

Richard J. Bernstein

New School for Social Research, New York

The Contemporary Relevance of *The Restructuring of Social and Political Theory*

ABSTRACT: The paper is a transcript of the lecture delivered by Richard J. Bernstein at the University of Lower Silesia on July 17, 2016. It concerns the contemporary relevance of his book *The Restructuring of Social and Political Theory*, first published in 1979 and recently published in Polish by University of Lower Silesia Press. The author has three aims. First, he wants to examine the book's context from a *historical perspective*, reaching back to the French Enlightenment and considering early hopes for what the social sciences might achieve. Second, he wants to focus on the *immediate context* for writing the book to explain what he set out to show. Finally, he wants to demonstrate the *contemporary relevance* of his main theses.

KEYWORDS: Richard J. Bernstein, The Restructuring of Social and Political Theory, philosophy of social science, natural sciences and humanities.

Kontakt:	Richard J. Bernstein bernster@newschool.edu
Jak cytować:	Bernstein R. J. (2017). The Contemporary Relevance of The Restructuring of Social and Political Theory. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 11–22. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/599
How to cite:	Bernstein R. J. (2017). The Contemporary Relevance of The Restructuring of Social and Political Theory. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 11–22. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/599

It is extremely gratifying to have *The Restructuring of Social and Political Theory* translated into Polish. I wrote this book more than 40 years ago, but the main points are just as relevant today — perhaps even more relevant and urgent. I plan to do three things in my lecture. First, I want to examine the context for my book from a *historical perspective* — reaching back to the French Enlightenment. I want to consider some of the early hopes for what the social sciences might achieve. Second, I want to focus on the *immediate context* for writing *The Restructuring of Social and Political Theory* to explain what I set out to show. Third, I want to indicate the *contemporary relevance* of my main theses.

In July 1793, under the threat of death by the Jacobins, the Marquis de Condorcet went into hiding, where he wrote his now famous *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (*Sketch for a Historical Picture of the Progress of the Human Mind*). Published in 1795, the *Esquisse* was immediately hailed as a testament of the French Enlightenment. It was officially adopted as the philosophical manifesto of the post-Thermidorian reconstruction when the Convention voted funds to distribute copies throughout France (Bernstein, 1991, pp. 31–56). It is a remarkable document. In less than 200 pages, Condorcet sweeps through the nine stages or epochs of the history of mankind, culminating in a euphoric description of the tenth epoch: “The Future Progress of the Human Mind.” “Progress” for Condorcet means progress toward the indefinite perfectibility of the human species. The hero of his narrative is Reason — first manifested in philosophy, then in the natural sciences, and finally in the “moral and political sciences.” Reason passes through difficult stages. It must triumph over the devious tactics of priests, tyrants, despots and cunning hypocrites. But in the course of history, it gains an overwhelming momentum. The *Esquisse* reads like a catalogue of hopes for the future of the human race. There will be the abolition of all forms of pernicious inequality. There will be cultural, political and economic equality among nations and within nations. There will be the indefinite perfection of the human faculties. Private and public happiness will prevail. Condorcet explicitly speaks about sexual equality. War will be no more; peace will eternally reign. There will even be a transformation in our biological nature. Condorcet tells us: “The time will therefore come when the sun will shine only on free men who know no other matter but their reason” (de Condorcet, 1955, p. 173).

From the perspective of the horrors of the 20th century and the opening decades of the 21st century, it is difficult to resist the temptation to read to *Esquisse* with sardonic irony. Condorcet's predictions and hopes for the future have relentlessly turned into surrealistic nightmares. Many would concur with the judgment of Horkheimer and Adorno when they wrote: "The Enlightenment has always aimed at liberating men from fear and establishing their sovereignty. Yet the fully enlightened earth radiates disaster triumphant" (Horkheimer, Adorno, 1972, p. 3). Even such a sympathetic interpreter of the Enlightenment as Peter Gay says, "The *Esquisse*, we must conclude, is as much a caricature of the Enlightenment as its testament; it is rationalism run riot, dominated by a simple-minded faith in science that confuses, over and over again, the improvement of techniques with advances in virtue and happiness" (Gay, 1966, p. 122).

Yet it behooves us to remember how many of Condorcet's hopes — frequently in more modulated tones — have animated and still animate those who have come after him. For we still hope and dream of the end of oppressive inequality, the institutionalization of freedom and the reign of peace. Many still share his faith in the potential power of public discussion and education. Let us not forget that throughout the 19th and 20th centuries, when the "social sciences" (a term already used by Condorcet) were being developed, many of their practitioners believed — and many still believe — that they provide "the means we should employ to make certain and rapid further progress" toward human improvement and the alleviation of human suffering. Indeed, the American philosopher John Dewey, who was a critic of the excesses of the Enlightenment's conception of Reason, nevertheless hoped that the development of the social sciences would help guide us to eliminate concrete social injustices and ameliorate human suffering. These disciplines would provide the experimental practical knowledge to help shape a better future. In short, the social sciences would be moral humane disciplines.

However, this was *not* the way these disciplines developed in the 20th century. Instead, a positivistic spirit shaped the course of their history. By this I mean that social scientists sought to emulate the methods and norms of the natural sciences (or, more accurately, what social scientists took to be these norms and methods). The social sciences did not develop into "moral sciences," but became the natural sciences of human beings in their individual, social and political contexts'. Many social scientists claimed that their goal should be — like the natural sciences — to advance well-established hypotheses and theories that enable us to explain and predict empirical phenomena. They held to the ideal of a *Wertfrei* (value-free) social science. Just as in the natural and the physical sciences, we need to distinguish "pure" theoretical knowledge from the applications of this knowledge, so this ought to be the ideal in the social sciences. It is one thing to gain scientific knowledge of human beings in society; it is a quite different thing to apply it for good, bad or evil purposes. This is analogous to gaining knowledge of the atomic structure of the physical world and then using it to create destructive atomic bombs, or to create nuclear facilities to provide inexpensive electricity for millions of people. Social scientists, too, must sharply distinguish theoretical knowledge from its applications.

At the end of the 19th century, there was a vigorous discussion of the relation of the *Geisteswissenschaften* and the *Naturwissenschaften*, but this debate had little influence on American social scientists. In 1943, Clark Hull, an American psychologist working in the behavioral sciences, declared:

[T]here is reason to hope that the next hundred years will see an unprecedented development in the field. One reason for optimism in this respect lies in the increasing tendency, at least among Americans, to regard the “social” or behavioral sciences as genuine natural sciences rather than *Geisteswissenschaft*. Closely allied to this tendency is the growing practice of excluding the logical, folk, and anthropomorphic considerations from the list of presumptive primary behavioral explanatory factors. Wholly congruent with these tendencies is the expanding recognition of the desirability in the behavioral sciences of explicit and exact formulation, with empirical verification at every point. If these three tendencies continue to increase, as seems likely, there is good reason to hope that the behavioral sciences will presently display a development comparable to that manifested in the physical sciences in the age of Copernicus, Kepler, Galileo, and Newton (Hull, 1943, p. 86).

Most social scientists were not nearly as ambitious in their claims, but many accepted the idea that the social sciences (with appropriate adjustments) should seek to emulate the role of theory in the physical sciences. Robert Merton was a leading sociologist who warned about the extremes of hyper-factualism and grand speculative theorizing. He advocated seeking theories of the “middle range,” but he basically accepted the goals articulated by Hull. Merton compared the present state of sociology with the early stages of the development of the physical sciences.

Perhaps sociology is not yet ready for its Einstein because it has not yet found its Kepler. Even the nonpareil Newton had, in his day, acknowledged the indispensable contribution of cumulative research, saying: “If I have seen farther, it is by standing on the shoulders of giants” (Merton, 1968, p. 7).

In *The Restructuring*, I sought to present a sympathetic account of this naturalistic understanding of the social sciences in order to bring out both its strengths and weaknesses. Its strong point is an insistence on careful empirical description and verification. But considering the methodological and epistemological standards that mainstream social science set for itself, there was simply no rational consensus about what constituted empirically verified explanatory empirical theories — or even approximations to such a theory. And there were even more serious problems. To clarify these problems, I need to say something about the historical and political context that led me to write the book. The 1960s and 1970s were a period of enormous student political protest, not only in the United States, but also throughout the world. Many leaders of the student movements were students of the social sciences.

Increasingly, they came to believe that the so-called value-neutral research and theories prominent in the social sciences were not value-neutral at all. Rather, under the pretense of “scientific objectivity,” they were in fact *ideological* rationalizations of the status quo. They failed to illuminate real crises of economic inequality, forms of oppression and domination, and the social injustices of imperialism and colonization. The very idea of social science based on the model of the physical sciences — or, more accurately, on what mainstream social scientists took to be the epistemological and methodological character of the physical sciences — was seriously called into question. There were four primary sources for this critique.

First, there were thinkers such as Peter Winch who, in drawing upon the writings of the later Wittgenstein and linguistic philosophy, argued that the understanding of social science on the model of natural science consists of a series of conceptual confusions. In his provocative book *The Idea of a Social Science*, Winch argued that “the notion of a human society involves a scheme of concepts which is *logically incompatible* with the kinds of explanation offered in the natural sciences.” He claims that “the understanding of society is logically different from the understanding of nature.” If Winch is right, then the difficulties that stand in the way of developing a mature social science are not just practical difficulties; they are “logical” or “conceptual” impossibilities. Winch argues that the Wittgensteinian concepts of a “form of life” and “rule-governed behavior” clarify Max Weber’s notion of “meaningful behavior.” He tells us that “all behavior which is meaningful (therefore all specifically human behavior) is *ipso facto* rule-governed” (Winch, 2008, p. 52). A proper understanding of human social behavior must make reference to motives and reasons and cannot rely exclusively on causes.

Second — quite independent of Winch’s Wittgensteinian critique — there was a critique of the mainstream understanding of social science as a natural science that had its sources in the phenomenological tradition initiated by Husserl. Two of the most prominent representatives of this critique were Alfred Schutz and Maurice Merleau-Ponty. Schutz was deeply influenced by both Max Weber and Edmund Husserl. He sought to develop Weber’s concept of “subjective meaning” by showing how it constitutes the social relations of human beings. In a manner that is reminiscent of Winch, Schutz tells us:

The world of nature, as explored by the natural scientist, does not “mean” anything to molecules, atoms, and electrons. But the observational field of the social scientist — social reality — has a specific meaning and relevance structure for human beings living, acting, and thinking within it. By a series of common-sense constructs they have pre-selected and pre-interpreted this world which they experience as the reality of their daily lives. It is these thought objects of theirs which determine their behavior by motivating it. The thought-objects constructed by social scientists, in order to grasp this social reality, have to be founded on the thought objects constructed by the common-sense thinking of men, living their daily life within their social

world. Thus, the constructs of the social sciences are, so to speak, constructs of the second degree, that is, constructs of constructs made by actors on the social scene, whose behavior the social scientist has to observe and explain in accordance with the procedural rules of his science (Schutz, 1962, p. 59).

Third, closely associated with the phenomenological critique of a naturalistic conception of the social sciences is the hermeneutic critique. Above, I mentioned the debate about the *Naturwissenschaften* and the *Geisteswissenschaften* that took place in Germany in the last decades of the 19th century. But the issues prominent in these debates and the distinction drawn between explanation and understanding did not have much influence on the development of the social sciences, especially in the United States. You may recall Hull's disdainful comment that his reason for optimism about the development of the behavioral sciences is that they are regarded as "genuine natural sciences, not *Geisteswissenschaft*." But in the 1960s — primarily because of the publication of Hans-Georg Gadamer's magnum opus, *Truth and Method* — there was a renewed interest in hermeneutics and the role of interpretation in understanding human beings. Charles Taylor wrote a landmark essay that emphasized the role of interpretation in understanding human beings titled "Interpretation and the Sciences of Man." Taylor forcefully argues against a positivistic and naturalistic conception of social science; he defends the idea of a hermeneutical science of human beings.

According to Taylor, such a hermeneutical science

would not be founded on brute data; its most primitive data would be reading of meanings, and its object would have the [following] three properties ... the meanings are for a subject in a field or fields; they are, moreover, meanings which are partially constituted by self-definitions, which are in this sense already interpretations, and which can thus be re-expressed or made explicit by a science of politics. In our case, the subject may be a society or a community, but the intersubjective meanings ... embody a certain self-definition, a vision of the agent and his society, which is that of the society or community (Taylor, 1971, p. 65).

Such a science

cannot but move in a hermeneutical circle. A given reading of the intersubjective meanings of a society, or of given institutions or practices, may seem well founded, because it makes sense of these practices or the development of that society. But the conviction that it does make sense of this history itself is founded on further related meanings (Taylor, 1971, pp. 65–66).

Fourth, the conception of the natural sciences that was widely shared by many social scientists was not really based on the actual practices of natural scientists; rath-

er, it was based on the epistemological understanding of the natural sciences developed by logical empiricists (and others closely related to them, such as Ernest Nagel). However, at the very time when social scientists were insisting that social science is a natural science of human beings, it became increasingly evident that their understanding of natural science was seriously flawed. Thomas Kuhn (and many others) was calling into question this understanding of natural science. The conception of science as a discipline that progresses gradually by cumulative empirical research was oversimplified and failed to account for the significance of the dynamics of scientific revolutions. In short, the ideal of what a naturalistic social science was supposed to be, as it was advocated by many social scientists, was based on a misleading conception of natural science (Berstein, 1976, pp. 84–106).

Let me pause and review what we have seen thus far. Despite the dreams and hopes of Condorcet and John Dewey, mainstream social scientists in the 20th century primarily thought of themselves as developing an empirical social science that would be modeled on the natural sciences. They projected an ideal of empirical social theory that would be analogous to the role of theory in the natural or physical sciences. Yet given the high epistemological and methodological standards set for what constitutes a “genuine” scientific theory, what is most striking are not the successes, but rather the *failures* in the social sciences to achieve (or even approximate) any theories comparable to those Copernicus, Kepler or Newton developed. Many so-called social scientific theories lacked real explanatory power — and indeed in many cases seemed more like ideological rationalizations of the status quo rather than value-neutral, empirically verified scientific theories. This led to a serious questioning of the very idea of a social science conceived as a natural science of human beings. Drawing on a variety of sources — Wittgenstein’s understanding of conceptual analysis as forms of life, the phenomenological tradition with its emphasis on the role of subjective meaning in constituting who we are, and the hermeneutical tradition with its concern with the role of understanding, interpretation and self-interpretation — many different thinkers raised deep questions about the adequacy of a behavioristic, positivistic or naturalistic concept of social science and social theory. They argued that human beings do not simply *have* ideas and concepts, but are *constituted* by their concepts and interpretations. Human beings are *self-interpreting* animals. Consequently, an adequate social-scientific understanding of human beings must itself be an interpretative discipline that takes account of the self-interpretations of human beings. To use a Hegelian turn of phrase, we might say that the “truth” of a naturalistic orientation was its insistence on the important role of empirical description and analysis. Furthermore, such an empirical approach could reveal causal connections in empirical phenomena. But what was *false* or misleading in this approach was the claim that the social sciences could discover and verify high-level explanatory theories that were comparable to the explanatory theories of the natural sciences. Concerning the Wittgensteinian, phenomenological and hermeneutic critiques of a naturalistic understanding of the social sciences, the “truth” of these critiques was the insistence on the role of meaning, interpretation and self-interpretation in giving

an account of human beings in society. Moreover, an adequate social science must itself employ interpretative concepts. In Taylor's words, it must be a hermeneutical account of human beings. But what was misleading or *false* in such interpretative orientations was the claim that a conceptual acknowledgement of the role of subjective and intersubjective meaning meant that a proper social scientific study of human beings is "logically incompatible" with a naturalistic empirical account. Positively stated, an adequate social and/or political theory must be both *empirical* and *interpretative*.

