeczeństwo wiedzy

Nowy wyróżnik społeczeństwa – „społeczeństwo wiedzy” – wprowadza do opisu zbędne utrudnienia. Nie było i nie ma społeczeństwa, które tworzą własną organizację i instytucje bez wykorzystania wiedzy.

Aby zbudować piramidy, Egipcjanie dysponowali wiedzą z fizyki, geometrii, architektury. A aby Nil sprzyjał uprawie roślin jadalnych, Egipcjanie musieli wykorzystywać wiedzę o nawadnianiu.

Społeczeństwo wiedzy można odróżnić od historycznie wcześniejszych, gdy dodamy, że takie społeczeństwo wykorzystuje wiedzę naukową w różnych dziedzinach praktyki społecznej i w następstwie tego dystansuje inne społeczeństwa pod względem rozwoju gospodarczego, nowoczesnych technologii, budowy systemów informatycznych, lotnictwa cywilnego, kolei wielkich prędkości, wykorzystania robotów itp.

W takim społeczeństwie wysokie gratyfikacje otrzymują twórcy wiedzy naukowej, przedstawiciele zawodów (prof. M. Kleiberg mówi o brokerach wiedzy, innowacji, pośredniczą oni między uczonym a biznesem), którzy mogą przetworzyć tę wiedzę na dobra powszechnie potrzebne lub wykorzystywać ją do tworzenia dzieł oryginalnych, ułatwiających badanie kosmosu, procesu dziedziczenia, przetwarzanie olbrzymiej ilości danych w maksymalnie krótkim czasie. Ale takie kryteria spełnia niewiele społeczeństw współczesnych.

Włączenie do tych społeczeństw Polski zachęca do postawienia pytania: dlaczego dwie kategorie uczestniczące w tworzeniu wiedzy naukowej i jej dystrybucji mają skromne gratyfikacje, znacznie niższe niż kategorie zawodowe, których członkowie mają znacznie wyższe gratyfikacje finansowe: sportowcy, wykonawcy estradowi, modelki, dziennikarze?

24. O dekonstrukcji (B.H.)

Mistrz piekarniczy, respektując receptury, tworzy dzieła, a dokonując postmodernistycznej dekonstrukcji, wytwarza produkty z zakalcem.

Wartości i idee

25. Epizod w szpitalu (B.H.)

Ksiądz wypowiedział pacjenta i udzielił mu sakramentu. Kiedy oddalał się od pacjenta, ten poprosił go o zgaszenie światła. Kapłan odrzekł: „od gaszenia światła są pielęgniarki”.

Zachowanie kapłana potwierdza trafność obserwacji Sokratesa wyrażoną w powiedzeniu: NIE SZATA ZDOBI CZŁOWIEKA.

26. Autorytet

W dniu 29.12.2008 Tomasz Lis przeprowadził wywiad z Jurkiem Owsakiem uznanym za autorytet w skali kraju i z Dalajlamą – zdaniem T. Lisa – uznanym za autorytet w skali globalnej.

Możemy przyjąć taką myśl, że autorytet ma osoba, której metody rozwiązywania problemów o dużej społecznej doniosłości są akceptowane nie tylko przez tych, którzy ich doświadczają, ale także przez bezstronnych obserwatorów.

Można też dodać inny wyróżnik autorytetu, a taki mianowicie, że jego pogląd, sposób opisu jakiejś kategorii zjawisk, ich ocena – odnosząca się do problemów odległych od własnych, wpisanych do roli zawodowej lub publicznej – uznawana jest za godną akceptacji, a może też respektowana w decyzjach wielu osób. Jedynym argumentem sprzyjającym akceptacji opisu lub oceny zjawisk wyrażonych przez autorytet jest jego merytoryczna przydatność.

J. Owsiak jest osobą medialną, rozpoznawalną, czynną w rozwiązywaniu ważnych problemów zdrowotnych dzieci, w szczególności noworodków, ostatnio także seniorów. Metoda rozwiązywania takich problemów okazuje się efektywna także dzięki wspomaganianiu mass mediów. Jego widoczność jest następstwem organizowania widowiska dla młodzieży – Woodstocku.

Czy opinia J. Owsiaka o innych problemach, doniosłych społecznie, jest uznawana przez kategorie decydentów, na przykład polityków, dziennikarzy, twórców itp.? Nie ma chyba takich przykładów, a może nie są one mnie znane.

Funkcja publiczna J. Owsiaka sprzyjająca uznaniu go za autorytet jest wskaźnikiem hierarchii wartości polskiego społeczeństwa. Wysoko usytuowany jest w tej hierarchii skuteczny udział w dystrybucji dóbr, nadaniu tej czynności przez mass media rangi sakralnej, wyjątkowej, niepowtarzalnej i włączeniu do realizacji zamysłu wielkiej liczby młodzieży.

J. Owsiak utrwała hierarchie wartości polskiego społeczeństwa, której nie modyfikują osiągnięcia ludzi nauki, kultury, biznesu. W hierarchii wartości polskiego społeczeństwa wysoką pozycję zajmuje dobroczynność, dzielenie się dobrami, natomiast tworzenie dóbr nie zajmuje takiego samego uznania.

Publiczna rola J. Owsiaka jest realizacją normy zawartej w maksymie: „Bogaty jest nie ten, kto posiada, lecz ten, kto daje”. On rozdziela dobra stworzone przez innych, sam ich nie tworzy. Zdystansował innych, którzy także rozdzielają dobra cudze.

Dalajlama jest liderem wspólnoty religijnej. Prowadzi działalność publiczną zmierzającą do nadania tej wspólnotie podmiotowości w relacjach z innymi podmiotami. Działalność ta jest nieskuteczna i z tego powodu nabiera charakteru działalności symbolicznej, manifestowania wierności pewnym wartościom, stale tym samym, bez motywowania swoich wyznawców do stosowania przemocy w stosunku do przeciwników. Możliwość publikowania poglądów w różnych mediach, różnych gremiach międzynarodowych przesądza o widoczności autora i o ważności problemów, o których komunikuje innym.

Sam Dalajlama nie jest twórcą systemu religijnego, filozoficznego, naukowego, politycznego. Jest jedynie konsekwentnym propagatorem systemu etycznego, poli-

tycznego i religijnego, co usprawiedliwia tytułowanie go „Jego świętobliwość”, a co w wywiadzie czynił T. Lis.