Yet I think that there is something lacking in *both* approaches to the study of human beings. Both approaches basically accept the ideal of a *Wertfrei* social science. However, there is a crucial ambiguity in this appeal to a value-free social science. In one sense, this means that a social science must seek to meet intersubjective standards to propose hypotheses and theories that are not tainted by bias and prejudice. This is a perfectly legitimate demand. But there is another sense of value-free, where this is taken to mean that social science, in its theories, must refrain from making any normative or critical claims about existing reality. For example, Schutz argues that the social theorist must aspire to adopt a disinterested, objective attitude toward the phenomena that she investigates. Ideally, she must refrain from normative judgments. This "ideal" is also shared by Wittgensteinians like Winch. He maintains that the "ideal" conceptual analyst of social phenomena is dedicated to describing our actual linguistic practices — not prescribing what these practices ought to be. In a slightly different version, mainstream naturalistic social scientists also want to maintain the same rigid distinction between achieving objective knowledge of social reality and prescribing what ought to be. From this perspective, there is a sharp distinction between social-scientific empirical theory and normative theory.

This rigorous distinction between the descriptive and the prescriptive has been seriously challenged by critical theorists in the Frankfurt tradition. Here I want to focus on the contribution of Jürgen Habermas to this debate — particularly as he developed his critique in *Knowledge and Human Interests* (Berstein, 1976, pp. 13–205). Habermas distinguishes three basic cognitive or knowledge-constitutive interests: the technical, the practical and the emancipatory. Corresponding to these different interests are three different disciplines: the empirical-analytic sciences, the historical-hermeneutical sciences and the critical social sciences. "The approach of the empirical-analytic sciences incorporates a *technical* cognitive interest; that of the historical-hermeneutical sciences incorporate a *practical* one; and the approach of critically oriented sciences incorporates the *emancipatory* cognitive interest" (Habermas, 1971, p. 308). Habermas's distinction between the "technical" and the "practical" follows the long tradition that can be traced back to Aristotle's distinction of *techne* and *praxis*. The "technical," in its modern sense, refers to the type of instrumental knowledge that can be achieved by the empirical-analytic sciences. The "practical" is sharply distinguished from the technical. It refers primarily to the meaningful interaction between human beings. In this context, Habermas is focusing on the interpretive orientation emphasized by hermeneutics. He tells us that "[w]hile the validity of technical

rules and strategies depends on that of empirically true or analytically correct propositions, the validity of social norms is grounded only in the intersubjectivity of the mutual understanding of intentions and is secured by the general recognition of obligations” (Habermas, 1970, p. 92). Let me relate Habermas’s distinction of the technical and the practical interest to my discussion of mainstream naturalistic empirical theory and the hermeneutical or interpretative approach to the social and political disciplines. Habermas wants to acknowledge what I called the moment of “truth” in these two orientations. An adequate critical social theory *must* be both empirical and interpretative. But — and here we can see his distinctive contribution — these two moments are not yet sufficient. There is a third cognitive interest: the emancipatory interest. This is this interest that provides the basis for critique that is the goal of the critical social sciences, according to Habermas.

The systematic sciences of social action, that is, economics, sociology and political science, have the goal, as do the empirical-analytic sciences, of producing nomological knowledge. A critical social science, however, will not remain satisfied with this. It is concerned with going beyond this goal to determine when theoretical statements grasp invariant regularities of social action as such and when they express ideologically frozen relations of dependence that can in principle be transformed. ... The methodological framework that determines the validity of critical propositions of this category is established by the concept of self-reflection. The latter releases the subject from dependence on hypostatized powers. Self-reflection is determined by an emancipatory cognitive interest (Habermas, 1971, p. 234).

“Critique,” Habermas tells us, “terminates in a transformation of the affective-motivational basis, just as it begins with the need for practical transformation. Critique would not have the power to break up false consciousness if it were not impelled by a *passion for critique*” (Habermas, 1971, p. 234). It should be clear that this conception of critique does not mean simply being negative or “merely” critical. Critique itself is based on an adequate empirical and interpretative understanding of society. This sense of critique is directed toward praxis. Praxis is the sense of acting to bring about a more equitable, just society in which oppression and domination are eliminated and where human suffering is diminished. This, for Habermas, is the concrete meaning of human emancipation. (This conception of critique is influenced by the Hegelian conception of immanent critique.) In short, we can say that there are three essential moments of a critical social science: it must be *empirical*, *interpretative* and *critical*. Indeed, this conception of critique is closer in spirit to the aspiration and hopes of Condorcet and John Dewey, for such a critical social science guides us in bringing about the type of social reform and critically intelligent activity that they took to be the distinctive function of the social disciplines.

As I mentioned above, I believe that the themes I emphasized in *The Restructuring of Social and Political Theory* are still relevant in our contemporary world; indeed,

they are even more relevant today. We must, of course, always be careful neither to exaggerate nor to denigrate the significance of critique. There is always the danger of thinking that intellectual criticism is itself sufficient to bring about fundamental social change. We must learn again and again that it is not. One must not underestimate the fallibility of the critical enterprise and the power of resistances. But we must also be wary of thinking that history is always working behind the backs of human beings, that critique can never be efficacious, never become a “material force” in bringing about social transformation. The reason I think it is so important to foster the *spirit* of critique (which can take a variety of forms) is that I believe that we are living through “dark times.” When Hannah Arendt used the expression “dark times,” which she appropriated from Bertholt Brecht, she was not referring exclusively to the multiple horrors of the 20th century. Darkness comes “when light is extinguished by a ‘credibility’ gap and ‘invisible government,’ by speech that does not disclose what is but sweeps it under the carpet, by exhortations, moral and otherwise, that, under the pretext of upholding old truths, degrade all truth to meaningless triviality” (Arendt, 1983, p. viii.). It is hard to resist the thought that this is the world in which we are now living. Throughout the world, we are witnessing new horrors and the rise of new demagogues and extreme-right political movements. There is a growing sense of cynicism and despair. One of the most frightening statements in Arendt’s book *The Origins of Totalitarianism* is the concluding statement of the chapter titled “Totalitarianism in Power.” Here she writes: “Totalitarian solutions may well survive the fall of totalitarian regimes in the form of strong temptations which will come up whenever it seems impossible to alleviate political, social, or economic misery in a manner worthy of man” (Arendt, 1966, p. 495). Arendt wrote this in 1951, but she was prophetic insofar as we have witnessed the temptations to use such “totalitarian solutions” in our contemporary world. Arendt was also prophetic when she noted that every major political crisis since World War I has created thousands — even millions — of stateless refugees, a process that is now rapidly and tragically accelerating. It is precisely because of the darkness of our time that the project of critique becomes so urgent. We should not give up on the hopes and dreams of Condorcet, even if we think that he was excessively naïve and optimistic. We can still work to alleviate human suffering, bring out greater social justice and equality, seek to eliminate all forms of racial, religious, and ethnic oppression and discrimination, as well as attempting to foster genuine democracy as a way of life in which all contribute and all participate. In short, the human emancipatory project can (and should) motivate a social science that is at once *empirical, interpretative and critical*.

I would like to conclude with one my favorite descriptions of the meaning of hope given by the social critic Christopher Lasch:

Hope implies a deep-seated trust in life that appears absurd to those who lack it. ... The worst is always what the hopeful are prepared for. Their trust in life would not be worth much if it had not survived disappointments in the past, while knowledge that the future holds further disappointments demonstrates

the continuous need for hope. ... Improvidence, a blind faith that things will somehow work for the best, furnishes a poor substitute for the disposition to see things through even when they don't (Lasch, 1991, p. 81).

REFERENCES

- Arendt, H. (1966). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt.
- Arendt, H. (1983). *Men in Dark Times*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Bernstein, R. J. (1976). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, R. J. (1991). *The New Constellation*. Cambridge: Polity.
- Condorcet, A. N. de. (1955). *Sketch for a Historical Picture of the Progress of the Human Mind*. Trans. June Barraclough. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gadamer, H. G. (2003). *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Gay, P. (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. New York: Alfred A. Knopf.
- Habermas, J. (1970). *Toward a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*. Trans. Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Trans. Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. Trans. Robert Cumming. New York: Herder & Herder.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. (1949). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Ill.: The Free Press. (Revised and enlarged edition, The Free Press, 1957; enlarged edition, The Free Press, 1968)
- Lasch, Ch. (1991). *The True and Only Heaven: Progress and Its Critics*. New York: W.W. Norton.
- Schutz, A. (1962). *Collected Papers Volume 1: The Problem of Social Reality*. The Hague: Martin Nijhoff.
- Taylor, Ch. (1971). "Interpretation and the Sciences of Man." *Review of Metaphysics* 25, (1), 3–51.
- Winch, P. (1958). *The Idea of a Social Science and Its Relation to Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

DLACZEGO ODNOWA TEORII SPOŁECZNEJ I POLITYCZNEJ TO CIĄGŁE AKTUALNA KWESTIA

ABSTRAKT: Artykuł jest zapisem wykładu Richarda J. Bernsteina, który odbył się 17 lipca 2016 r. w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Wykład dotyczył współczesnego kontekstu znaczeniowego jego książki pt. „Restrukturyzacja teorii społecznej i politycznej”, opublikowanej po raz pierwszy w 1979 r, a ostatnio, w 2015

roku, w Polsce nakładem Wydawnictwa Naukowego Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Autor stawia trzy cele. Po pierwsze, chce zbadać kontekst książki z perspektywy historycznej sięgając do francuskiego Oświecenia i rozważając wcześniej sformułowane nadzieje w perspektywie tego, co dziś mogą osiągać nauki społeczne. Po drugie, pragnie skupić się na bezpośrednim kontekście pisania książki, aby wyjaśnić co zamierzał w niej wyjaśnić, by wreszcie po trzecie, ukazać współczesną relewantność głównych tez.

SŁOWA KLUCZOWE: Richard J. Bernstein, restrukturyzacja teorii społecznej i politycznej, filozofia nauk społecznych, nauki przyrodnicze i humanistyczne.



1. In this paper, I do not distinguish sharply between the social and political sciences — even though for other purposes this would be an important distinction to draw.

Richard J. Bernstein

New School for Social Research, New York

Dlaczego odnowa teorii społecznej i politycznej to ciągle aktualna kwestia

ABSTRAKT: Artykuł jest zapisem wykładu Richarda J. Bernsteina, który odbył się 17 lipca 2016 r. w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Wykład dotyczył współczesnego kontekstu znaczeniowego jego książki pt. „Restrukturyzacja teorii społecznej i politycznej”, opublikowanej po raz pierwszy w 1979 r, a ostatnio, w 2015 roku, w Polsce nakładem Wydawnictwa Naukowego Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Autor stawia trzy cele. Po pierwsze, chce zbadać kontekst książki z perspektywy historycznej sięgając do francuskiego Oświecenia i rozważając wcześniej formułowane nadzieje w perspektywie tego, co dziś mogą osiągać nauki społeczne. Po drugie, pragnie skupić się na bezpośrednim kontekście pisania książki, aby wyjaśnić co zamierzał w niej wyjaśnić, by wreszcie po trzecie, ukazać współczesną relewantność głównych tez.

SŁOWA KLUCZOWE: Richard J. Bernstein, restrukturyzacja teorii społecznej i politycznej, filozofia nauk społecznych, nauki przyrodnicze i humanistyczne.

Kontakt:	Richard J. Bernstein bernster@newschool.edu
Jak cytować:	Berstein, R. J. (2017). Dlaczego odnowa teorii społecznej i politycznej to ciągle aktualna kwestia. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 23–34. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/600
How to cite:	Berstein, R. J. (2017). Dlaczego odnowa teorii społecznej i politycznej to ciągle aktualna kwestia. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 23–34. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/600

Fakt, że moją książkę *The Restructuring of Social and Political Theory (Odnowa teorii społecznej i politycznej)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015) przetłumaczono na polski napawa mnie głębszym zadowoleniem. Książkę tę napisałem ponad czterdzieści lat temu, ale jej główne myśli nadal są aktualne, a być może stały się wręcz jeszcze istotniejsze i bardziej palące. Chciałbym zająć się tutaj trzema kwestiami. Po pierwsze, pragnę przyjrzeć się kontekstowi mojej książki z *perspektywy historycznej*, czyli cofnąć się aż do czasów francuskiego oświecenia i omówić nadzieje, które wiązano wówczas z oczekiwanymi osiągnięciami nauk społecznych. Po drugie, zamierzam skupić się na *bezpośrednich uwarunkowaniach*, w których powstała *Odnowa teorii społecznej i politycznej*, oraz wyjaśnić, co chciałem w niej ukazać. A po trzecie, spróbuję wyłuszczyć *bieżącą aktualność* moich głównych tez.

W lipcu 1793 roku, markiz de Condorcet, któremu pod rządami Jakobinów groziła śmierć, zaczął się ukrywać. Przebywając w ukryciu, napisał słynne obecnie dzieło *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje)*. Opublikowany w roku 1795 *Szkic* natychmiast okrzyknięto znamienitym świadectwem francuskiego oświecenia. Oficjalnie rozprawa ta zyskała status filozoficznego manifestu potermidoriańskiej reformy, gdy Konwent przegłosował przyznanie funduszy na dystrybucję jej egzemplarzy w całej Francji (Berstein, 1991, s. 31–56). *Szkic* to niezwykle dokument. W niespełna dwustronicowym tekście Condorcet kreśli obraz dziewięciu etapów, lub też epok dziejów ludzkości, których następstwo wieńczy płomienny opis dziesiątej epoki: wizja przyszłego postępu ducha ludzkiego. Według Condorceta, „postęp” to podążanie ku nieustannemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego. Bohaterem jego narracji jest Rozum, który przejawia się najpierw w filozofii, następnie w naukach przyrodniczych, a w końcu w „naukach moralnych i politycznych”. Przemierzając ten szlak, Rozum boryka się z trudnościami i przeszkodami. Musi stawić czoła podstępny machinacjom księży, tyranów, despotów i przebiegłych hipokrytów. Ale w biegu dziejów, Rozum nabiera niepowstrzymanego impetu. Czytając *Szkic*, można odnieść wrażenie, że jest to ni mniej, ni więcej tylko lista nadziei, związanych z przyszłą kondycją rodzaju ludzkiego. W przyszłości tej zniesione zostaną wszelkie formy krzywdzących nierówności. Między narodami i w ich obrębie nastąpi kulturowa, polityczna i ekonomiczna równość. Ludzkie zdolności zostaną nieskończenie udoskonalone. Jed-

nostki i zbiorowości będą radować się nieustanną szczęśliwością. Condorcet wprost mówi o zaistnieniu równości płci. Nie będzie już wojen, a pokój zapanuje na wieki. Dojdzie nawet do zmian w biologicznej naturze człowieka. Condorcet zapewnia nas: „Nadejdzie czas, kiedy słońce będzie świeciło tylko dla ludzi wolnych, którzy nie mają innego mistrza poza rozumem” (de Condorcet, 1957).

Mając przed oczami, czy w pamięci, potworności XX wieku i pierwszych dekad wieku XXI trudno oprzeć się pokusie czytania *Szkicu* z drwiącą ironią. Przepowiednie Condorceta i nadzieje, które żywił wobec przyszłości, bezlitośnie obróciły się w surrealistyczny koszmar. Wielu zapewne zgodziłoby się z oceną Horkheimera i Adorna, że

oświecenie [...] zawsze dążyło do tego, by uwolnić człowieka od strachu i uczynić go panem. Lecz oto w pełni oświecona ziemia stoi pod znakiem triumfującego nieszczęścia” (Horkheimer, Adorno, 2010, s. 15). Nawet tak życzliwy wobec oświecenia komentator jak Peter Gay stwierdza: „*Szkiec*, musimy zatem stwierdzić, jest w równej mierze karykaturą oświecenia, co jego świadectwem; uosabia on rozpasany racjonalizm, zdominowany przez prostoduszną wiarą w naukę, która raz za razem myli doskonalenie technik z postępami cnoty i szczęśliwości (Gay, 1969, s. 122).