Jakie osiągnięcia naukowe, medyczne, astronautyczne, ekonomiczne mogą z ich autora uczynić autorytet w społeczeństwach, w których gospodarka jest oparta na wiedzy naukowej, na aplikacji tej wiedzy do radzenia sobie przez ludzi z ważnymi problemami gospodarczymi, medycznymi, demograficznymi, ekologicznymi? Wybór przez T. Lisa Dalajlamy do wywiadu i nadanie jego na koniec 2008 roku odpowiada hierarchii wartości społeczeństwa polskiego i sądzę, że zyskało akceptację telewidzów, chociaż inne problemy są dla wielu Polaków bardziej imperatywne niż problemy, o których mówił rozmówca T. Lisa.

27. Eutanazja (B.H.)

W niektórych państwach dopuszczalna jest eutanazja. Nieuleczalnie chorzy decydują się na pozbawienie życia. Motyw społeczny – nie zachęcać osób najbliższych do kontynuowania czynności nieskutecznych. Te osoby nie stwarzają zagrożenia zdrowia lub życia innych.

Nie ma zgody na stosowanie kary śmierci, chociaż przestępcy pozbawili życia innych. Nie ma zgody na pozbawienie ich życia, a jest zgoda na pozbawienie się życia przez tych, którzy nie stwarzają zagrożenia innym przez naruszenie jakichś wartości cenionych w ich grupie.

Jest zgoda na eutanazję dzieci, które same siebie życia nie pozbawiają.

28. Prawa człowieka (B.H.)

Obrońcy Praw Człowieka informują terrorystów, gdy w stosunku do nich naruszono te prawa, że mogą stosować terror, bo chronią ich te prawa przed egzekucją. Oskarżonymi stają się ofiary lub ci, którzy chcą zapobiec tragediom.

Prawa Człowieka są dla niektórych ich obrońców współczesnym bożkiem, któremu można poświęcić wszelkie wartości, na przykład życie dzieci, którego pozbawiają je terroryści.

29. Orędzie noworoczne

W orędziu noworocznym 2014 prezydent podziękował tym rodakom, którzy dzielą się z innymi czasem, pieniędzmi lub innymi dobrami. Uznajemy to za wskaźnik dowartościowania jednego rodzaju pozytywnego udziału człowieka w życiu innych ludzi. Pozytywny udział to dzielenie się posiadanymi dobrami. Pytanie: „kto dobra tworzy?” jest zbędne.

30. Nagrody naukowe (B.H.)

Są nagrody naukowe, o których nie wiemy, otrzymują je bowiem Polacy. I są nagrody naukowe, o których wiemy, nie otrzymują ich bowiem Polacy. O tych drugich wiemy więcej, wszak są bardziej prestiżowe.

31. (bez tytułu)

Umarli mają pałace i pomniki. Żywi zadawalają się noclegownią i bogactwem śmietników.

32. Cmentarz jako muzeum (B.H.)

Człowiek gromadzi w muzeach dzieła wyłączone z codziennego użytku lub pozbawione takich walorów. Osobliwym rodzajem muzeum jest cmentarz. Ludzie mają potrzebę symbolicznego obcowania z tymi, z którymi realne obcowanie jest niemożliwe, codzienne kontakty fizyczne zastąpione są myślowym rozpamiętywaniem, postaci realne zostały przemienione w symbol. Cmentarz potwierdza tę potrzebę. Aby wiedza o tych dziełach nie została zupełnie wyłączona z codzienności, stróże wspinałości podejmują czynności służące jednorazowemu wchodzeniu w bezpośrednie styczności z tymi dziełami licznej kategorii przygodnych adresatów. O konieczności wznowienia styczności z symbolami zmarłych przypominają nam instytucje wyznaniowe, kalendarze, mass media, instytucje handlowe. Każdy podmiot ma inny motyw zachowania w pamięci daty wyróżnianej, ale kategoria adresatów ich czynności jest stale taka sama.

33. Pamięć Polaków (B.H.)

Polacy powinni mieć dobrą pamięć, a nie dobrą wyobraźnię. Różne instytucje, osoby publiczne przypominają, o czym Polacy mają pamiętać, a także potwierdzać ową pamięć przez materialne jej wskaźniki. Brak natomiast zachęt do wyobrażania sobie różnych wariantów wydarzeń przyszłych, tworzonych także przez podmioty zbiorowe.

O czym powinni pamiętać Polacy? O grobach swoich rodaków na ziemi rosyjskiej, ukraińskiej, włoskiej, irańskiej. A potwierdzając pamięć o grobach, przypominamy obecnym właścicielom ziemi, na której są umiejscowione groby, o tym, że tam byliśmy, nie zawsze krzewiąc przyjaźń.

34. Samodzielność

Dlaczego samodzielność jednostki uznajemy za najważniejszy walor, przymiot? Jeden argument jest taki właśnie, że człowiek samodzielny może realizować cele sankcjonowane przez wartości, nie uszczuplając zasobu dóbr innych ludzi albo dóbr wspólnoty etnicznej, wyznaniowej, terytorialnej. Samodzielność nie jest gwarancją takich zachowań, natomiast stanowi ich warunek konieczny.

Człowiek niesamodzielny może realizować swoje cele, uszczuplając zasoby dóbr innych ludzi lub zasoby dóbr wspólnoty, nie wnosząc do tych zasobów wartości przez siebie wytworzonych. Ten sposób rozumowania jest empirycznie sprawdzalny.

Inny argument może wykorzystać człowiek niesamodzielny, jeśli uzna, że ma prawo do partycypacji w podziale dóbr wytwarzanych przez innych, gdy akceptuje pogład,

że dobra dzielone są produktem wyłącznie działalności, a inny argument będzie wykorzystywał, gdy wierzy, że dobra posiadane przez ludzi są darem Stwórcy.

Uznanie samodzielności za najważniejszą cechę człowieka ma wsparcie socjologiczne. Społeczeństwa stworzyły instytucje, które przygotowują ich członków do samodzielnego realizowania celów. Są to instytucje edukacji – od przedszkola do uczelni. Stworzyły one też instytucje, które podtrzymują samodzielność swoich członków. Są to instytucje pomocy medycznej: przychodnia, szpital, klinika. Oba rodzaje instytucji podlegają kontroli państwa i ciągle modyfikowana jest ich działalność. Ciągłe wzrasta koszt ich działalności, a badana jest skuteczność nauczania i leczenia. Społeczeństwa są też oceniane przy uwzględnieniu działalności instytucji edukacji i instytucji pomocy medycznej. Te drugie dają poczucie bezpieczeństwa ludziom, redukując tempo starzenia się i ograniczania samodzielności.