Lecz przystoi nam również pamiętać, że wiele z nadziei wyrażonych przez Condorceta – choć w może nieco bardziej wyważonym tonie – było i nadal jest pobudką dla jego następców. Wszystkim nam bowiem towarzyszą nadzieje i marzenia, że nastąpi kres opresyjnej nierówności, wolność zostanie instytucjonalnie zadekretowana, a pokój zapanuje wszechobecnie. Wielu nadal podziela wiarę w potencjalną moc publicznej debaty i edukacji. Nie zapominajmy, że przez cały wiek XIX i XX, gdy rozwijano „nauki społeczne” (o których pisał już sam Condorcet), wielu z uprawiających je ludzi wierzyło – i nadal wierzy (jak Condorcet przed nimi) – że dostarczą nam one środków, zapewniających pewny i szybki postęp ku doskonaleniu się człowieka i ulżeniu ludzkiemu cierpieniu. W rzeczy samej, amerykański filozof John Dewey, który krytycznie odnosił się do oświeceniowego zaślepienia koncepcją Rozumu, sam żywił nadzieję, że rozwój nauk społecznych da nam wskazówki, jak wyrugować pewne formy niesprawiedliwości społecznej i złagodzić ludzkie cierpienie. Dyscypliny te miały stanowić źródło doświadczalnej wiedzy praktycznej umożliwiającej kształtowanie lepszej przyszłości. Krótko mówiąc, nauki społeczne miały stać się moralnymi dyscyplinami humanistycznymi.

Jednakże *nie* taką drogą podążył rozwój tych dziedzin w wieku XX. Na ich historii zaciążył mianowicie duch pozytywistyczny. Mam tu na myśli fakt, że przedstawiciele nauk społecznych starali się naśladować metody i normy nauk przyrodniczych (a ściślej rzecz ujmując to, co za takie normy i metody sami uważali). W efekcie takich działań nauki społeczne nie obróciły się tak naprawdę w „nauki moralne”, zaczęły natomiast być traktowane jako nauki przyrodnicze, traktujące o istotach ludzkich w ich jednostkowych, społecznych i politycznych kontekstach¹. Wielu przedstawicieli nauk

społecznych obstawało, że celem ich dyscypliny, tak jak celem nauk przyrodniczych, winno być formułowanie ugruntowanych hipotez i teorii, umożliwiających nam wyjaśnienie i przewidywanie zjawisk empirycznych. Wyznawali oni ideał *Wertfrei* (wolnej od wartościowania) nauki społecznej. W biologii czy fizyce należy rozróżnić między „czystą” wiedzą teoretyczną a zastosowaniami tej wiedzy; nie inaczej ma być, jak głosi ten ideał, w naukach społecznych. Zdobyć naukową wiedzę o istotach ludzkich w społeczeństwie to jedno, a zastosowanie jej w chwalebnych czy niecnym celach to drugie. Za wyrazistą analogię może posłużyć tu poznanie atomowej struktury materialnego świata, którą to wiedzę posłużyć się można następnie zarówno do skonstruowania siejących zniszczenie bomb jądrowych, jak i do zbudowania elektrowni atomowej, zaopatrującej miliony ludzi w taną energię. Naukowcy uprawiający nauki społeczne, tak jak przyrodnicy, muszą odróżnić wiedzę teoretyczną od jej wielorakich zastosowań.

Pod koniec XIX wieku toczyła się wprawdzie żywiołowa debata nad relacją *Geisteswissenschaften* i *Naturwissenschaften*, lecz miała ona nikły wpływ na amerykańskich przedstawicieli nauk społecznych. W roku 1943 Clark Hull, amerykański psycholog behawiorysta, stwierdził:

Mamy uzasadnione powody, aby sądzić, że w ciągu najbliższych stu lat nastąpi bezprecedensowy rozwój w tym obszarze. Optymizmem w tym względzie napawa na przykład rosnąca, przynajmniej wśród Amerykanów, gotowość do uznawania nauk „społecznych” czy też behawioralnych za prawdziwe nauki przyrodnicze, raczej niż za *Geisteswissenschaft*. Ze skłonnością tą ściśle spleta się coraz częstsza praktyka wykluczania przesłanek logicznych, obiegowych i antropomorficznych z listy przypuszczalnych pierwszorzędnych czynników wyjaśniających zachowania człowieka. Zbieżne z tymi tendencjami jest też rosnące przekonanie, że w naukach behawioralnych pożądane są jednoznaczne i precyzyjne sformułowania poparte wielokrotną empiryczną weryfikacją. Jeśli te trzy tendencje będą nadal się umacniać, co wydaje się wielce prawdopodobne, mamy wszelkie podstawy, aby żywić nadzieję, że w naukach behawioralnych wkrótce nastąpi rozwój porównywalny z rozkwitem, który przeżywały nauki fizyczne w epoce Kopernika, Keplera, Galileusza i Newtona (s. 86).

Większość przedstawicieli nauk społecznych nie wysuwała aż tak ambitnych roszczeń, wielu z nich zgadzało się jednak z ideą, że nauki społeczne (po odpowiednich modyfikacjach) powinny dążyć do naśladowania roli teorii w naukach fizycznych. Robert Merton był czołowym amerykańskim socjologiem, który ostrzegał przed skrajnościami hiperfaktualizmu i spekulatywnym teoretyzowaniem na wielką skalę. Orędownął on za budowaniem teorii „średniego zasięgu”, lecz w ogólnym zarysie wyznawał cele wyartykułowane przez Hulla. Porównywał ówczesną kondycję socjologii do wczesnych stadiów rozwoju nauk fizycznych: „Może socjologia dlatego jeszcze nie jest gotowa na przyjęcie swego Einsteina, że jeszcze nie odnalazła swego Keple-

ra – nie mówiąc już o Newtonie, Laplasie, Gibbsie, Maxwellu czy Plancku” (Merton, 2002, s. 69).

W *Odnowie* moim pierwotnym zamysłem było nakreślenie życzliwego opisu naturalistycznej koncepcji nauk społecznych tak, aby odświetlić zarówno jej walory, jak i niedociągnięcia. Jej mocną stroną jest nacisk na staranny opis empiryczny i takąż weryfikację. Ale metodologiczne i epistemologiczne standardy, które nauki społeczne głównego nurtu ustanowiły dla siebie, po prostu wykluczyły możliwość osiągnięcia racjonalnego konsensusu co do tego, co właściwie stanowi empirycznie zweryfikowaną eksplanacyjną teorię empiryczną – ani nawet co do takiej teorii się zbliża. Nie był to jednak koniec poważnych problemów. Aby je naświetlić, muszę zarysować historyczne i polityczne uwarunkowania, który skłonił mnie do napisania tej książki. Lata 60. i 70. były okresem burzliwych politycznych protestów studentów, i to nie tylko w Stanach, ale i na całym świecie. Wielu przywódców ruchów studenckich studiowało nauki społeczne. Narastało w nich coraz głębsze przekonanie, że tak zwane bezstronne czy niewartościujące (*value neutral*) badania i teorie w łonie nauk społecznych nie są, bynajmniej, bezstronne, a raczej pod przykrywką „naukowej obiektywności” przedstawiają *ideologiczne* racjonalizacje istniejącego stanu rzeczy. Nie naświetlały rzeczywistych kryzysów nierówności społecznych, form ucisku i dominacji czy społecznych niesprawiedliwości imperializmu i kolonizacji. Studenci zaczęli więc dogłębnie kwestionować samą ideę nauk społecznych, opartych na modelu nauk fizycznych – czy też, by wyrazić się ściślej, na tym, co socjologowie głównego nurtu uważali za epistemologiczną i metodologiczną istotę nauk fizycznych. Krytyka ta płynęła z czterech naczelnych źródeł.

Po pierwsze, myśliciele, tacy jak Peter Winch, posiłkowali się późnym pismami Wittgensteina i filozofią języka, aby wykazać, że upatrywanie w naukach społecznych realizacji modelu nauk przyrodniczych opiera się na serii pojęciowych nieporozumień. W swej prowokującej książce *The Idea of a Social Science (Idea nauki o społeczeństwie)* Winch dowodził, że „przedstawienie społeczeństwa wymaga schematu, którego *nie da się logicznie uzgodnić* z takimi wyjaśnieniami, jakich dostarczają nauki przyrodnicze”. Twierdził on też, że „rozumienie społeczeństwa różni się logicznie od rozumienia przyrody”. Jeśli Winch się nie myli, to trudności, na które nauki społeczne natykają w drodze do dojrzałości, nie da się sprowadzić do zaledwie praktycznych niedogodności, gdyż stanowią one „logiczną” czy też „pojęciową” niemożliwość. Winch argumentuje, że Wittgensteinowskie koncepcje „formy życia” i „zachowania kierowanego zasadami” wyjaśniają sformułowane przez Maxa Webera pojęcie „zachowania sensownego”. Mówi nam on, że „[k]ażdym zachowaniem sensownym (a zatem każdym swoiście ludzkim zachowaniem) *ipso facto* kierują reguły” (Winch, 1995, s. 76, s. 120, s. 58). Aby właściwie zrozumieć ludzkie zachowania społeczne, należy rozpatrywać motywy i racje, a nie ograniczać się wyłącznie do powodów.

Po drugie, całkowicie niezależnie od rozwijanej przez Wincha Wittgensteinowskiej krytyki, pojawiła się także krytyka dominującego wyobrażenia, że nauki społeczne to nauki przyrodnicze, zakotwiczone w tradycji fenomenologicznej zainicjowanej przez Edmunda Husserla. Dwoma najważniejszymi jej głosicielami byli Alfred

Schütz i Maurice Merleau-Ponty. Schütz, który znajdował się pod głębokim wpływem tak Webera jak i Husserla, poświęcił się dopracowywaniu wysuniętej przez Webera koncepcji „subiektywnego znaczenia”, ukazując, jak ustanawia ono relacje społeczne między ludźmi. W sposób, przywodzący na myśl Wincha, Schütz stwierdza:

Świat natury, badany przez naukowców, nic nie „znaczy” dla zawartych w nim molekuł, atomów i elektronów. Natomiast pole obserwacji badacza społecznego, a mianowicie rzeczywistość społeczna, ma dla żyjących w niej, działających i myślących istot ludzkich specyficzne znaczenie oraz strukturę istotności. Za pomocą wielu potocznych konstruktów dokonują oni preselekcji i preinterpretacji świata doświadczanego jako rzeczywistość życia codziennego. Są to właśnie ich obiekty myślowe mające wpływ na ich zachowania. Obiekty myślowe konstruowane przez badacza społecznego w celu uchwycenia tej właśnie rzeczywistości, muszą być oparte na obiektach myślowych konstruowanych przez ludzi w procesie myślenia potocznego o otaczającej ich rzeczywistości społecznej, w której na co dzień żyją. Zatem konstrukty tworzone przez nauki społeczne są konstruktami drugiego stopnia, to znaczy konstruktami konstruktów tworzonych przez aktorów na scenie społecznej, których zachowania muszą być obserwowane i wyjaśniane przez badacza społecznego, zgodnie z naukowymi regułami proceduralnymi (Schütz, 2012, s. 11).

Po trzecie, ściśle powiązana z fenomenologiczną krytyką naturalistycznej koncepcji nauk społecznych jest krytyka hermeneutyczna. Wspomniałem już debatę na temat *Naturwissenschaften* i *Geisteswissenschaften*, która zaprzętała Niemców w ostatnich dekadach XIX wieku. Zagadnienia burzliwie w niej dyskutowane i porzuczone wówczas rozróżnienie między wyjaśnieniem a rozumieniem nie miały jednak większego wpływu na rozwój nauk społecznych, zwłaszcza w USA. Można by tu przypomnieć wzdorną uwagę Hulla, że powodem do optymizmu w kwestii rozwoju nauk behawioralnych jest to, iż uznawane są one za „prawdziwe nauki przyrodnicze, nie zaś za *Geisteswissenschaft*”. Ale w latach 60. – a zwłaszcza po publikacji *opus magnum* Hansa Georga Gadamera *Prawda i metoda* – odrodziło się zainteresowanie hermeneutyką oraz rolę, jaką interpretacja odgrywa w rozumieniu istot ludzkich. Kamieniem milowym w tym nurcie okazało się studium autorstwa Charlesa Taylora, zatytułowane *Interpretation and the Sciences of Man* (*Interpretacja i nauki o człowieku*), uwypuklające znaczenie interpretacji w rozumieniu ludzi. Taylor stanowczo odrzuca pozytywistyczną i naturalistyczną koncepcję nauk społecznych, broni natomiast idei hermeneutycznej nauki o istotach ludzkich. Według Taylora, taka hermeneutyczna nauka nie opierałaby się na nagich danych (*brute data*); jej najpierwotniejszą daną byłoby odczytywanie znaczeń, a jej przedmiot cechowałby się [następującymi] trzema właściwościami... znaczenia istnieją dla podmiotu w pewnym polu lub polach; znaczenia te są po części stanowione przez definicje własne podmiotu (*self-definitions*), które w tym sensie same są już interpretacjami, a zatem mogą być ponownie wyrażone lub uwyraźnione przez nauki polityczne. W naszym

przypadku podmiotem (*subject*) może być społeczeństwo lub wspólnota, ale intersubiektywne znaczenia...ucieśniają pewną definicję własną, pewną wizję podmiotu (*agent*) i jego społeczeństwa, która jest wizją tego społeczeństwa lub tej wspólnoty (Taylor, 2006, s. 948–963).

Taka nauka

[m]usi wręcz poruszać się w hermeneutycznym kręgu. Konkretnie odczytanie intersubiektywnych znaczeń jakiegoś społeczeństwa lub danych instytucji albo praktyk może wydawać się dobrze podbudowane, gdyż wyjaśnia te praktyki lub rozwój tego społeczeństwa. Ale przekonanie, że wyjaśnia ono historię jako taką, opiera się na dalszych, powiązanych znaczeniach (Taylor, 2006, s. 65–66).

Po czwarte, koncepcja nauk przyrodniczych, którą szeroko podzielało wielu socjologów, nie opierała się, tak naprawdę, na faktycznych praktykach przyrodnozawców, a raczej na epistemologicznym rozumieniu nauk przyrodniczych wypracowanym przez przedstawicieli logicznego empiryzmu (i powiązanych z nimi myślicieli, takich jak Ernest Nagel.) Jednakże właśnie wtedy, gdy socjologowie upierali się, że nauki społeczne to nauki przyrodnicze, traktujące o człowieku, coraz bardziej oczywiste stawało się, że ich pojęcie o naukach przyrodniczych jest z gruntu błędne. Thomas Kuhn (wraz z wieloma innymi myślicielami) podawał w wątpliwość koncepcję przyrodnozawstwa, którą wyznawali socjologowie. Koncepcja nauki jako dyscypliny, w której postęp następuje w wyniku serii badań empirycznych, była nadto uproszczona i niezdolna ująć znaczenia dynamiki rewolucji naukowych. Krótko mówiąc, ideał naturalistycznej nauki społecznej w wersji głoszonej przez wielu socjologów opierał się na mylnych wyobrażeniach o naukach przyrodniczych (Berstein, 2015, s. 105–131).