35. Transcendencja (B.H.)

Wieczny jest Bóg, chociaż tworzenie świata dokonywał w czasie i według porządku, a nie dowolnie, wieczne są idee i nadzieje, a czas ich realizacji ograniczony.

36. Trzy wersje porady

1. Sokrates na pytanie brata Platona, czy powinien się ożenić, czy nie – odpowiedział: cokolwiek zrobisz, będziesz żałował.
2. Władca Wschodu domaga się od filozofa (mędrca), aby publicznie, w obecności dworzan, orzekł, kto jest mądrzejszy, on czy jego syn. Mędrzec odrzekł: O Panie, jesteś najmądrzejszym człowiekiem na świecie, tylko ty bowiem mogłeś spłodzić tak mądrego syna.
3. Profesor z Egiptu pyta profesora z USA, kogo by ratował, gdyby tonął statek, którym on płynie z matką, żoną i dzieckiem, a pływać umie tylko on. Profesor z USA odpowiada – ratowałbym dziecko. Jak ty możesz tak decydować. Żon możesz mieć kilka, dzieci też, a matkę masz jedną i ją powinieneś ratować.

37. Historia (2009)

Trzy wersje historii wymagają dokładniejszej analizy: a) polityka historyczna, b) pamięć historyczna, c) prawda historyczna.

Polityka historyczna ma sprzyjać zachowaniu pamięci historycznej i tworzeniu prawdy historycznej.

Pamięć historyczna zawiera wiedzę o tym, że w 1989 roku liderzy – politycy partii, Solidarności i duchowieństwa, podjęli strategiczne decyzje, które przesądziły o wielkich przemianach społeczeństwa polskiego.

Polityka historyczna potwierdza zaistnienie takiego wydarzenia historycznego, wprowadzając do wiedzy zawartej w pamięci historycznej modyfikacje. Nie wszystkie konsekwencje tych decyzji są korzystne dla Polski i instytucje edukacji oraz mass

media zobowiązane są do upowszechniania wiedzy o tym, jakie konsekwencje są korzystne, a jakie nie.

A prawda historyczna nakazuje dokonanie dyferencjacji moralnej podmiotów tworzących program obrad Okrągłego Stołu i legitymizującej decyzje wówczas podjęte.

Niektórzy współtwórcy tego historycznego wydarzenia zostali poddani osądowi prawa. Niektórzy inni, ich partnerzy w tworzeniu wydarzenia historycznego, dystansują się od nich przez unikanie odpowiedzi na pytanie, co sądzą o poddaniu ich partnerów osądowi prawa.

Inni przypisują tym samym mało szlachetne motywy zasiadania do obrad. I to jest postać prawdy historycznej komunikowanej przez media widzom lub słuchaczom. Ta prawda historyczna staje się wartością obligatoryjnie upowszechnianą przez instytucje realizujące program polityki historycznej.

Obserwatora sposobu tworzenia takiej prawdy może motywować do stawiania pytań jednej kategorii podmiotów – tej, która uznana była przez inne za gwaranta realizacji zobowiązań, które one składały. Ta kategoria podmiotów nie wykazuje żadnego zaniepokojenia, po dwudziestu latach od zaistnienia wydarzenia historycznego niektórzy jego współtwórcy poddawani są osądowi prawa. Czyżby po dwudziestu latach utracili oni wiarygodność w opinii tych, którzy dwadzieścia lat temu tę wiarygodność potwierdzali? Dowolna odpowiedź na to pytanie będzie niespójna z prawdą historyczną, ale tylko jedna odpowiedź odpowiada wymaganiom stawianym prawdzie naukowej lub potocznemu rozumieniu wiedzy prawdziwej. Nie możemy wskazać argumentów za tym, by polityce historycznej przypisywać tworzenie prawdy naukowej. Za bardziej wiarygodną uznamy pamięć historyczną zarejestrowaną w czasie tworzenia wydarzenia historycznego.

38. Diabeł tkwi w szczegółach

Zgadzając się z taką diagnozą, można uzyskać przesłankę potrzebną do wyjaśnienia, dlaczego święty unika kontaktu ze szczegółami oraz dlaczego duchowny przedkłada w kazaniach mówienie o abstrakcjach nad mówieniem o faktach jednostkowych.

Zgłaszamy jednak zastrzeżenia do słowa „tkwi”, wszak komunikuje ono bezruch, pasywność. Przekaz oficjalny nauki kościoła, a także ludowa wersja osobliwości tej postaci (diabła) zgoła temu przeczą. Postać ta wykazuje nadaktywność w poszukiwaniu osób zagubionych w świecie wartości, niezaszczepionych przeciwko skażeniu moralnemu, aby je bałamucić, mamić, a w konsekwencji wyłączyć ze wspólnoty wyznaniowej i uczynić swoim sługą.

Porzekadło „diabeł tkwi w szczegółach” zawiera życzenie, postulat jego oponentów, a nie właściwy status i może sprzyjać uśpieniu tych, którzy mają ograniczać ekspansję złoczyńcy w poszukiwaniu stronników.

39. Za co cenimy Sokratesa, św. Augustyna, Kartezjusza, Einsteina, Heisenberga? (B.H.)

Socjolog poszukujący przyczyn trwałego uznania postaci obecnie historycznych może wskazać na rodzaj wiedzy, jaką oni komunikowali innym.

SOKRATES zasłynął z oświadczenia „wiem, że nic nie wiem”. Jakie czynniki przesądziły o znaczeniu tego oświadczenia? Sokrates wskazał na preferencje problemów, które trzeba poddawać dyskusji filozofów. I orzeczenie takie było jego autorstwa. On uznawany za wybitnego Ateńczyka stwierdza, że myśl wyrażona w oświadczeniu jest pewna. Skoro on wie, że nic nie wie, to jaki zasób wiedzy mają jego rodacy? Jakie są mocne przesłanki ich przekonania o tym, że dysponują rzetelną wiedzą?

Św. AUGUSTYN zyskał uznanie, wprowadzając ograniczenia poznawczych możliwości człowieka. Człowiek nie może uzyskać wiedzy o stwórcy. Człowiek jest istotą ograniczoną, a stwórca jest istotą nieskończoną. Istota skończona nie uzyska wiedzy o istocie nieskończonej. Św. Augustyn także uzyskał uznanie, wskazując na przypadłość człowieka jako podmiotu poznającego.