Zrekapitułujmy zatem, co ustaliliśmy do tej pory. Wbrew marzeniom i nadziejom Condorceta i Deweya, w XX wieku socjologowie głównego nurtu uważali, że budują empiryczną naukę społeczną, która naśladować będzie nauki przyrodnicze. Kreślili oni ideał empirycznej teorii społecznej, która miała odgrywać rolę analogiczną do roli teorii w naukach fizycznych czy też przyrodniczych. Ale ze względu na wyśrubowane standardy epistemologiczne i metodologiczne, ustanowione przez nich dla „prawdziwej” teorii naukowej, najbardziej uderzające są nie sukcesy, ale *porażki*, ponoszone przez nauki społeczne w próbach wypracowania (lub choćby zbliżenia się do) teorii porównywalnych z osiągnięciami Kopernika, Keplera czy Newtona. Wielu, tak zwanym socjologicznym, teoriom brakowało rzeczywistej mocy wyjaśniającej – i zaiste, w wielu przypadkach wydawały się one bliższe ideologicznym racjonalizacjom istniejącego stanu rzeczy niż bezstronnym, empirycznie zweryfikowanym teoriom naukowym. Doprowadziło to do gruntownego zakwestionowania samej idei nauki społecznej, wyobrażonej jako nauka przyrodnicza, traktująca o istotach ludzkich. Wielu rozmaitych myślicieli, sięgających do tak różnorodnych tradycji, jak Wittgensteinowskie podejście do analizy pojęciowej jako formy życia, fenomeno-

logia, podkreślająca rolę subiektywnego znaczenia w stanowieniu nas samych, czy hermeneutyka, dociekająca roli rozumienia, interpretacji i autointerpretacji, podważało celność behawiorystycznej, pozytywistycznej, czy też naturalistycznej koncepcji nauki i teorii społecznej. Myśliciele ci dowodzili, że ludzie nie tylko *mają* pewne idee i koncepcje, ale też *ustanawiani* są przez swe pojęcia i interpretacje. Istoty ludzkie to *samointerpretujące się* zwierzęta. A zatem, aby osiągnąć adekwatne rozumienie istot ludzkich, nauka społeczna musi sama w sobie być dziedziną interpretacyjną, rozpatrującą autointerpretacje ludzi. W języku Heglowskim moglibyśmy powiedzieć, że „prawdą” orientacji naturalistycznej był jej nacisk na kluczową rolę empirycznego opisu i analizy. Co więcej, takie empiryczne podejście mogło odsłonić przyczynowe powiązania między zjawiskami empirycznymi. Ale *fałszywe*, czy też *mylące*, w takim modelu było twierdzenie, że nauki społeczne mogą odkryć i zweryfikować teorie eksplanacyjne najwyższego rzędu, porównywalne z eksplanacyjnymi teoriami nauk przyrodniczych. Natomiast w Wittgensteinowskiej, fenomenologicznej i hermeneutycznej krytyce naturalistycznego wyobrażenia nauk społecznych, „prawdą” był nacisk na rolę znaczenia, interpretacji i autointerpretacji w tworzeniu opisu istot ludzkich w społeczeństwie, a także obstawanie, że, co więcej, adekwatna nauka społeczna sama musi posługiwać się pojęciami interpretacyjnymi. Jak ujął to Taylor, musi ona być hermeneutycznym ujęciem istot ludzkich. Ale *mylące*, lub też „fałszywe” w modelach interpretacyjnych, było twierdzenie, że z koncepcyjnego uznania roli subiektywnego i intersubiektywnego znaczenia wynika wprost, iż stosowne badania nad istotami ludzkimi w łonie nauki społecznej są „logicznie niekompatybilne” z naturalistycznym opisem empirycznym. Podsumowując, adekwatna teoria społeczna i/lub polityczna musi być zarówno *empiryczna*, jak i *interpretacyjna*.

A jednak, moim zdaniem, w *obu* tych podejściach do badań nad istotami ludzkimi czegoś brakuje. A mianowicie, praktycznie rzecz biorąc, akceptują one ideał *Wertfrei* – niewartościującej – nauki społecznej. A przecież w owym wezwaniu do uprawiania bezstronnej nauki społecznej kryje się pewna zasadnicza dwuznaczność. W jednym bowiem sensie oznacza ono, że, jeśli wysuwane przez nią hipotezy i teorie mają być nieskażone uprzedzeniami i stronniczością, nauka społeczna musi dążyć do spełnienia intersubiektywnych standardów. Wymóg ten jest jak najbardziej zasadny. Ale istnieje też inne znaczenie „bezstronności”, które domaga się, aby nauki i teorie społeczne powstrzymywały się przed formułowaniem wszelkich normatywnych lub krytycznych stwierdzeń względem zastanej rzeczywistości. Na przykład Schütz przekonuje, że teoretyk społeczny powinien dążyć do zajęcia neutralnego, obiektywnego stanowiska wobec zjawisk, które bada. A już idealnie wręcz byłoby, gdyby nie formułował żadnych normatywnych sądów. „Ideał” ten wyznają także zwolennicy Wittgensteina, tacy jak Winch, w tym sensie, że utrzymuje on, iż „idealny” analityk pojęciowy zjawisk społecznych zajmuje się opisywaniem naszych faktycznych praktyk językowych, nie określa natomiast, jakie one być powinny. A w nieco odmiennej wersji, naturalistyczny socjolog głównego nurtu również pragnie utrzymać taki sam sztywny podział między zdobyciem obiektywnej wiedzy o rzeczywistości społecznej

a orzekaniem, jaka winna ona być. Z tej perspektywy zachodzi ostre i wyraźne rozróżnienie między empiryczną teorią nauk społecznych a teorią normatywną.

Owo ostre rozróżnienie między opisem a zaleceniem podważyli teoretycy krytyczni, wywodzący się ze Szkoły Frankfurckiej. W tym miejscu chciałbym się poświęcić nieco uwagi wkładowi, który w debatę tę wniósł Jürgen Habermas, zwłaszcza w postaci krytyki, którą rozwija w *Erkenntnis und Interesse* (Berstein, 2015, s. 238–247). Habermas rozróżnia trzy podstawowe interesy poznawcze czy też konstytutywne dla poznania: techniczny, praktyczny i emancypacyjny. Owym trzem rodzajom interesu odpowiadają trzy odmienne dyscypliny: nauki empiryczno-analityczne, nauki historyczno-hermeneutyczne i zorientowane krytycznie nauki społeczne. „W podejściu swym nauki empiryczno-analityczne ucieleśniają *techniczny* interes poznawczy, nauki historyczno-hermeneutyczne interes *praktyczny*, zaś nauki krytycznie zorientowane nauki ucieleśniają *emancypacyjny* interes poznawczy” (Habermas, 1968, s. 308). Poczynione przez Habermasa rozróżnienie na „techniczność” i „praktyczność” wywodzi się z długiej tradycji, której źródeł upatrywać można w Arystotelesowskim podziale na *techné* i *praxis*. „Techniczność” w nowożytnym sensie odnosi się do rodzaju wiedzy instrumentalnej, którą osiągnąć mogą nauki empiryczno-analityczne. Ale „praktyczność” zasadniczo różni się od techniczności. Odnosi się ona bowiem do znaczących interakcji międzyludzkich. W tym kontekście Habermas skupia się na orientacji interpretacyjnej, podkreślanej przez hermeneutykę. Stwierdza on:

O ile prawomocność technicznych reguł i strategii zależy od trafności empirycznie prawdziwych lub analitycznie poprawnych stwierdzeń, prawomocność norm społecznych zakorzeniona jest jedynie w intersubiektywności wzajemnego rozumienia intencji, a zapewniona powszechnie uznawaniem zobowiązań (Habermas, 1970, s. 92).

Powiązmy teraz Habermasowskie rozróżnienie na interes techniczny i praktyczny z powyższym wywodem o naturalistycznej teorii empirycznej oraz hermeneutycznym lub interpretacyjnym ujęciu dyscyplin społecznych i politycznych. Habermas uznaje to, co nazwałem momentem „prawdy” w tych dwóch orientacjach. Otóż, adekwatna krytyczna teoria społeczna *musi* być i empiryczna i interpretacyjna. Ale zauważa on również – i w tym leży jego wyjątkowy wkład – że te dwa momenty same w sobie nie są jeszcze wystarczające. Jest jeszcze trzeci interes poznawczy – a jest nim interes emancypacyjny. Ten właśnie interes stanowi podstawę krytyki, która, zdaniem Habermasa, stanowi cel krytycznych nauk społecznych.

Systematycznym *naukom o działaniu społecznym*, czyli ekonomii, socjologii i politologii, przyświeca, tak jak naukom empiryczno-analitycznym, cel wytwarzania wiedzy nomologicznej. Krytycznej nauki społecznej osiągnięcie takie jednak nie zadowala. Chce ona bowiem sięgać poza ten cel i ustalać, kiedy teoretyczne stwierdzenia ujmują niezmiennie prawidłą działania społecznego jako takiego, a kiedy wyrażają one ideologicznie zastygłe relacje zależności,

które można, zasadniczo rzecz biorąc, przekształcić. [...] Metodologiczne ramy, które określają prawomocność takich krytycznych stwierdzeń, ustanawiane są przez pojęcie *autorefleksji*. Uwalnia ona podmiot od zależności od zhipostazowanych władz. Autorefleksję określa emancypacyjny interes poznawczy (Habermas, 1968, s. 310).

„Krytyka znajduje spełnienie”, wyjaśnia Habermas, „w przemianie afektywno-motywacyjnych podstaw, tak jak ma zaczątek w potrzebie przemiany praktycznej. Krytyka nie byłaby władna przełamać fałszywej świadomości, gdyby nie podsycala jej *pasja krytyczna*” (Habermas, 1968, s. 234). W tym momencie jasne już być powinno, że krytyka nie oznacza tu jedynie negatywnego czy zaledwie „krytycznego” oglądu. Krytyka jako taka opiera się na empirycznym i interpretacyjnym rozumieniu społeczeństwa. W tym sensie, krytyka zorientowana jest na *praxis*. *Praxis* to poczucie działania na rzecz bardziej sprawiedliwego, opartego na równości społeczeństwa, w którym wyplenione zostają ucisk i dominacja, zaś cierpienie ludzkie ulega umniejszeniu. Takie jest zasadnicze znaczenie emancypacji człowieka według Habermasa (za taką koncepcją krytyki stoi Hegłowska koncepcja krytyki immanentnej). Krótko mówiąc, możemy stwierdzić, że istnieją trzy istotne momenty krytycznej nauki społecznej: musi być ona *empiryczna*, *interpretacyjna* i *krytyczna*. W rzeczy samej, ta koncepcja krytyki bliższa jest duchem aspiracjom i nadziejom Condorceta i Deweya. Bowiern krytyczna nauka społeczna w tym kształcie wiedzie nas do podjęcia takiego rodzaju reform społecznych i krytycznie inteligentnych działań, które uznawali za specyficzną funkcję dyscyplin społecznych.

Jak już wspomniałem, uważam, że w naszym współczesnym świecie zagadnienia, które uwypukliłem w *Odnowie teorii społecznej i politycznej*, są nadal istotne i aktualne, o ile nie jeszcze bardziej palące. Oczywiście, ciągle musimy uważać, aby ani nie wyolbrzymiać, ani nie umniejszać roli krytyki. Zawsze istnieje niebezpieczeństwo uznania, że intelektualny krytycyzm sam w sobie wystarczy, aby urzeczywistnić fundamentalną zmianę społeczną. Raz po raz musimy się przekonywać, że tak nie jest. Nie wolno lekceważyć ani omyślności przedsięwzięcia krytycznego ani sił opornych wobec niego. Ale musimy również wystrzegać się myślenia, że historia zawsze działa za naszymi plecami, że krytyka nigdy nie jest skuteczna i że nie może stać się „materialną siłą”, dokonującą przekształceń społecznych. Jednym z powodów, dla których uważam, że niezmiernie ważne jest dziś krzewienie *ducha* krytyki (przejawiającego się w wielorakich kształtach i formach), jest to, że, moim zdaniem, żyjemy w „mrocznych czasach”. Używając zapożyczonego od Bertolda Brechta wyrażenia „mroczne czasy”, Hannah Arendt nie miała na myśli wyłącznie rozmaitych potworności dwudziestego wieku. Mrok nastaje, gdy „światło przyćmiewają ‘luki w wiarygodności’ i ‘niewidoczny rząd’, mowa, która zamiast odkrywać to, co jest, zamiata to pod dywan, ekshortacje, moralne i nie tylko, które pod pretekstem ochrony odwiecznych prawd sprowadzają prawdę do wypranej ze znaczenia trywialności” (Arendt, 2013, s. 14). Trudno oprzeć się myśli, że w takim właśnie świecie żyjemy obecnie. Jesteśmy świadkami, jak świat zalewa fala nowych okropności, demagogii

i skrajnie prawicowych ruchów politycznych. Potęguje się poczucie cynizmu i rozpacz. Jednym z najbardziej przerażających stwierdzeń w książce Hanny Arendt *Korzenie totalitaryzmu* jest zdanie, kończące rozdział *Totalitaryzm u władzy*. Pisze Arendt: „Totalne rozwiązania mogą łatwo przetrwać upadek totalitarnych reżimów jako silne pokusy, które się ujawnią, kiedy tylko będzie się zdawało, że niemożliwe jest złagodzenie nędzy politycznej, społecznej czy gospodarczej w sposób godny człowieka” (Arendt, 2013, s. 535). Arendt napisała te słowa w roku 1951. Okazały się one prorocze, jako że niejednokrotnie już byliśmy świadkami pokusy, by zastosować „totalne rozwiązania” w naszym współczesnym świecie. Arendt równie proroczco zauważyła, że konsekwencją każdego poważniejszego kryzysu politycznego od czasów pierwszej wojny światowej były tysiące a nawet miliony bezpieczeństwa uchoźców – to zjawisko nasila się obecnie gwałtownie i tragicznie. To właśnie dlatego, że żyjemy w mrocznych czasach, projekt krytyki okazuje się tak absolutnie nieodzowny. Nie powinniśmy rezygnować z nadziei i marzeń Condorceta, nawet jeśli uznamy go za nadmiernie naiwnego, nieuleczalnego optymistę. Bowiern nadal możemy działać, aby ulżyć ludzkiemu cierpieniu, aby wprowadzić większą sprawiedliwość i równość społeczną, aby wyeliminować wszelkie formy rasowego, religijnego i etnicznego ucisku i dyskryminacji oraz starać się szerzyć prawdziwą demokrację jako sposób życia, w ramach którego wszyscy wnoszą swój wkład i wszyscy uczestniczą. Krótko mówiąc, projekt emancypacji człowieka może (i powinien) motywować naukę społeczną, która jest zarazem *empiryczna, interpretacyjna i krytyczna*.

Na koniec pozwolę sobie przytoczyć jedną z moich ulubionych definicji nadziei. Sformułował ją krytyk społeczny Christopher Lasch:

Nadzieja wskazuje na głęboko zakotwiczoną ufność w życie, która wydaje się absurdalna tym, którym jej brak. [...] Ci, którzy mają nadzieję, zawsze są przygotowani na najgorsze. Ich ufność w życie byłaby niewiele warta, gdyby nie przetrwała przeszłych rozczarowań, zaś wiedza, że w przyszłości nastąpią kolejne rozczarowania, wskazuje na ciągłą potrzebę nadziei. [...] Lekkoomyślność, ślepa wiara, że wszystko jakoś się ułoży, to marny substytut gotowości do analizowania spraw, nawet gdy wcale się one nie układają (Lasch, 1991, s. 81).

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2013). *Korzenie totalitaryzmu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Arendt, H. (2013). *Ludzie w mrocznych czasach*. Warszawa: Świat Książki.
- Bernstein, R. J. (2015). *Odnowa teorii społecznej i politycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Bernstein, R. J. (1991). *The New Constellation*. Cambridge: Polity.
- Condorcet, A. N. de. (1957). *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gadamer, H. G. (2003). *Truth and Method*. New York: Continuum.