Odmienne są powody uznania znaczenia historycznego KARTEZJUSZA. Filozof ten oświadczył, że myśli i że istnieje. Wie, że myśli i wnioskuje, że istnieje. A wiedza ta jest pewna. Skoro taka wiedza jest pewna, to pewne jest też przekonanie o poznawczych kompetencjach człowieka jako podmiotu poznającego. Sokrates orzekł o sobie, że nic nie wie, Kartezjusz orzekł o tym, że myśli i że istnieje.

Inną przesłankę uznania społecznego stworzył EINSTEIN. On orzekł czemu równa się E. Nawet gdy nie orzekł, o czym jeszcze wie, to jedno orzeczenie, o czym wie, sprawiło, że uznany został za wybitnego uczonego XX wieku.

Jemu współczesny W. HEISENBERG uzyskał miano wybitnego fizyka, orzekając jakiej wiedzy nie możemy uzyskać jednocześnie o cząstce elementarnej: znając jej pęd, nie ustalimy położenia, a znając położenie, nie ustalimy jej pędu. Heisenberg, podobnie jak św. Augustyn, wskazuje na poznawcze ograniczenia podmiotu poznającego – człowieka.

Przywołana pamięć o tych postaciach poświadcza racjonalność przekonania – uznanie społeczne może być skorelowane z deklaracją braku wiedzy i z deklaracją stworzenia wiedzy.

40. (bez tytułu)

Duchowny wątpiąc – grzech popełnia. Uczony wątpiąc, zachowuje się cnotliwie.

41. Refleksja po Katastrofie Smoleńskiej – 17.04.2010 rok (B.H.)

Historię mojego narodu tworzyli politycy, wojskowi i duchowni. Zawsze było to dramatyczne wydanie historii. Także wówczas, gdy byli jej ofiarami.

42. Czy komputer zastąpi kota?

W rodzinie przydarzają się drobne straty: szklanka lub talerz ulegnie stłuczeniu, śmianę ktoś wypije, zabrudzi podłogę w kuchni. Najczęściej gospodyni domu docieka, kto owe straty mógł spowodować. A ustalenie jest utrudnione, gdy domowników jest wielu i żaden nie przejawia chęci, aby odpowiedzieć twierdząco na pytanie: kto to zrobił? Problem można rozwiązać, korzystając z mądrości Stwórcy. Powołał do życia szatana i przypisał mu odpowiedzialność za wszystkie niegodziwości jakich doświadczają ludzie. Duchowni mogą nieszczęścia ludzi wyjaśniać ingerencją szatana w bieg ich życia.

Gospodyni domowa poszukuje wśród domowników rzeczywistych sprawców strat i chyba teologiczne tezy nie są jej przydatne do tworzenia przypuszczeń.

Potencjalnych podejrzanych uratuje przed pomówieniem wskazanie na jedyne go sprawcę wszelkich strat w mieszkaniu, mianowicie KOTA. Kot jest psotnikiem, w skali mikro jest edycją szatana. Podobnie jak on oskarżenia przyjmuje bez protestów, wszak protest byłby niezgodny z ich istotą zdefiniowaną przez jeden rodzaj determinacji – destruktywnej.

Myślę, że dalszy wywód jest zbędny, wszak racje wyłożone wspomagają moją propozycję.

Pojawił się konkurent kota – KOMPUTER. Niektórzy studenci informują mnie, że nie dostarczają całej pracy, komputer bowiem „zaprotestował” lub odmówił posłuszeństwa drukarka.

Komputer jest sprawcą stanu niepożądanego dla użytkownika. Obciążanie go odpowiedzialnością przez użytkownika za stany niepożądane nie wywoła u niego protestu. I to jest podobieństwo do szatana lub kota. Informacji o „figlach”, jakie sprawia komputer, nie można sprawdzić, co stwarza jej nadawcy komfort obrony własnej gotowości do realizacji powinności oddania całej pracy dyplomowej.

43. O doskonaleniu świata

Stwórca stworzył świat z niczego, a jest on dziełem mało udanym. Stąd wniosek, że nawet Stwórca z marnego tworzywa nie wykreuje dzieła doskonałego.

Bóg stworzył świat i powierzył swoim uczniom-sługom jego doskonalenie. Szczęśliwie dla gatunku *homo sapiens*, że mistrzowie mają uczniów, tworząc dzieła niedoskonałe, nadają sens ich działaniom. Gdyby mistrzowie stworzyli dzieła doskonałe, potencjalni uczniowie byłiby skazani na chroniczne bezrobocie.

44. Los po śmierci (B.H.)

Kultura europejska oparta została na niezweryfikowanej tezie wyrażonej przez B. Pascala. Skoro nie jest pewne, jaki los możemy mieć po śmierci, sensowne będzie postępowanie tak, jak gdyby było pewne, że realne są trzy scenariusze: niebo, czyściec, piekło. Skuteczność takiej perspektywy wyznaczona jest przez ustaloną zasadę prakseologiczną: niekiedy bardziej skuteczne jest samo zagrożenie karą niż jej wymierzenie.

Skuteczność owej zasady koreluje z niemożliwością sprawdzenia, jaka może być kara lub z nieobliczalnością następstw, jakie wywoła zastosowanie kary.

45. Czy Protagoras jest heretykiem? (B.H.)

Protagoras, grecki filozof, sofista, powiedział, że „miarą wszystkich rzeczy jest człowiek”. A powiedział tak w V wieku p.n.e. Wyznawcy religii chrześcijańskiej uważają, że miarą wartościowania wszystkiego jest wola Boga. Czy Protagoras jest heretykiem?

Ludzie i instytucje

46. Umysł sformatowany

Charakteryzuje przedstawicieli niektórych kategorii zawodowych: polityków, duchownych, dziennikarzy, nauczycieli. O tym przesądzają normy instytucjonalnej poprawności.

Członkowie każdej kategorii są wewnętrznie zunifikowani pod względem stylu myślenia, słownictwa i standardów aksjologicznych.

Liderzy każdej kategorii tworzą schematy stanowiące wzory pożądanych zachowań werbalnych pozostałych członków.

47. Argument liczby i oczywistości

Każdy wie...

Większość akceptuje...

Nikt nie wątpi...

Jest oczywiste, że...

Wszyscy tu przeżywamy tragedie jaka wydarzyła się...

Wszyscy doskonale wiemy...

Czy mówiący te słowa też doskonale wie, o czym mówi?

48. Postulat i reguła – o awansie zawodowym w nauce

Postulat jest adresowany do uczonych polskiej uczelni, aby podejmowali badania zespołowe, takie badania bowiem mogą być efektywne. Badania zespołowe są możliwe, indywidualne – nie.

Promocje zawodowe są gratyfikacją za osiągnięcia indywidualne potwierdzone publikacjami lub rozpoznawalnym udziałem w badaniach zespołowych, które są wzbogaceniem osiągnięć indywidualnych.

Skoro jest kilka stopni awansu zawodowego osoba ubiegająca się o awans ciągle podlega niespójnej presji postulat i reguły. Regułą jest tworzenie sobie indywidualnych świadectw badań naukowych, czemu może nie sprzyjać udział w badaniach zespołowych takich szczególnie, w których trudno oszacować indywidualny wkład w uzyskany efekt poznawczy.

49. O maksymie: jak z konieczności robić cnotę

Studenci, płacąc za studia, oczekują metki z napisem firmy, towaru nie potrzebują. Respektują determinizm edukacyjny, a nie epistemologiczny (wiedza).

50. O asymetrii

Mówiąc do rzeczy, mówimy też do ludzi.

Mówiąc do ludzi, możemy mówić nie do rzeczy.

Bibliografia

Perlińska K. (2010), *Spółeczny wymiar nabywania wiedzy w kształceniu akademickim*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje edukacji akademickiej*, Łódź.

Edward Hajduk – *Zauważenia*

Streszczenie: Autorem *Zauważeń* jest Edward Hajduk (1932-2015), socjolog, pedagog, logik, filozof, metodolog nauk społecznych. Jego miniatury zapisane w latach 2008-2014, których część tu publikujemy, stanowią wątek poboczny głównych zainteresowań naukowych Autora, często o prześmiewczym i autoironicznym charakterze.

Edward Hajduk – *The Remarks*

Summary: The author of *Zauważenia* (*The Remarks*) is a sociologist, educator, logician, philosopher, methodologist in social sciences. His miniatures written in the period 2008-2014, some of which we publish here, are the subplot of the author's main scientific interests, often mocking and self-ironical character.

*Mariusz Kwiatkowski**
Uniwersytet Zielonogórski

BADAĆ I DZIAŁAĆ

Informacja na temat konferencji naukowej „Interdyscyplinarne badania w działaniu” zorganizowanej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii 16 marca 2016 roku

Obserwować czy się angażować? Analizować rzeczywistość czy ją zmieniać? Badać czy działać? Tego typu dylematy badaczy społecznych wydają się tracić na ostrości w kontekście rozwoju nowych nurtów w metodologii i praktyce badawczej. Okazuje się, że wyróżnione typy aktywności – badanie i działanie – nie muszą ze sobą konkurować, mogą harmonijnie współistnieć w życiu zawodowym badaczy. Co więcej, mogą stanowić – po spełnieniu określonych warunków – synergiczne połączenie. Na tym polega istota podejścia zwanego „badaniami w działaniu” lub „badaniami zaangażowanymi”.

Zasadniczym celem omawianej konferencji było zainicjowanie systematycznej refleksji na temat tego typu badań w środowisku zielonogórskich pedagogów, psychologów i socjologów. Przyjęto kilka założeń dotyczących wybranej problematyki, celów i oczekiwanych korzyści.

Po pierwsze, okazja do spotkania ze znaczącymi przedstawicielami nurtu badań w działaniu

Uznano, że warto stworzyć pracownikom wydziału możliwość bezpośredniego kontaktu z osobami, które wyróżniają się pod względem dorobku badawczego w tym zakresie. Miała to być również okazja do wymiany opinii i zachęta do krytycznej refleksji na zaproponowany temat. Służyła temu głównie pierwsza sesja: „Stan i perspektywy rozwoju badań w działaniu”. W sesji tej wygłoszono następujące referaty: *Antropologiczno – pedagogiczne badania w działaniu. Stan i perspektywy* (prof. DSW dr hab. Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa), *Pedagogiczne badania zaangażowane w perspektywie narracyjnej* (prof. DSW dr hab. Mirosława Nowak-

* Mariusz Kwiatkowski – dr hab. socjologii, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Pracowni Sieci Społecznych w Instytucie Socjologii, prodziekan ds. studenckich na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Prowadzi badania i działania na rzecz rozwoju kapitału społecznego i gospodarki społecznej. Analizuje również reguły obsadzania stanowisk publicznych.

-Dziemianowicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa), *Badania w działaniu a rozwój aktywności lokalnej* (dr Bohdan Skrzypczak – Uniwersytet Warszawski).

Po drugie, zachęta do współpracy interdyscyplinarnej

Założono także, że ten nurt badań skłania do otwarcia się na inne dyscypliny. Oczekiwana zmiana społeczna, ze względu na którą podejmuje się aktywność, może stać się dla pedagogów, psychologów i socjologów „spoiwem” ponad podziałami. Oczekiwano więc, że konferencja okaże się ważnym krokiem w kierunku interdyscyplinarności. Pierwsza konferencja ogólnowydziałowa została uznana za dobrą okazję do tego, by się lepiej poznać, wzajemnie się zainspirować, wzbogacić warsztaty badawcze oraz podjąć systematyczną, owocną współpracę. Temu celowi służyła druga sesja: „W stronę interdyscyplinarnych badań w działaniu”.

Otworzył ją „trójgłos” psychologiczno-pedagogiczno-socjologiczny *Dyskretny urok interdyscyplinarności* (prof. UZ dr hab. Tatiana Rongińska, prof. UZ dr hab. Bogdan Idzikowski, prof. UZ dr hab. Mariusz Kwiatkowski). Kolejnym punktem była moderowana przez prof. UZ dra hab. Lecha Szczegółę dyskusja panelowa: *Dlaczego badania w działaniu? z udziałem reprezentantek wszystkich dyscyplin uprawianych na wydziale* (dr hab. Ewa Bochno, dr Iwona Kopaczyńska, prof. UZ dr hab. Iwona Grzegorzewska, dr Marzanna Farnicka, dr Joanna Frątczak-Mueller). Na koniec tej sesji wygłoszone zostały referaty, których celem było zaproszenie do współpracy interdyscyplinarnej (*Funkcjonowanie i wsparcie rodziny/rodzinnej pieczy zastępczej w przestrzeni życiowej. Ujęcie interdyscyplinarne*, prof. UZ dr hab. Grażyna Gajewska, *Lubuski Sondaż Społeczny. Dorobek i perspektywy*, prof. UZ dr hab. Maria Zielińska).