- Gadamer, H. G. (2004). *Prawda i metoda*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gay, P. (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*. New York: Alfred A. Knopf.
- Habermas, J. (1970). *Toward a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (2010). *Dialektyka Oświecenia. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Kuhn, T. (2011). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Merton, R. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lasch, Ch. (1991). *The True and Only Heaven: Progress and Its Critics*. New York: W.W. Norton.
- Schütz, A. (2012). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Taylor, Ch. (1971). Interpretation and the Sciences of Man. *Review of Metaphysics*, 25(1), 3–51.
- Winch, P. (1995). *Idea nauki o społeczeństwie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.

THE CONTEMPORARY RELEVANCE OF THE RESTRUCTURING OF SOCIAL AND POLITICAL THEORY

ABSTRACT: The paper is a transcript of the lecture delivered by Richard J. Bernstein at the University of Lower Silesia on July 17, 2016. It concerns the contemporary relevance of his book *The Restructuring of Social and Political Theory*, first published in 1979 and recently published in Polish by University of Lower Silesia Press. The author has three aims. First, he wants to examine the book's context from a *historical perspective*, reaching back to the French Enlightenment and considering early hopes for what the social sciences might achieve. Second, he wants to focus on the *immediate context* for writing the book to explain what he set out to show. Finally, he wants to demonstrate the *contemporary relevance* of his main theses.

KEYWORDS: Richard J. Bernstein, *The Restructuring of Social and Political Theory*, philosophy of social science, natural sciences and humanities.

1. W niniejszym tekście nie czynię wyraźnego rozróżnienia na nauki społeczne i polityczne, chociaż w wielu innych celach ważne jest zarysowania takiego podziału.

Lotar Rasiński

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Criticizing the Others or Ourselves? The MacIntyre-Winch Debate and the Idea of Social Criticism

ABSTRACT: MacIntyre states in his criticism of Winch's *Idea of Social Science...* that it is impossible to criticize the practices of societies with different forms of rationality in terms of their own forms of rationality; these practices must be intelligible within *our own* rationality. In this way he assumes that the only possible way to criticize other cultures is a "view from outside." Responding MacIntyre, Winch states that every criticism of other cultures requires "extending of our own ability of understanding." This seems to suggest that the only possible criticism is the "critique of ourselves." This paper attempts to support Winch's position with political argumentation. It refers to the Walzer-Said debate to demonstrate that the logic of social criticism requires reference to the political dimension of domination and the associated concept of emancipation.

KEYWORDS: Peter Winch, Alasdair MacIntyre, Michael Walzer, Edward Said, social criticism, emancipation, ideology.

Kontakt:	Lotar Rasiński lotar.rasinski@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Rasiński, L. (2017). Criticizing the Others or Ourselves? The MacIntyre-Winch Debate and the Idea of Social Criticism. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 35–44. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/598
How to cite:	Rasiński, L. (2017). Criticizing the Others or Ourselves? The MacIntyre-Winch Debate and the Idea of Social Criticism. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 35–44. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/598

This paper aims to present what I could call the paradoxical nature of every social criticism. I use the Winch-MacIntyre debate and the Walzer-Said debate to describe two essentially contradictory elements of social criticism. First, every social criticism, to be effective, needs to get rid of metaphysical tendency to ground criticism in objective and universal criteria. Here I am referring to the current criticism of Habermas's concept of critical theory, which indicates its weak points, such as reduction of politics to rational argumentation; elitist view of democracy; exclusive and idealistic understanding of democratic participation; eliminating conflict and passions from the political, etc. (see e.g. Mouffe, 2000; Walzer, 1997, 2002, 2007; Tully, 2008). Second, however, every social criticism, to be effective, requires reference to the concept of emancipation, in which the play between the universal and the particular is a necessary condition (see e.g. Laclau, 2007). I am going to demonstrate how these two points are at the same time impossible and necessary for all social criticism, similar to the way, for MacIntyre, a common understanding of religious concepts by skeptics and by believers "is both necessary and impossible" (1977, p. 64).

In the seminal work *The Idea of Social Science and Its Relation to Philosophy* (2014), Peter Winch explores the implications of Wittgenstein's reflections on language for social sciences by reviving the notion of *Verstehen* and the concept of "meaningful behavior," which were central to Weber's interpretative sociology. In it Winch contends that the idea of modeling the social sciences on the natural sciences was been a mistake, and that the "notion of human society involves a scheme of concepts which are *logically incompatible* with the kinds of explanation offered in the natural sciences" (2014, p. 72). Instead, he suggest applying to the social sciences the "a priori methods" characteristic of philosophy. He introduces to the language of social sciences concepts borrowed from Wittgenstein's philosophy, including the "forms of life" and "rule following" (Wittgenstein, 1988), enriching and reviving the interpretative tradition in the social sciences, which found themselves at a methodological impasse at the time of his writing.

According to Winch, the most important characteristic of the concept of following the rule for social science is the social context in which the rule is made. It is impossible, as Wittgenstein states, that somebody follows the rule only once, i.e., gives an order just once (Wittgenstein, 1988, §199). It is impossible to establish a rule in separation, just as "the private language" is impossible. For human behavior

to be recognized as following the rule, it necessarily requires social context. It means somebody must exist who will be able to assess if I am acting adequately to the rule or not – that is, if I am following the rule or making mistake. The concept of “following the rule” is in this way “logically inseparable” from the notion of “making a mistake” (Winch, 2014, p. 32). Otherwise, to speak about “following the rule” would make no sense, since everything that is being done is as good as anything else that might be done, whereas the point of the concept of a rule is that it should enable us to evaluate what is being done.

Of course, these Wittgensteinian reflections refer not only to the question of language or meaning, but also to all social life, since we give meaning to all our actions. It means that in a way the entire social world consists in following the rule. But if this is true, applying causal explanations in the social sciences is inadequate because there will never be certainty that everybody will always follow the rule in the same way. So it is more appropriate to speak of reasons or motives for human behavior rather than of causes.

However, fundamental to Winch’s position – and also to understanding the disagreement between Winch and MacIntyre – is his understanding of Wittgenstein’s concept of “form of life.” As Wittgenstein states: “What has to be accepted, the given, is – so one could say – forms of life” (Wittgenstein, 1988, p. 226). To clarify the notion of a form of life, according to Winch, is to understand the nature of social phenomena. Forms of life involve rule-following and rule-governed behavior, and therefore they must be based on conventions and agreements. One can say, then, that to study society is “to elucidate the variety of forms of life which characterize our own and other societies” (Bernstein, 1978, p. 67). When we elucidate these varied forms of life, however, it would be a mistake to assume that our own forms of life are the standard for assessing others’ forms of life, and we must be prepared to grasp forms of rationality that are different from ours.

In “Understanding a Primitive Society” (Winch, 1977), a continuation and elaboration of *The Idea of Social Science...* (2014), Winch deepens these arguments and refers to the Evans-Pritchard notion of “correspondence with reality,” contending that the concepts of rationality and truth are radically relative to particular cultures and contexts. Therefore, we cannot state that modern scientific knowledge is more rational or true than the witchcraft of peoples like Azande. It means there are no universal epistemological foundations that could be used as a neutral standard to evaluate radically incommensurable cultures. Hence, Winch argues, it is “illegitimate” to say that “our concept of reality is the correct one” (1964, p. 324). Modern scientific knowledge cannot be recognized as more rational than the primitive Azande witchcraft culture, which means Western social scientists should not criticize the Azande for their witchcraft; they can only describe their rationality and way of life. MacIntyre restates Winch’s view: “we cannot ask which system of beliefs is the superior in respect of rationality and truth; for this would be to invoke a criteria which can be understood independently of any particular way of life, and on Winch’s view there are no such criteria” (MacIntyre, 1977b, p. 228).

Criticizing Hume's concept of causality, MacIntyre states in "A Mistake About Causality in Social Sciences" (1962) that this relativist view of social science essentially excludes the possibility of any reasonable criticism. Analyzing the relation between beliefs and action, he criticizes Winch for excluding any causal explanation from the range of social-scientific methods, and he introduces his distinction between rational and irrational beliefs and actions. He explains it by emphasizing the concept of "description" or "stock of descriptions" for the understanding of human action. An agent's action "is identified fundamentally as what it is by the description under which he deems it to fall" (MacIntyre, 1962, p. 58), but since these descriptions must be also intelligible to other people, the description must be socially recognizable as a description of human action. "To identify the limits of social action in a given period is to identify the stock of descriptions current in that age," MacIntyre contends (1962, p. 60). The descriptions are contextual and occur within "beliefs, speculations, and projects," which are continually criticized, modified, rejected or improved. It means the stock of descriptions changes over time as an effect of rational criticism in human history. According to MacIntyre, the notion of rational critique requires the possibility of choice between alternatives, and to explain this choice is to make clear what the agent's criterion was, and why this criterion appears rational to those who invoke it. Hence "in explaining the rules and conventions to which action in a given social order conform, we cannot omit reference to the rationality or otherwise of those rules and conventions" (MacIntyre, 1962, p. 61). To put it simply, according to MacIntyre, when studying societies with norms or criteria of rationality different than ours, we cannot interpret their practices in terms of their own rationality; those practices must be intelligible within our own rationality, and intelligibility requires evaluation in terms of truth or falsity. Therefore, the "external perspective" rejected by Winch is in fact the only perspective available to us when describing the practices of culturally different societies.

Responding to MacIntyre, Winch states that the intelligibility of a "new description" of practices alien to our culture depends on "further development of rules and principles already implicit in the previous ways of acting and talking. To be emphasized are not actual members of any 'stock' of descriptions; but the *grammar* which they express" (Winch, 1977, p. 96). Winch also explains his view of criticism and the study of alien ways of life by referring to the idea of "extending our understanding" (1977, p. 102), "learning different possibilities of making sense of human life" through analogies to another culture, or "seeking a way of looking at things which goes beyond our previous way" (1977, p. 99). However, to explain this possibility of extension of our own understanding, Winch refers to something he calls "fundamental notions" or "limiting notions," constituting an "ethical space" (1977, p. 107) inescapably involved in the life of all known human societies. According to Winch, these concepts are birth, death and sexual relations. In this sense, describing Azande practices would not consist of criticizing their nonsensical practices in terms of their correspondence to reality and confirming our belief in our technical-scientific worldview's superiority over their belief in magical practices and rituals. It is also

not true that we are unable to say anything reasonable about their practices. Winch seems to say that the only reasonable criticism is not to criticize their practices, but to criticize ourselves – that is, to look at our rationality from the perspective of our relationship to these fundamental notions which in fact determine our actions and who we are as human beings. Therefore, he accuses MacIntyre of being able to see in Azande practices only a “technique of producing consumer goods” (Winch, 1977, p. 106). According to Winch, our rationality is so pervaded by this “instrumental-technical” virus that we have forgotten about fundamental dimension of our life – that is, about *humanity*. He says: “Our blindness to the point of primitive modes of life is a corollary of the pointlessness of much of our own life” (Winch, 1977, p. 106). The critique of ourselves in this case would consist of seeing in Azande culture something our culture lost long ago. Through the analogy with magical rituals, we can look in a different way at our own culture and practices of making the world intelligible, and see how they are pervaded by the cult of reason and technology inherited from Enlightenment.

Many criticisms of Winch’s approach followed MacIntyre’s charges against its descriptivism and relativism. In light of the above, however, it is hard to accuse Winch of excluding criticism. Rather, he reformulates traditional understanding of social criticism based on Marx’s critique of ideology in terms of Kantian searching for the limits of reason and the conditions of our self-understanding. But the deficit of this project identified by MacIntyre is obvious and hard to dispute: Winch’s idea of criticism is deprived of the possibility of assessing different kinds of rationality, so it is unable to identify the falsity of ideology and the cases of domination and oppression in society, making it, to a degree, worthless. (We could call this deficit an emancipatory deficit.) However, while I agree with MacIntyre’s argument concerning the significance of ideology criticism within social science, I am wary of the metaphysical tendency present in Marx’s original concept of ideology, and which MacIntyre repeats, to a degree. As he states in “A Mistake About Causality in Social Science”: „To explain actions within it [the social system – L.R.] we have to identify the rules and their connection with reasonable or unreasonable, true or false beliefs.” Simply speaking, according to him, the possibility of criticism depends on the existence of common ground, the objective point of reference, which will be a basis for assessing different cultures. Thus MacIntyre’s understanding of criticism repeats to some degree Marx’s dilemma of ideology, consisting of the contradiction between the reference to objective truth and situatedness of subject, which is avoided (with the mentioned deficit, of course) by Winch.

To conclude this part: paradoxically, Winch and MacIntyre are close to each other in their view of social criticism. Both criticize the universalist tendency of positivist social science, but at the same time both express a certain “craving for generality,” as Wittgenstein (1969, p. 17) put it, which seems a necessary moment of every criticism. MacIntyre refers to the idea of true or false beliefs that must be identified in the social system, suggesting that even though a given truth and rationality will always be *our* truth and rationality, it is still objective truth and rationality. This also means

we are in a way closed within our own rationality; assessing another cultures, we will always refer to our own standards and criteria. Winch, who openly admits that we are able to assess only our own standards, also expresses under MacIntyre's criticism a need for universality as a basis for criticizing other cultures when he speaks about "fundamental" or "limiting" notions situated somewhere between ethical space and biology. Both approaches, then, reveal this inevitable tension between universality and particularity, which, in my opinion, is at the very core of every critical reflection (Laclau, 2007).

I would like to explain it by referring to another famous and also more recent debate between Michael Walzer and Edward Said in the journal *Grand Street* in 1986'. This example concerns political rather than cultural dimension of social life, and it presents more directly how the play between universality and particularity is inevitable in every concept of social criticism. The main object of the controversy was Walzer's statement in "Nationalism, Internationalism and the Jews," published in *Dissent* (1972), about ways of dealing with national minority groups in a state, referring, of course, to the conflict between Israel and Palestine:

For them, very often, the roughness can only be smoothed a little; it cannot be avoided. And sometimes it can only be smoothed by helping people to leave, who have to leave, like the Indians of Kenya and Tanzania, the colons of North Africa, the Jews of the Arab world (Walzer, 1972, p. 195).

Said, in his response, wonders how Walzer can call his own stance "progressive and even radical" and states that in all probability Walzer is

unconscious of the degree to which Israel's military victories have affected his work by imparting an unattractive moral triumphalism ... to nearly everything he writes (Said, 1986a, p. 100).

Responding subsequently to Walzer's polemic, Said articulates his own position all the more emphatically:

No one would deny that critics belong to a community... What Walzer cannot see is that there is a considerable moral difference between the connectedness of a critic with an oppressing society, and a critic whose connection is to an oppressed one (Said, 1986b, p. 253).

The Said-Walzer controversy basically speaks the controversy over the viability of genuine and effective social criticism as such, and concerns first and foremost the problem of *the critic's rootedness* in his own culture and community. The controversy becomes really palpable if viewed from the respective vantage points the two thinkers occupy: it is a debate between an American Palestinian fervently advocating the equitable treatment of Palestine and the Orient by the Western world and an Amer-

ican Jew ardently involved in building the Israeli state after World War II. The query Said poses fundamentally refines Walzer's reflection, since it takes into account not only the critic's attitude to his own community but also the community's positioning in relation to its environment. Said thus expresses doubts concerning the very core of Walzer's project: is it really and necessarily so that the idea of critical detachment (as in MacIntyre), which Walzer rejects as if *a priori*, cannot somehow assume the critic's connectedness with and engagement in his own community (as in Winch)? Are the two ideas in fact inevitably mutually exclusive? Indeed, the solution Walzer proposes not only leads to unequal treatment of subjects in a community but also entails a kind of "double standard." Who is a *real* member of a community, and who is an *alien*? When is criticism internal, and when is it external? And who can legitimately decide such matters?

Albert Camus, whom Walzer defended in *The Company of Critics* (2002), is an emblematic embodiment of such dilemmas. After the Algerian war broke out in 1954, Camus faced the necessity of choice similar to that of the mythic Odysseus: should he opt for his own country (colonial French Algeria) or "the eternal justice" (Walzer, 2002, p. 132)? According to most critics, Camus renounced the eternal justice for the sake of his country, just as Odysseus renounced immortality. Consequently, he was doomed to perplexity, split between two radical solutions to the Algerian question. On the one hand, Camus could not identify with the radical factions of *pieds-noirs*, whose brutal policies he had opposed throughout his lifetime, but on the other hand, he could not join Jean-Paul Sartre and Simone de Beauvoir, the supporters of the FLN, because he longed for his homeland and for the maintenance of the *status quo*. According to Walzer, this dilemma made Camus give up critical detachment, which requires "taking side with the oppressed," because their protests "embody universal principles" (Walzer, 2002, pp. 149–150). If one views a picture from a distance, one can hardly spot the figures of particular people in it. Discarding the detachment, Camus resolved "never to sit on a judge's bench ... like so many of our philosophers" (Camus, 1991, p. 207). For him the primary commandment became adhering to his own community, being "intimate" with it and understanding it from within, instead of turning it into an alien force to be criticized from universal perspectives and stances.

Such reasoning generates an obvious paradox: Walzer favors Camus' attachment to the community of settlers/colonizers over the Algerian nation's 131-year-old struggles of enslavement and freedom. If we bear this in mind, which party to this conflict is in the right hardly begs a question. This, however, entails assuming that certain minimal (universal) principles do exist to which the international community appeals in denouncing the colonialist engagement of the French government. Criticism would thus be intrinsically *external*. Thus Walzer adopts here the stance of the *oppressors*, a result – as Said observed – of his identification with the Israeli nation and its hegemonic position *vis-a-vis* Palestine (1986a, p. 103). Is the critical voice of Palestinians – 20 percent of Israel's population – citizens *external* to the community? If so, should Palestinians be denied the right to express criticism and "be helped to leave"?

If Camus criticized *pieds-noirs* from the position of the FLN independence struggles, would he have automatically denounced his own community and assumed a stance *external* to it? We can hardly resist the impression that at such points Walzer's argument on connected criticism begins to crumble. The situations Said cites are only a sample from a whole range of similar ones around the world. National, ethnic and cultural problems all over the globe are as many as there are nations, and they crop up wherever the state borders have been redrawn in the course of history. We deal with specific, particular situations everywhere, none of which can be measured with one universal yardstick. Therein, Walzer is certainly right. And yet, if we presume that the only real criticism capable of actually making a difference is the "internal" criticism that results from the critic's *connectedness* with his community, don't we disempower all those who are by definition alien to their own communities because they feel distinct and separate from the majority? Would Walzer resolve to "help the Jews to leave" if they did not have their own state and had not become fully independent of the Arab world?

To conclude, Walzer shares with MacIntyre (against Winch) a conviction that all criticism must built on our standards of truth and rationality. On the other hand, and contrary to MacIntyre, he does not agree with applying these standards to other cultures or communities, since the only possible criticism is "connected criticism." (This argument could be compatible with Winch's.) What is important, however, is that Walzer – unlike MacIntyre and Winch – is very careful about introducing metaphysical or universalist moment into his project. But as we could see, political practice demonstrates that the language of universalism or moral minimalism, to use Walzer's terminology, is sometimes the only chance for groups that, being absolute minorities in their own societies, have no opportunity whatsoever to implement changes within it. Evidently Walzer himself cannot evade the problem of universalism when he tackles the issue of moral minimalism in *Thick and Thin* (1994), in which he allows certain forms of minimalist or universalist criticism, recognizing them, however, as a form of maximalism. One might say that universalism, which Walzer methodologically excludes, sneaks into his reflection through the back door of the "substance of his thought," as Galston puts it (1989, p. 126).

I think that all doubts concerning Walzer's project of connected criticism may be reduced to a single, crucial objection. Although he is to a degree inspired by Marx's critical project, he clearly rejects its central rationale and objective: the concept of *emancipation*. For Walzer, rejection of criticism's universalism is tantamount to abandoning the liberatory rhetoric. This, however, produces a certain "moral vacillation" that Said stresses, while Walzer fails to differentiate between the oppressed and the oppressors. I believe this is the moment Walzer's internal criticism project actually deprives itself of radicalism and, to a certain extent, also undermines its own validity. At this point, the deficit resulting from the too-radical rejection of Marxism becomes manifest. Once again, the idea of social criticism requires reference to the notion of emancipation, which, in my opinion, is essential to all criticism.

REFERENCES

- Bernstein, R. J. (1978). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Camus, A. (1991). The Artist and His Time. In: *The Myth of Sisyphus and Other Essays by Albert Camus*. Trans. by Justin O'Brien (pp. 200–224). New York: Vintage.
- Galston, W. A. (1989). Community, Democracy, Philosophy: The Political Thought of Michael Walzer. *Political Theory*, 17(1), 119–130.
- Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- MacIntyre, A. (1962). A Mistake About Causality in Social Sciences. In: P. Laslett, W. G. Runciman (Eds.), *Philosophy, Politics and Society, 2nd Series*. Oxford: Blackwell.
- MacIntyre, A. (1977). Is Understanding Religion Compatible With Believing? In: B. R. Wilson (Eds.), *Rationality*. Oxford: Basil Blackwell.
- MacIntyre, A. (1977b). The Idea of a Social Science. In: B. R. Wilson (Eds.), *Rationality*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Said, E. W. (1986a). Michael Walzer's „Exodus and Revolution”: A Canaanite Reading, *Grand Street*, 5(2), 86–106.
- Said, E. W. (1986b). An Exchange: „Exodus and Revolution.” *Grand Street*, 5(4), 252–259.
- Tully, J. (2008). *Public philosophy in a new key: Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1985). *Exodus and Revolution*. Basic Books: New York.
- Walzer, M. (1972). Nationalism, Internationalism and the Jews: The Chimera of a Binational State. In: I. Howe, C. Gershman (Eds.), *Israel, the Arabs and the Middle East* (pp. 186–199). New York: Bantam Books.
- Walzer, M. (1986). An Exchange: „Exodus and Revolution.” *Grand Street*, vol. 5, no. 4, 246–252.
- Walzer, M. (1993). Interpretation and Social criticism. Massachusetts: Harvard University.
- Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*. South Bend, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Walzer, M. (2002). *The Company of Critics: Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*. New York: Basic Books.
- Walzer, M. (2007). *Thinking Politically. Essays in Political Theory*. Ed. by D. Miller. New Haven and London: Yale University Press.
- Winch, P. (1977). Understanding of Primitive Society. In: B. R. Wilson (Eds.), *Rationality*. Oxford: Basil Blackwell.
- Winch, P. (2014 [1958]). *Idea of a social science and its relation to philosophy*. London and New York: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1969). *The Blue and Brown Books*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1988). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

**KRYTYKUJĄC INNYCH CZY NAS SAMYCH? SPÓR MACINTYRE’A Z WINCHEM
I IDEA KRYTYKI SPOŁECZNEJ**

ABSTRAKT: Krytykując *Idei nauk społecznych...* Wincha MacIntyre stwierdza, że niemożliwa jest krytyka praktyk społeczeństw, w których obowiązują inne formy racjonalności w kategoriach ich własnych form racjonalności, ponieważ praktyki te muszą być zrozumiałe w obrębie *naszej własnej* racjonalności. W ten sposób zakłada, że jedynym możliwym sposobem krytykowania innych kultur jest „spojrzenie z zewnątrz”. W odpowiedzi Winch zauważa, że każda krytyka innych kultur wymaga „poszerzenia naszej własnej zdolności rozumienia”. To wydaje się sugerować, że jedyną możliwą formą krytyki jest „krytyka nas samych”. Celem tego artykułu jest próba wsparcia tego stanowiska poprzez odwołanie się do argumentów politycznych. Poprzez nawiązanie do debaty między Walzerem a Saidem, staram się ukazać, że logika krytyki społecznej wymaga odniesienia do politycznego wymiaru dominacji oraz połączonego z nim pojęcia emancypacji.

SŁOWA KLUCZOWE: Peter Winch, Alasdair MacIntyre, Michael Walzer, Edward Said, krytyka społeczna, emancypacja, ideologia.



1. I used this example in “Social Criticism Without Emancipation: Reflections on Michael Walzer’s Critical Project,” *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, no 65(1), 2014 and in my book *Śladami Marksa i Wittgensteina. Krytyka społeczna bez teorii krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Marcin Gołębniak

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin¹

ABSTRAKT: W artykule prezentuję wspólne tematy zainteresowań badawczych etnografii i pedagogiki, przyglądając się podejściom, stanowiącym pewnego rodzaju hybrydy interdyscyplinarne, wykraczające poza ramy jednej czy drugiej dyscypliny naukowej, a ukształtowane w ubiegłym wieku w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii. Szczególną uwagę poświęcam tradycji badawczej związanej z wyłonieniem się i instytucjonalizacją antropologii edukacyjnej, stanowiącej od połowy lat pięćdziesiątych XX wieku subdyscyplinę amerykańskiej antropologii kulturowej, której etnografia edukacyjna stanowi istotny, terenowy element. Wskazuję tym samym na dystynkcję pomiędzy etnografią edukacyjną a etnografią edukacji, skupiając się w konkluzji wywodu na charakterystyce dwóch opozycyjnych sposobach definiowania pojęcia szerszego, a mianowicie pojęcia „etnografia” w dyskursie naukowym – tj. rozumieniu inkluzyjnym i ekskluzyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: etnografia edukacyjna, etnografia edukacji, antropologia edukacyjna, antropologia edukacji .

Kontakt:	Marcin Gołębniak marcin.golebniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Gołębniak, M. (2017). Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 45–60. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/578
How to cite:	Gołębniak, M. (2017). Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 45–60. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/578

Jako punkt wyjścia do dyskusji chciałbym przyjąć rekonstrukcję tez zawartych w monografii *Człowiek do zrobienia: Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne* (2002). Jej autor, Tarczycjusz Buliński, antropolog, podejmuje w niej próby opisania wzajemnych relacji pomiędzy pedagogiką i antropologią kulturową oraz dominujących w etnologii, antropologii kulturowej i społecznej paradygmatów badawczych usytuowanych w obszarze zainteresowań rezerwowanych wcześniej dla pedagogiki. W rozdziale zatytułowanym *Krótką historią antropologicznego zainteresowania tematyką pedagogiczną* (Buliński, 2002, s. 50) wskazuje, że związki obu dyscyplin (tj. antropologii i pedagogiki) są niedawne, bo sięgające zaledwie lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Co więcej, w rozwinięciu tej uwagi, autor twierdzi, że należałoby mówić o *zadzierzganiu więzi* (przez antropologię) *raczej z psychologią niż z pedagogiką*. Niemniej, w dalszej części *Krótkiej historii*, analizując wspólne (z pedagogiką) pola poszukiwań badawczych w obszarze uczenia się człowieka, przedstawia pięć etapów w rozwoju historii antropologii kulturowej i antropologii społecznej, zaznaczając przy tym, że w obu dyscyplinach uczenie się było traktowane przede wszystkim jako zdobywanie wiedzy na temat własnej kultury przez jej reprezentantów. Autor *Człowieka...* pomija przy tym tradycje badawcze amerykańskiej *antropologii edukacyjnej*, subdyscyplinę antropologii kulturowej, traktowaną w Stanach Zjednoczonych jako odrębny nurt antropologiczny, a co się z tym wiąże, także pewien określony sposób *praktykowania etnografii*².

W pierwszym etapie (od momentu powstania etnologii³ do przełomu XIX i XX wieku) badacze wykazywali, jak twierdzi autor tej chronologicznej próby uporządkowania antropologicznych zainteresowań tematyką pedagogiczną, prawie całkowity brak zainteresowania procesami *uczenia się*, mimo że jak zauważa, pierwsza uznana w antropologii definicja kultury (autorstwa Edwarda Tylora) pośrednio mówiła o jej wyuczonym charakterze (Buliński 2002, s. 50).

Drugi etap (od przełomu XIX. i XX. wieku do połowy lat 20. XX wieku) nazywany jest przez autora *Człowieka do zrobienia* – „okresem monografii cyklu życia”, który to termin odniósł do celu poszukiwań, którym było opisywanie drogi, jaką przechodzi istota ludzka, w cyklach od narodzin do dojrzałości i od małżeństwa do śmierci, z uwzględnieniem enkulturacyjnej różnorodności życia w społeczeństwach pierwotnych (Buliński, 2002, s. 51).

W trzecim z etapów antropologicznych zainteresowań problematyką pedagogiczną, wyróżnionych przez Bulińskiego (tj. w latach 1922–1940), enkulturacja staje się w pracach funkcjonalistów tą częścią kulturowego systemu⁴, który umożliwia jego reprodukcję i trwanie. Jako przełomowy, w kontekście badań problematyki pedagogicznej przez antropologów, Buliński przedstawia amerykańską szkołę kultury i osobowości (tzw. etnopsychologię czy konfiguracyjizm).

Okres 1940–1960 nazywa etapem badania rozwoju jednostki na tle całej kultury, kiedy to antropolodzy badali, w jaki sposób wzorce instytucji i zachowań wpływają na osobowość czy płęć (...) i kiedy usiłowano ukazywać przyswajanie przez dzieci norm kulturowych i zasad „właściwego” dla danej kultury zachowania.

Wreszcie, w etapie piątym, trwającym od 1960 roku do początku wieku XXI, nastąpiło, jak twierdzi autor *Człowieka do zrobienia...*, wyodrębnienie się dwóch nurtów antropologicznych bezpośrednio zainteresowanych kwestiami enkulturacji z jednej strony, z drugiej zaś, uformowaniem się na przecięciu socjologii edukacji oraz pedagogiki krytycznej tzw. etnografii edukacji (Buliński, 2002, s. 52).

Pierwszy ze wspomnianych nurtów antropologicznych to antropologia eksperymentalna, często łączona (...) z antropologią kognitywną i psychologią międzykulturową. Badacze, sytuujący swe poszukiwania w tej perspektywie, *starają się dociec, w jakim zakresie ustalenia psychologii poznawczej są powszechnie obowiązujące w świecie kultury*. Buliński wskazuje tu na silne wpływy koncepcji Lwa Wygotskiego, dzięki którym kładziony jest nacisk na aktywne przyswajanie sobie przez dziecko wiedzy, języka czy umiejętności poznawczych – zawsze w konkretnej sytuacji i zawsze w powiązaniu z konkretnym zadaniem (Buliński, 2002, s. 53).

Drugi nurt, który wyłonił się, zdaniem Bulińskiego, w obrębie antropologii w tym samym czasie, to antropologia edukacji, której przedstawiciele koncentrują swą uwagę na porównywaniu wychowania i socjalizacji, przebiegających zarówno w społeczeństwach pozaeuropejskich, jak i w obszarze kultury nowożytnej, oraz na badaniach, dotyczących rozmaitych aspektów edukacji społeczeństw przemysłowych, gdzie przedmiotem ich zainteresowania stają się procesy transmisji kultury, relacje, zachodzące pomiędzy środowiskiem szkolnym a domowym, „kultura” klasy szkolnej czy też różnice pomiędzy edukacją formalną i nieformalną.