Po trzecie, szansa dla doktorantów

W programie przewidziano specjalną sesję dla doktorantów „Od działania do badania”. Chodziło przede wszystkim o przedstawienie własnych doświadczeń zawodowych i pozazawodowych jako potencjalnych źródeł inspiracji do badań naukowych. Część doktorantów pedagogiki i socjologii to osoby, które zdobyły unikalne doświadczenia w pracy zawodowej. Mogą być one poddane systematycznej analizie badawczej, co z kolei może zaowocować opracowaniem interesujących rozpraw doktorskich. Konferencja okazała się dobrą okazją do sformułowania i poddania pod dyskusję pomysłów badawczych inspirowanych działaniami zawodowymi i społecznymi. Z tej okazji skorzystało prawie dwadzieścia osób.

Każda z trzech części konferencji wniosła nieco inne wartości do wspólnego przedsięwzięcia. Pierwsza, plenarna, z udziałem specjalnych gości, okazała się dobrą okazją do pogłębionego spojrzenia na istotę badań w działaniu i pokrewnych im badań zaangażowanych. Zaproszeni goście – każdy na swój sposób – wzbudzili duże zain-

teresowanie słuchaczy. Dyskusja była długa i wielowątkowa. Służyła między innymi wyjaśnieniu niektórych nieporozumień związanych ze stosowaniem badań w działaniu, w praktyce. Sesja druga, wydziałowa, była udaną próbą nakłonienia kolegów i koleżanek uprawiających pokrewne dyscypliny do podejmowania wspólnych przedsięwzięć badawczych. Ostatnia sesja, doktorancka, to dla wielu jej bohaterów pierwsza okazja do sprawdzenia się w roli czynnego uczestnika konferencji naukowej.

Wykonano pierwszy, ważny krok w kierunku podjęcia interdyscyplinarnych badań w działaniu na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Czy nastąpią kolejne? To zależy od zapotrzebowania adresatów. Pierwsze reakcje, w trakcie i tuż po konferencji, wskazywały na to, że zapotrzebowanie istnieje. Istotnym walorem badań w działaniu jest możliwość osiągnięcia przez badacza poczucia sprawstwa i użyteczności. To może być ważny motyw wkraczania na tę ścieżkę rozwoju badawczego. Właśnie została zarysowana...

Grażyna Gajewska, Krzysztof Zajdel, Joanna Hadzicka, Natalia Harewska
Uniwersytet Zielonogórski

OPIEKA I WYCHOWANIE W NOWOCZESNEJ ŚWIETLICY SZKOLNEJ – SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI

Na Wydziale Pedagogiki Psychologii i Socjologii (WPPiS UZ) Uniwersytetu Zielonogórskiego 13 kwietnia 2016 roku odbyła się ogólnopolska konferencja dotycząca opieki i wychowania w nowoczesnej świetlicy szkolnej. Jej inicjatorem i organizatorem był Zakład Pedagogiki Opiekuńczej i Rodziny. Patronat honorowy nad tym ważnym przedsięwzięciem sprawowali: JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego, Lubuski Kurator Oświaty i Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych. Konferencja skierowana była do szerokiego grona odbiorców, przede wszystkim jednak do wychowawców świetlic szkolnych, dyrektorów szkół, decydentów lokalnych, władz samorządowych, pracowników naukowych, metodyków ds. opieki i wychowania w świetlicach szkolnych, a także doktorantów, studentów, absolwentów, słuchaczy studiów podyplomowych pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz interesariuszy zewnętrznych WPPS UZ. Zgłosiło się sto osób z ośrodków naukowych, metodycznych oraz ze świetlic różnego rodzaju szkół, głównie z województwa lubuskiego, ale także dolnośląskiego i wielkopolskiego. Konferencja składała się z trzech bloków. Pierwszy i drugi – miały charakter wykładów i obrad plenarnych uzupełnionych debatą, natomiast trzeci – był metodyczny, a jego uczestnicy mogli wybrać jeden z siedmiu przygotowanych warsztatów. Taka propozycja spotkała się z bardzo dużym oddźwiękiem i zainteresowaniem.

Po uroczystym przywitaniu gości i otwarciu konferencji obrady plenarne rozpoczęła dr hab. Ewa Muszyńska, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) wystąpieniem skupiającym się na ukazaniu i sprecyzowaniu miejsca świetlicy w organizacji pracy szkoły. Odniosła się do wymogów proceduralnych i funkcji, jakie spełnia świetlica w placówkach edukacyjnych. Wskazała na trudności metodyczne i praktyczne wynikające z tych zależności oraz stanu aktualnego ich realizacji.

Następnie dr hab. Grażyna Gajewska, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego (UZ) podkreśliła wielowątkowość zjawiska nowoczesności i innowacyjności w świetlicy szkolnej w odniesieniu do jakości pracy opiekuńczo-wychowawczej w niej realizowanej

oraz wymagań metodycznych z nich wynikających. Swoje wystąpienie odniosła do badań własnych i refleksji na ten temat.

Wystąpienie mgr Iwony Kamińskiej, koordynatorki programu MegaMisja (Fundacji Orange), dotyczyło praktycznej strony realizacji od 2015 roku przez fundację ogólnopolskiego programu, który skierowany jest do świetlic szkolnych i nieustannie się rozwija. Było to zaproszenie skierowane do słuchaczy-praktyków, którzy mogli poznać szczegóły programu i skorzystać z niego.

Pierwszą część obrad plenarnych zakończyły lic. Natalia Michalak i dr hab. Grażyna Gajewska, prof. UZ, przedstawiając wstępny raport z badań, przeprowadzonych z lat 2015-2016 (zrealizowany z pomocą studentów Naukowego Koła Pedagogiki Opiekuńczej UZ) w zielonogórskich i międzynarodzkich świetlicach szkolnych. Jego wyniki zostały porównane z badaniami z 2000 roku. Analizowane były wskaźniki jakości funkcjonowania tych ważnych placówek oświatowych.