W piątym, w ujęciu chronologicznym, etapie związków etnografii i pedagogiki, zdaniem Bulińskiego, mają miejsce próby wykorzystania antropologicznych narzędzi, dotychczas używanych jedynie podczas analizy kultur pierwotnych, do interpretacji rzeczywistości klasy szkolnej w społeczeństwie nowoczesnym, które, zdaniem autora, podejmowane były przez badaczy o socjologicznym i pedagogicznym rodowodzie (Buliński, 2002, s. 53). Jednocześnie też, wskazuje on, że

próby te, określane terminem etnografii edukacji, zazwyczaj ograniczają się do przejścia antropologicznej metodyki i definiowania tym samym etnografii w jej pierwotnym znaczeniu (...) jako opis edukacyjnej rzeczywistości zasadzający się przede wszystkim na obserwacji uczestniczącej i wywiadzie, realizowany w sposób analogiczny do antropologicznego – akcentujący to,

że należy patrzeć na szkolną klasę lub szkolną społeczność, jak na nieznaną, niezrozumiałą, względnie izolowaną i homogeniczną kulturę. Badacz dzięki zastosowaniu „zagęszczonego opisu”⁵ spogląda na nią z punktu widzenia konkretnych osób np. uczniów lub nauczycieli i (...) i odkrywa nieznaną wymiar szkolnego życia w rodzaju ukrytych programów nauczania, podziału ról społecznych, przestrzeni władzy i obszarów konstruowanych znaczeń. Stąd, jak zauważa, etnografia edukacji wywodzi się w prostej linii od interakcjonizmu społecznego i będąc wnukiem socjologii fenomenologicznej, jest raczej odłamem etnometodologii socjologicznej, skoncentrowanej na badaniu szkolnego życia, niżli antropologią (Buliński, 2002, s. 54).

Autor wskazuje jednak na jeden z przykładów badań w etnografii edukacji, stanowiący próbę wyjścia poza te wyłącznie metodologiczne ramy. Jest nim koncepcja Petera McLarena, opierająca się na pracach antropologa symbolicznego Victora Turnera, badającego rytuały wśród uczestników ruchów pielgrzymkowych w Meksyku. Turner, badając to zjawisko, stworzył pojęcie *communitas* (Turner, 2005), które zaadoptował następnie Peter McLaren w odniesieniu do szkolnej rzeczywistości, opisując dwa sprzeczne ze sobą stany interakcyjne, dotyczące uczniów: Turnerowską *communitas* stanowią tu stan uczniowski i stan uliczny.

Adekwatnie do opisywanego usytuowania *tego* rodzaju działań badawczych, można dokonać dystynkcji pomiędzy *etnografią edukacji* a *etnografią edukacyjną*, mieszczącą się w szerszej amerykańskiej *antropologii edukacyjnej*, stanowiącej subdyscyplinę antropologii kulturowej. Pominięta przez Tarzycjusza Bulińskiego *antropologia edukacyjna* (i wchodząca w jej skład etnografia edukacyjna) jako odrębna subdyscyplina antropologii kulturowej, ukonstytuowała się w katedrach antropologii kulturowej amerykańskich uniwersytetów w latach pięćdziesiątych XX wieku, stanowiąc jednocześnie część szerszego nurtu, konstytuującego się wokół nowego sposobu praktykowania dyscypliny. Do lat trzydziestych bowiem, zarówno antropologia kulturowa, stanowiąca amerykańską wersję dyscypliny, jak i brytyjska antropologia społeczna, zostały zdominowane przez model etnografii tradycyjnych społeczności i kultur.

Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że to *etnokartograficzne* podejście, bazujące na stacjonarnych badaniach terenowych, powstało w opozycji wobec komparatystycznych, teoretycznych spekulacji (tak Bronisław Malinowski nazywał koncepcje teoretyczne tworzone przez ewolucjonistów społecznych i dyfuzjonistów), który to model antropologii gabinetowej⁶ obowiązywał, przed działalnością funkcjonalistów w Wielkiej Brytanii i reprezentantów terenowej antropologii kulturowej w Stanach Zjednoczonych związanych z kręgiem Franza Boasa⁷. Wcześniejszą działalność teoretyczną *antropologów-amatorów* (znów wyrażenie za Malinowskim) zastąpiło podejście profesjonalne, w którym odpowiednio w tym celu przygotowani, przeszkoleni, wykwalifikowani badacze, mieli sporządzać opisy kultur, którymi mogli następnie posługiwać się, w celu konstruowania uniwersalizujących teorii kulturowych, inni naukowcy uprawiający profesję antropologa (Malinowski, 2005, s. 20).

Temu naukowemu uprawomocnieniu etnograficznych opisów *kultur* miało służyć posługiwanie się przez antropologów metodą terenową, której najważniejsze postulaty sformułowane zostały przez Bronisława Malinowskiego we *Wprowadzeniu do Argonautów Zachodniego Pacyfiku*. Dotyczyły one m.in. konieczności bezpośredniego kontaktu badacza z przedstawicielami badanej przez niego społeczności i próbie uczestnictwa w życiu badanej społeczności (co wiązało się z poznaniem przez badacza języka badanej grupy i próbami opisywania zrozumienia zasad funkcjonowania kultur z użyciem ich własnych kategorii, terminów i symboli, a więc przy zastosowaniu perspektywy emicznej). W końcu lat trzydziestych XX wieku zaczęły pojawiać się na gruncie antropologii kulturowej prace badawcze odmienne od tych, usytuowanych w dominującym modelu uprawiania antropologii *wyjazdowej* (*anthropology abroad*). To nowe podejście, nazwane *antropologią domową* (*anthropology at home*) zaczęło zdobywać – dzięki coraz powszechniej stosowanym w amerykańskiej antropologii tego rodzaju badań – pozycję równoprawnego nurtu poszukiwań. Zwrot ten George Marcus i Michael Fisher nazwali *repatriacją antropologii jako kulturowej krytyki* (Marcus, Fisher, 2010, s. 339).

Antropologię edukacyjną, i wchodzącą w jej skład etnografię edukacyjną, można zaliczyć – w aspekcie tego rodzaju podejścia w praktykowaniu dyscypliny – zarówno do *antropologii domowej*, jak i antropologii jako *kulturowej krytyki*. Poza charakterystyczną dla amerykańskiego wariantu dyscypliny różnorodnością kulturową, akcentowaną w opracowaniach z tego zakresu, pochodząca z teorii krytycznych inspiracja zarówno w wyborze pola poszukiwań badawczych jak i interpretacji oraz sposobów teoretyzowania wyników badań, jest nadto widoczna. Trzy najważniejsze tu *szkoły myślenia*, obecne w pracach wielu autorów, to tzw. szkoła frankfurcka, związany z Paryskim Instytutem Etnologicznym francuski surrealizm oraz amerykańska szkoła krytyki dokumentalnej. W tle tych poszukiwań odnaleźć można również wpływy innych filozoficznych nurtów, znów przede wszystkim amerykańskiej proweniencji, znacząco wpływających w latach 20. XX. wieku na poszukiwania prowadzone w naukach społecznych. Mam tu na myśli, przede wszystkim, pragmatyzm amerykański, głównie wyrastający z niego, interakcjonizm społeczny oraz naturalizm.

Użycie w etnografii nowych, krytycznych podejść i konceptualizacji teoretycznych tworzyło w badaniach prowadzonych przez antropologów we własnym społeczeństwie i kulturze (*w domu*) możliwości nowego typu interpretacji oraz przyjmowania perspektyw badawczych podobnych do tych występujących dotąd w klasycznej antropologii i etnografii. Wspólnym mianownikiem, wiążącym te różne tradycje krytyki kulturowej, stała się kontestacja zreunifikowanej kultury postrzeganej poprzez tradycyjne normy i konwencje oraz kolektywne znaczenia w społeczeństwie jako sztuczne, skonstruowane i represyjne (Marcus, Fisher, 2010, s. 351–352). Zainteresowanie tym polem badawczym w amerykańskiej etnografii edukacyjnej wynikało w głównej mierze z *domowego* kontekstu poszukiwań badawczych, skupionych przede wszystkim na badaniu różnorodności kulturowej⁸, charakteryzującej społeczeństwo amerykańskie, której rezultatem stało się kilka dominujących w dyskursie teorii, dotyczących społeczeństwa amerykańskiego (społeczeństwo jako *tygiel*,

w którym stapiają się kultury różnych społeczności⁹ czy koncepcje związane z multikulturowością – społeczeństwo jako mozaika, kalejdoskop). To zainteresowanie badawcze zróżnicowaniem kulturowym, od momentu wyłonienia się antropologii kulturowej w Stanach Zjednoczonych jako odrębnej dyscypliny do dziś, stanowiło i stanowi jeden z jej nadrzędnych celów i obszarów zainteresowań (Nowicka, 2002, s. 16; Barnard, 2008, s. 34; Barth F., Gingrich A., Parkin R, Silverman, 2007, s. 292).

Przywołując amerykańską antropologię edukacyjną, warto zwrócić też uwagę na kilka aspektów działalności George'a i Louise Spindlerów, dzięki którym, jak wspominałem, dokonał się proces jej instytucjonalizacji¹⁰ jako subdyscypliny antropologii kulturowej w Stanach Zjednoczonych, i które, jak można sądzić, miały duże znaczenie dla sposobu jej praktykowania przez ich amerykańskich kontynuatorów. Głównym charakterystycznym rysem działalności naukowej prowadzonej przez zespół Spindlerów był ich kolektywny charakter. Przejawiał się on nie tylko na etapie gromadzenia danych w prowadzonych badaniach, ale i ich konceptualizacji oraz redakcji przekrojowych prac. Najlepszym tego przykładem jest tu współpraca badawcza małżeństwa – George'a i Louise Spindlerów, mająca miejsce od samego początku ich naukowych karier (pierwsze badania na temat procesów akulturacyjnych wśród północnoamerykańskich Indian Menominee to 1948 rok¹¹). W późniejszym czasie zespół Spindlerów poszerzał się stale o grono stałych, jak i tymczasowych współpracowników (np. Trueba). W latach 50., jak i później, kiedy to w antropologii nadal dominował romantyczny rys pisania przez antropologów indywidualnie realizowanych etnografii¹², związanych z przebywaniem w obcej kulturze (często takiej, której praktyki jako odbiegające znacząco od praktyk obecnych w ich własnej), odbierane były jako dziwaczne z punktu widzenia kultury badacza i czytelnika¹³, można uznać prowadzoną przez nich działalność za nowatorską.

Druga cecha charakterystyczna Spindlerowskiej *antropologii edukacyjnej* wiąże się z jej kolaboratywnością. Podobnie jak w przypadku kolektywności ten *współpracujący* charakter ich prac dotyczył zarówno poziomu etnograficznego (deskryptywnego), jak i poziomu konceptualizacji. Co prawda, Luke E. Lassiter w opracowaniu *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography* argumentuje, że wspomniana powyżej kolaboratywność, stanowi w ogóle jedną z cech etnografii, która jego zdaniem *z definicji jest kolaboratywna*, i przekonuje, że to właśnie budowanie kolaboratywnych więzi pomiędzy etnografami i ich interlokutorami umożliwia *tworzenie tekstów etnograficznych* (Lassiter 2005, s. 16).

Jednak uznać też można, że w antropologii edukacyjnej współpraca i negocjowanie znaczeń z informatorami, nie stanowiło wyłącznie tła badań, lecz wręcz ich centralny element. Kolaboratywność polegała zatem nie tylko na włączaniu do negocjowania znaczeń osób pochodzących z badanych przez zespół Spindlera grup, lecz także na zachęcaniu do dyskusji nad wynikami badań innych badaczy, jak również studentów i innych współpracowników uczestniczących w prowadzonych przez nich grupach seminaryjnych.

Ostatnia cecha działalności George'a i Louise Spindlerów to jej kontekst dydaktyczny i edukacyjny. Jak wielokrotnie podkreślali, przygotowywane przez nich teksty

pozostawały w ścisłym związku z prowadzonymi przez nich seminariami, które niemal zawsze miały charakter praktyczny i były z reguły realizowane w formie kolektywnych badań terenowych prowadzonych przez ich uczestników (Spindler, 2000). Jednocześnie, część z badań prowadzonych w ramach ich seminariów, dzięki zaangażowaniu lokalnych podmiotów (jak w przypadku badań prowadzonych w niemieckim Remstal), posiadało potencjał krytyczny, emancypacyjny dla uczestników badań.

Badacze związani z amerykańską antropologią edukacyjną wypracowali oryginalne modele i koncepcje teoretyczne, bazujące na antropologicznych ramach rozumienia i wyjaśniania zjawisk kulturowych i społecznych, związanych z procesami uczenia się i edukacją. Za przykład takiej kulturowej koncepcji stworzonej przez Spindlerów może służyć koncepcja *modeli adaptacji w sytuacji konfliktu kulturowego*, w którym znaczącą rolę odgrywała instytucja szkoły jako *agenta (podmiotu) modernizacji* (czy akulturacji do dominującej grupy) (Spindler, 1974, s. 303).

Duży potencjał aplikacyjny posiada również typologia zachowań podejmowanych wobec obcej kultury, w której zanurzone są różne *communitas*. Stworzona przez George'a i Louise Spindlerów, w oparciu o analizy materiału zgromadzonego w trakcie badań terenowych prowadzonych przez nich we wspomnianej już wcześniej społeczności indiańskiej Menominee, typologia wskazywała na pięć strategii występujących w społecznościach poddanych presji akulturacyjnej. Były to: (1) *reafirmacja* własnej kultury, (2) jej *odrzućenie*, (3) *konstruktywna marginalność*, (4) *asymilacja* do dominującej kultury i (5) *bikulturalizm* (Spindler, 1989). Za inne przykłady oryginalnych modeli teoretycznych można też niewątpliwie uznać koncepcję *kulturowej transmisji*, *kulturowej akwizycji* i *kulturowej kompresji* (Spindler, 1991), dotyczącą procesu zmian kulturowych w społecznościach poddanych presji *modernizacyjnej*, czy wreszcie chyba najbardziej rozpowszechnioną, także poza subdyscypliną, koncepcję *kulturowej terapii i wiedzy kulturowej* (Spindler, 1999, 2000; Labatiuk, 2012).

Istotnym elementem działalności pary były tworzone pod ich redakcją opracowania (Spindler G., Spindler L. 1982, 1983, 1987, 2000), przedstawiające rezultaty badań, prowadzonych w różnych społecznościach, i próby implementowania w nich, w celu zrozumienia ujawnianych procesów, wspomnianych wyżej koncepcji teoretycznych. Dodać też trzeba, że usytuowanie ich działalności w obszarze antropologii (George Spindler pełnił funkcję dyrektora instytutu antropologii kulturowej Uniwersytetu Stanford) sprawiało, że istotnym ich aspektem było zainteresowanie opisem (w etnografiach) i konstruowaniem teorii (na poziomie antropologii edukacyjnej) w obrębie problematyki związanej z kontekstem różnorodności etnicznej i kulturowej. Teksty te, będące rezultatem badań terenowych, przedstawiały badania prowadzone w różniących się od siebie społecznościach, reprezentujących jednak niemal zawsze mniejszości etniczne – począwszy od Indian północno-amerykańskich, takich jak: Zuni (Barnett, 1997) czy Cree (Sindell, 1997), Hopi (Eggan, 1974), poprzez inne grupy żyjące na *marginiesie* społeczeństwa amerykańskiego, takie jak Amisze z badań przeprowadzonych przez Johna Hostetlera (Hostetler, 1997), do środowisk miejskich (Pollock, 1997). Projekty te skupione były na badaniu szerokiego tła, w którym dokonują się procesy uczenia się (nazywane transmisją kulturową), w tym także procesy

edukacji instytucjonalnej, w której uczestniczą przedstawiciele mniejszości. W tym ostatnim przypadku ujawniano częstokroć dyskryminacyjne i wykluczające praktyki, występujące zarówno w instytucjach, jak i w samych założeniach *curriculum* szkolnego (ukryte programy) czy formach pracy dydaktycznej, pomijających czynnik kulturowy (przykład stanowić mogą tu północnoamerykańscy Zuni Pueblo, uczestniczący w badaniach realizowanych przez Ruth Benedict (Benedict, 2008).