Po przerwie wznowiono wystąpienia plenarne. Doktor Łukasz P. Ratajczak (UAM) przedstawił rolę nauczyciela w świetlicy szkolnej w zmieniającej się nowoczesnej rzeczywistości szkolnej. Zadał on pytanie, czego należy oczekiwać od nauczyciela-wychowawcy pracującego w świetlicy, czy animacji działań uczniów, czy kreatywnego opiekuństwa, wychowania?

Kolejny mówca, dr Leszek Albański z Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, skupił się na profilaktyce w świetlicy szkolnej. Porównywał dynamikę zmian w ostatnim dziesięcioleciu, a także wskazał na aktualne wyzwania, jakie czekają pracowników świetlic w zakresie profilaktyki.

Kolejnym prelegentem była dr Małgorzata Prokosz z Uniwersytetu Wrocławskiego. W swoim wystąpieniu skupiła się na kwestii znaczenia pracy z książką drukowaną dla podopiecznych świetlicy szkolnej. Żywiłowe i merytoryczne wystąpienie wzbogaciła o propozycje książek, co wzbudziło duże zainteresowanie.

Następne wystąpienie dra Krzysztofa Zajdla, adiunkta UZ, dotyczyło znaczenia *podcastu* i *videocastu* w pracy świetlicy szkolnej. Te dwa narzędzia to nowość, zarówno w sferze opisów, jak i badań na terenie Polski, dająca ogromne możliwości pracy z młodzieżą w świetlicy i poza nią. Jest to wyzwanie, ale i możliwość realizacji dla uczestników (uczniów).

Całość dyskusji plenarnych zakończyła mgr Katarzyna Lotka, która zaprezentowała pięćdziesiąt technik plastycznych w pracy świetlicy szkolnej. Swoje wystąpienie zobrazowała zdjęciami dzieł artystycznych, jakie z jej udziałem były wykonane z dziećmi. Te niekiedy rzadko spotykane techniki były inspiracją dla uczestników oraz wzbudziły ich zainteresowanie.

Na zakończenie części drugiej konferencji zaproponowano panel dyskusyjny: „Jak podnosić jakość funkcjonowania świetlic szkolnych?”. Liderami debaty byli: mgr Iwona Kamińska – koordynatorka programu MegaMisja Fundacji Orange w Warszawie,

mgr Anna Bentyn – doradca metodyczny ds. świetlic szkolnych w Gnieźnie oraz mgr Dorota Janiszewska z Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wielkopolskim. Odpowiadali oni na pytania od zarówno prowadzących panel: dr Anny Szczęsnej-Szeib i dra Krzysztofa Zajdla, jak i od słuchaczy z sali.

Kończąc część oficjalną, inicjatorka konferencji, dr hab. Grażyna Gajewska, prof. UZ, zaprosiła uczestników na warsztaty metodyczne. Cieszyły się one dużą popularnością, większość z nich miała wyczerpany limit miejsc. Przygotowane zostały następujące propozycje: „Elementy socjoterapii w pracy wychowawcy świetlicy szkolnej” dr Anny Szczęsnej-Szeib (UZ), „Zabawy muzyczno-ruchowe w świetlicy szkolnej” mgr Aleksandry Matusiak (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie), „Praca z rodziną w świetlicy szkolnej” dr hab. Grażyny Gajewskiej, prof. UZ oraz mgr Natalii Harewskiej (UZ), „Jak z niczego zrobić coś fajnego? Praca w świetlicy z kartką papieru” dra Krzysztofa Zajdla (UZ), „Wyobraźnia w świetlicy – jak stworzyć z podopiecznymi własną grę planszową” mgr Joanny Hadzickiej (UZ) oraz „*Mało nas, dużo nas – a tu działać trzeba* – jak pracować z pojedynczymi osobami i dużą grupą” mgr Anny Bentyn (doradcy metodycznego ds. świetlic szkolnych w Gnieźnie). W kuluarach wymieniano się informacjami, kontaktami między placówkami, występujący na sesji plenarnej byli oblegani przez uczestników.

Fotoreportaż z konferencji będzie udostępniony na oficjalnej stronie internetowej Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej i Rodziny – organizatora przedsięwzięcia, do odwiedzenia której już dzisiaj serdecznie zapraszamy, proponując podejmowanie dalszej naukowej, metodycznej i praktycznej współpracy: www.zpoir.wpps.uz.zgora.pl.

Grażyna Gajewska, Krzysztof Zajdel, Joanna Hadzicka, Natalia Harewska
Uniwersytet Zielonogórski

RODZINNA PIECZA ZASTĘPCZA W POLSCE I W WYBRANYCH KRAJACH. LOKALNE SYSTEMY I SPOSOBY WPROWADZANIA ZMIAN – SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI

Na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego 11 maja 2016 roku odbyła się ogólnopolska konferencja z udziałem gościa zagranicznego: „Rodzinna piecza zastępcza w Polsce i w wybranych krajach. Lokalne systemy i sposoby wprowadzania zmian”. Zainicjowała ona cyklicznie realizowane, w tym roku już po raz szósty, „Dni Rodzinnej Opieki Zastępczej na Uniwersytecie Zielonogórskim” objęte patronatem honorowym przez: Rzecznika Praw Dziecka – Marka Michalaka, JM Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. dra hab. inż. Tadeusza Kuczyńskiego, Marszałek Województwa Lubuskiego – Elżbietę Polak oraz Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych (PSNT). Organizatorem konferencji był Zakład Pedagogiki Opiekuńczej i Rodziny.

Pierwszą sesję plenarną rozpoczęła dr hab. Ewa Muszyńska, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), która wygłosiła referat na temat: *Przyjęcie do rodziny zastępczej jako krytyczne wydarzenie w życiu dziecka*. Prelegentka skupiła się na trzech zagadnieniach: 1) teorii krytycznych wydarzeń życiowych, jako tych mających szczególne – subiektywne, trudne i emocjonalne – znaczenie dla rozwoju i przebiegu życia jednostki, 2) charakterystyce (według powyższej koncepcji) wydarzenia jakim jest przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej oraz czynnikach warunkujących reakcję dziecka na to wydarzenie i 3) znaczeniu przyjęcia perspektywy krytycznych wydarzeń życiowych dla diagnozowania, opiniowania na potrzeby pieczy zastępczej i dla lepszego zrozumienia dziecka i skuteczności pomocy mu udzielanej.

Kolejne wystąpienie plenarne prof. zw. dr hab. Krystyny Marzec-Holki (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) dotyczyło traumy powrotów dziecka z rodzin zastępczych do domów dziecka. Ta bardzo ważna problematyka była ukazana z przytoczeniem przykładów z badań przeprowadzonych pod kierunkiem pani profesor opublikowanych w książce pt. *Powroty dzieci z rodzin zastępczych do placówek opiekuńczo-wychowawczych* (2012, 193 s.). Były one odpowiedzią na dwa pytania: czy i jakie warunki determinowały proces „porzucenia”/odebrania dziecka rodzinie na mocy prawa i skierowanie dziecka do rodziny zastępczej? oraz jakie warunki deter-

minowały powtórne lub trzykrotne „porzucenie” dziecka przez rodzinę zastępczą i powrót dziecka do placówki opiekuńczej w skutek pozbawienia stosunku opieki rodziców zastępczych lub wniosku rodziców o rozwiązanie stosunku opieki?

Kolejnym mówcą był mgr Jakub Piosik, dyrektor Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Zielonej Górze, który przedstawił jego działalność w zakresie realizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w województwie lubuskim. Odniósł się do danych statystycznych dotyczących nie tylko liczby przeszkolonych rodzin zastępczych, współpracy z lokalnymi i miejskimi ośrodkami, ale także kwestii finansów i wsparcia rodzin od strony prawnej oraz organizowanych szkoleń przez różne podmioty podległe Marszałkowi Województwa Lubuskiego.

Następne wystąpienie, dr hab. Grażyny Gajewskiej, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego (UZ), dotyczyło interdyscyplinarności zjawiska rodzinnej pieczy zastępczej, kierunków lepszej integracji i koordynacji systemowej. Zagadnienia zostały omówione zarówno na podstawie rozpoznanych trendów lokalnych, jak i obszarów systemowych, prawnych. Badaczka ukazała bariery zaburzające integrację i koordynację systemową, a także tzw. dobre praktyki, wskazała na publikacje Koalicji na rzecz Rodzinnej Pieczy Zastępczej. Zadała wiele pytań i przedstawiła liczne obawy, zastanawiając się, w jakim kierunku ta integracja powinna być prowadzona.

Po krótkiej przerwie rozpoczęto drugą część obrad plenarnych. Doktor Jarosław Przeperski z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu pokazał modele reunifikacji rodzin w badaniach nad powrotem dzieci z pieczy zastępczej do rodzin biologicznych zarówno z perspektywy naukowej, jak i praktycznej. W wystąpieniu na konferencji zaprezentował jeszcze nieopublikowane analizy z badań jakościowych.

Kolejnym prelegentem była dr Małgorzata Prokosz z Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej referat dotyczył pieczy zastępczej – rodzicielskich problemów i możliwości wsparcia. Mówczynie skupiła się na odniesieniach do praktyki na podstawie własnych, bardzo bogatych doświadczeń.

Po zakończeniu drugiej sesji plenarnej, przystąpiono do panelu dyskusyjnego, do którego zostali zaproszeni: sędzia mgr Ewa Błachowska – przewodnicząca III Wydziału Rodzinnego Sądu Rejonowego w Zielonej Górze, dr Jarosław Przeperski – nauczyciel akademicki oraz prezes Fundacji „Nadzieja dla Rodzin”, mgr Iwona Zwierchowska – kierownik Ośrodka Adopcyjnego w Zielonej Górze oraz mgr Jadwiga Szczepańska – zastępca dyrektora Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej nr 4 w Zielonej Górze oraz prezesa Stowarzyszenia „Nasze Dzieci”. Głównym tematem dyskusji plenarnej były szeroko rozumiane dobre praktyki w pieczy zastępczej.

Po przerwie odbyła się trzecia część obrad plenarnych, którą zapoczątkowała mgr Jułuja Hubert-Sydorowa z Uniwersytetu w Kijowie. Jej wystąpienie dotyczyło instytucjonalnych form wychowania i problemu ich reformowania na Ukrainie – *Интернатная форма воспитания детей: проблемы реформирования в Украине.*

Scharakteryzowała ona wybrane formy pieczy zastępczej i podkreśliła niektóre podobieństwa i różnice między modelami opieki nad dzieckiem na Ukrainie i w Polsce oraz wskazała na wiele ciekawych przemyśleń z nich wynikających dla uczestników konferencji.

Kolejne wystąpienie mgr Joanny Hadzickiej – psycholog (UZ) – dotyczyło sposobów pełnienia roli babci i dziadka w kontekście możliwości i wymagań związanych z rolą spokrewnionego opiekuna zastępczego. Prelegentka zwróciła uwagę na charakterystykę teoretyczną roli, jaką pełnią dziadkowie, przyjrzała się także różnym źródłom specyficznych wymagań, wynikających z pełnienia ról dziadka i babci będących opiekunami zastępczymi, także tych związanych z własnymi oczekiwaniami i potrzebami seniorów.

Magister Natalia Harewska, doktorantka (UZ), odniosła się do wybranych aspektów systemu rodzinnej opieki zastępczej w Rosji. W swoim wystąpieniu, opartym na analizie literatury rosyjskojęzycznej, podjęła próbę określenia skali i przyczyn problemu opieki nad dziećmi pozbawionymi opieki rodziców w Rosji, wskazała na podobieństwa i różnice w polskich i rosyjskich rozwiązaniach oraz na utrudnienia terminologiczne występujące w analizie porównawczej systemów, istniejące ze względu na inne nazewnictwo czy nadawaną pojęciom treść.

Prezentacja mgr Ewy Nowakowskiej (UZ), kończyła obrady plenarne. Dotyczyła on wybranych aspektów systemu opieki zastępczej w Niemczech. W swoim referacie prelegentka podjęła próbę scharakteryzowania wybranych instytucjonalnych i rodzinnych form opieki nad dzieckiem w Niemczech.

Fotoreportaż z konferencji będzie udostępniony na oficjalnej stronie internetowej Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej i Rodziny – organizatora przedsięwzięcia, do odwiedzenia której już dzisiaj serdecznie zapraszamy proponując podejmowanie dalszej naukowej, metodycznej i praktycznej współpracy: www.zpoir.wpps.uz.zgora.pl.

Bibliografia

Marzec-Holka K. (2012), *Powroty dzieci z rodzin zastępczych do placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Bydgoszcz 2012.