Spindlerowie zaproponowali też repertuar terminów, związanych z wypracowanymi przez nich rozwiązaniami teoretycznymi, które upowszechnione zostały i wykorzystywane przez innych antropologów edukacyjnych (z reguły w pracach pod ich redakcją), stanowiąc ogólne ramy, umożliwiające poszerzenie i nadawanie im nowych znaczeń. By wymienić najważniejsze z nich, wskazać należy, przede wszystkim, koncepcje dotyczące *wiedzy kulturowej*, *transmisji kulturowej*, *kulturowej terapii*, *nieciągłości*, *kulturowej kompresji* czy *antro-etnografii* (Spindler G., 1974, 1982, 1999; Spindler G., Spindler L., 1982, 1983, 1987, 2000; Labatiuk, 2012). Lektura tekstów zamieszczanych pod redakcją Spindlerów we wspomnianych zbiorowych opracowaniach, jak i tekstów ich autorstwa z różnych okresów ich działalności umożliwia dokonanie przeglądu zmieniających się, wraz z pojawiającymi się nowymi trendami i paradygmatami teoretycznymi, obecnymi w antropologii, sposobów implementowania pewnych rozwiązań teoretycznych, jak i prób wyjaśniania zjawisk związanych z procesami uczenia się. Widać tu wyraźnie zmianę, polegającą na odchodzeniu od psychologicznego charakteru tych rozważań, w kierunku kulturowego i społecznego sposobu rozumienia tych procesów¹⁴. O ile jeszcze w latach 40., dominowały w amerykańskiej antropologii kulturowej ujęcia psychokulturowe, przede wszystkim w postaci przywoływanego już na początku rozdziału nurtu kultury i osobowości (wraz z jego *konfiguracjonistycznym* wariantem reprezentowanym w pracach Ruth Benedict, takich jak *Wzory kultury czy Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej* – Benedict, 2016), o tyle moment instytucjonalizacji antropologii edukacyjnej, przypadający na połowę lat 50., był momentem stopniowego odchodzenia od tej perspektywy, krytykowanej za jej etnocentryczny charakter. Był to też moment powstania i podejmowanych przez badaczy prób przekładania nowych kognitywnych idei, pojawiających się w tym czasie w naukach społecznych, na grunt antropologii edukacyjnej. Ray McDermott w artykule *Reading George Spindler* przywołuje najważniejsze nurty teoretyczne, składające się na ten kognitywny zwrot w antropologii, dokonując równocześnie próby ich ustrukturyzowania, co mogłoby stanowić przedmiot odrębnego artykułu (McDermott, 2008, s. 119).

Podsumowując wątek amerykańskich tradycji badawczych w dziedzinie antropologii edukacyjnej, warto wspomnieć o odbywających się w Stanach Zjednoczonych konferencjach poświęconych obszarowi edukacji, antropologii kulturowej i etnografii, pomyślanych jako miejsce spotkań antropologów, pedagogów i praktyków. Za przykład może posłużyć odbywające się od 38 lat na Uniwersytecie Filadelfijskim (*Graduate School of Education*) – *Ethnography in Education Forum*, konferencja, której temat zmienia się rokrocznie, lecz wspólnym mianownikiem pozostaje zainteresowanie zastosowaniami etnografii w edukacji. *Forum* ma charakter interdyscy-

plinary i biorą w niej udział zarówno badacze obszaru edukacji, implementujący do swoich badań podejście etnograficzne, jak i antropolodzy, pracujący w sferze publicznej i edukacji, edukatorzy, działacze społeczni etc., i inne osoby, praktykujące etnografię (<http://www.gse.upenn.edu/cue/forum>)¹⁵.

Pozostawiając na chwilę kwestię trudności z zarysowaniem wyraźnych dystynkcji, dotyczących subdyscyplin i związanych z nimi podejść etnograficznych, takich jak antropologia edukacyjna, etnografia edukacyjna i etnografia edukacji, w wyjaśnieniu których starałem się opierać w głównej mierze na tradycjach badawczych, skupię się na budzącym podobne problemy, wynikające ze zróżnicowanego stosowania, samym terminie *etnografia*. W artykule *For Ethnography*, brytyjski badacz, Geoffrey Walford, opisuje opozycję występującą, jego zdaniem, w podejściu do definiowania terminu *etnografia* i jego akademickiej percepcji i recepcji, obecną w dyskursie różnych dyscyplin nauk społecznych. Pierwsze z nich, jak twierdzi Walford, posiada skrajnie *inkluzyjny*, drugie zaś skrajnie *ekskluzyjny* charakter (Walford, 2009, s. 271). Warto przyrzeć się wyróżnionym przez niego dyskursom etnograficznym, reprezentowanym w naukach o edukacji (pedagogice) oraz innych dyscyplinach nauk społecznych, i to w perspektywie wprowadzonej już przeze mnie wcześniej dystynkcji, pomiędzy *etnografią edukacyjną* (stanowiącą deskryptywny poziom antropologii edukacyjnej) a *etnografią edukacji* (traktowaną jako odłam socjologicznej etnometodologii).

Pierwsze z ekstremów, *inkluzyjne*, wiąże się z rozumieniem terminu *etnografia* jako synonimicznego ze wszelkimi formami badań jakościowych, co nadaje mu, jak podkreśla Walford ekstremalnie inkluzyjny charakter (Walford, 2009). Oznacza to, że niektórzy badacze z obszaru nauk społecznych stosują termin *etnografia* jako ekwiwalentny w odniesieniu do technik badań o charakterze jakościowym, takich na przykład jak incydentalne wywiady czy techniki obserwacji uczestniczącej. Walford wyjaśnia, że prawdopodobną przyczyną takiego stanu rzeczy jest chęć stosowania terminu *etnografia* wśród badaczy, których *praktyki badawcze oraz pisarstwo są w pewnym sensie odległe od tradycyjnych form*. Zwraca również uwagę na dwie nowe tendencje, związane z praktykowaniem etnografii: po pierwsze, wzrastającą performatywność akademickiego świata, co sprawia, że wielu akademików nie jest w stanie uprawiać i pisać tradycyjnych etnografii, stąd rozszerzenie znaczenia terminu *etnografia* umożliwia włączenie w jej zakres nowych (nietradycyjnych) praktyk badawczych. Druga z nowych tendencji, opisywana przez Geoffreya Walforda, jest związana z rozumieniem i stosowaniem terminu *etnografia* jako elementu pewnego szerszego programu politycznego, który poszukuje możliwości obalenia barier pomiędzy dyscyplinami akademickimi, a w szczególności poszukuje możliwości obalenia barier pomiędzy naukami społecznymi a humanistyką (Walford, 2009, s. 274).

Drugie ekstremum, w rozumieniu znaczenia terminu *etnografia*, to powiązanie go z afiliacją dyscyplinarną. W takiej perspektywie *etnografia* stanowi deskryptywny poziom antropologii kulturowej i jej subdyscyplinę. Jak zauważa jednak Geoffrey Walford, pogląd, że *etnografia jest praktykowana jedynie przez antropologów* (jak w przypadku cytowanego wcześniej Bulińskiego), czy też przekonanie, że wyłącznie aktywność badawcza antropologów to *etnografia*, jest z gruntu fałszywe, głównie

z tego względu, że wielu przedstawicieli innych niż antropologia dyscyplin, praktykuje etnografię, zaś antropolodzy ograniczają się w swoich badaniach czasami wyłącznie do zastosowania wywiadu lub innych jakościowych technik badawczych (Walford, 2009, s. 271). To podejście do terminu etnografia, rozumianego jako równoznaczne z tym, *co robią antropolodzy w terenie*, posiada ekskluzywny charakter.

Czym zatem jest *etnografia*, rozumiana szerzej niż określony model prowadzenia badań terenowych i interpretacji zgromadzonych danych czy też ograniczona znaczeniowo wyłącznie do subdyscypliny antropologii kulturowej? Według Alana Brymana, którego przywołuje w swoim tekście również Walford, wskazać można pięć kluczowych cech praktykowania etnografii: (1) *zanurzenie* etnografa w badanej społeczności; (2) gromadzenie danych o charakterze deskryptywnym (poprzez badania terenowe); (3) dane te dotyczą kultury przedstawicieli badanej społeczności; (4) badania etnograficzne zakładają przyjęcie perspektywy znaczeń nadawanych przez przedstawicieli badanej grupy w określonym społecznym kontekście; (5) uczynienie danych zrozumiałymi i znaczącymi dla odbiorców (Bryman, 2001, s. X). Można także wskazać na kilka innych wymiarów badań etnograficznych (w klasycznym ujęciu), takich jak długoterminowy charakter (umożliwiający wspomniane wcześniej *zanurzenie* etnografa w kulturze badanej społeczności) (Malinowski, 2005), monograficzność, *mikro-skala*, *emiczna perspektywa badawcza*. Dodatkowo, za charakterystyczny dla etnografii można uznać także specyficzny styl narracji prac etnograficznych (Clifford, 2000, s. 32), a także traktowanie jej jako dyscypliny afiliowanej zarówno do obszaru sztuki, jak i nauki opisującej ludzkie grupy i kultury (Fetterman, 1998, s. 1).

Ponadto, warto dodać, że etnografia przypisuje dużą wagę do koncepcji kultury. Jest to konsekwencją opisanych powyżej związków etnografii z antropologią kulturową, dyscypliną, która w dużej mierze zależna jest od tego terminu i przypisywanych mu znaczeń (Eisenhart, 2001, s. 16). Jako że mimo podejmowanych wysiłków nie udało się jednak zastąpić *kultury* żadną inną koncepcją, wokół której możliwe byłoby konstruowanie antropologicznych teorii, obecność tej kategorii, a zarazem koncepcji w badaniach usytuowanych w obszarze etnografii edukacyjnej i antropologii edukacyjnej wydaje się czymś stałym. Inny z antropologów edukacji – Geoff Troman – wskazuje siedem kluczowych elementów, a zarazem dystynktywnych elementów, które, jego zdaniem, dotyczą podejścia etnograficznego, aplikowanego do badań, dotyczących kontekstów edukacyjnych: (1) skupienie uwagi na badaniu formacji kulturowej (i jej podtrzymywaniu); (2) stosowanie różnorodnych metod i w ten sposób generowanie bogatych i zróżnicowanych rodzajów danych; (3) bezpośrednie zaangażowanie i długoterminowe zaangażowanie badacza(y); (4) uznanie, że badacz jest głównym instrumentem w badaniu; (5) wysoki status nadawany wyjaśnieniom perspektyw przyjmowanych w badaniu przez uczestników badania i ich sposobów rozumienia; (6) zaangażowanie badacza w spiralne gromadzenie danych, budowanie hipotez i testowanie teorii prowadzące do realizacji dalszych działań badawczych; oraz (7) skupienie na konkretnym przypadku w pogłębiony sposób, ale będące podstawą dla teoretycznych uogólnień (Troman, 2006, s. 1).

Odrębne zagadnienie, z pewnością zasługujące na osobne rzetelne opracowanie, stanowią rozumienie i recepcja pojęcia *etnografia* w polskiej pedagogice¹⁶. Lata 90. XX w. uznać można za moment, kiedy wskazać można na tworzące się relacje pomiędzy obiema dyscyplinami. Tłem dla tych zmian w obu dyscyplinach, umożliwiających to zbliżenie, były zmiany polityczne i, w pewnym sensie, *westernizacja* obu nauk (podobnie jak i innych nauk społecznych czy humanistyki w ogóle). Jej konsekwencją stało się implementowanie podejść i rozwiązań wypracowanych w zachodnich naukach społecznych, zarówno w przypadku pedagogiki, jak i etnologii. Inspiracje te pochodziły, przede wszystkim, z krajów anglosaskich (choć oczywiście nie tylko). W przypadku pedagogiki wyraźnie widoczny był wpływ brytyjskiej tradycji naukowej i powstałych w niej nowych podejść (etnometodologia), przy jednoczesnym „zapomnieniu” specyficznych *lokalnych* tradycji badawczych w zakresie etnografii¹⁷. Jednocześnie zauważyć można, że tendencja ta miała charakter jednokierunkowej inspiracji – z etnografii do dyscyplin, zajmujących się edukacją (subdyscyplin pedagogicznych). O ile można odnaleźć bez trudu monografie o charakterze etnograficznym, przygotowane przez badaczy reprezentujących pedagogikę (zob. np. Kwieciński, Witkowski, 1993; Kawecki, 1994, 1996; Borowska-Beszta, 2005; Nowotniak, 2012, Červinkova 2012)¹⁸, o tyle etnologzy (reprezentujący instytuty etnologii i antropologii kulturowej w całym kraju) wydają się zainteresowani badaniami, dotyczącymi kontekstów szeroko rozumianego uczenia się i edukacji w dużo mniejszym zakresie (określenie można uznać tu za eufemizm). Dowodem na to jest wspomniana już przeze mnie nieobecność antropologii edukacyjnej (a co za tym idzie – etnografii edukacyjnej) zarówno w postaci instytucjonalnej, jak i w dyskursie badawczym w dyscyplinie, choć można by wskazać pewne wyjątki, dotyczące np. problematyki edukacji regionalnej (Brzezińska, Hulewska, Słomska, 2006). Ta rzadka obecność tematyki edukacyjnej w polskiej etnologii w postaci publikacji, przede wszystkim takich, które oparte byłyby na etnograficznych badaniach terenowych, jest zastanawiająca, zwłaszcza w kontekście tezy George’a Spindlera, że atrakcyjność tej tematyki (edukacyjnej) dla antropologów powinna wynikać choćby z faktu, że to szkoła jest miejscem, gdzie obserwować można *zmiany*, gwałtownie zachodzące w kulturze, zaś nauczyciele są *agentami* (*podmiotami-sprawcami*) takich zmian (Spindler, 1974, s. 303).

Równocześnie w ostatnich latach zauważalne jest wśród pedagogów, ale też praktyków edukacji, uczestniczących w szeroko rozumianych badaniach edukacyjnych rosnące zainteresowanie etnograficznym modelem prowadzenia badań, czego sam bezpośrednio doświadczam, prowadząc przedmiot *antropologia w edukacji* w ramach programu studiów doktorskich z zakresu pedagogiki. W każdej z grup kilku doktorantów podejmuje próby zastosowania etnograficznych ram w badaniach¹⁹ i w krótkim czasie konfrontowanych zostaje z problemami zarysowanymi w artykule, przede wszystkim tymi, które dotyczą *rozmytego* i niedookreślonego statusu *etnografii* w pedagogice.

BIBLIOGRAFIA

- Barnard, A. (2006). *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Barnett, C., Rick, J. (1997). Anthropology in a Zuni High School Classroom: The Zuni-Stanford Program. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (s. 513–535). Long Grove: Waveland Press.
- Barth, F., Gingrich, A., Parkin, R., Silverman, S. (2007). *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Benedict, R. (2008). *Wzory kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Benedict, R. (2016). *Chryzantema i miecz. Wzory kultury japońskiej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bryman, A. (2001). *Introduction*. W: *Ethnography* (s. ix–xxxix). London: Sage Publications.
- Brzezińska, A. W., Hulewska, A., Słomska, J. (red.). (2006). *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznańskie Studia Etnologiczne, 4. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Clifford, J. (2000). *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Čevinkova, H., Gołębiak, B. D. (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Červinkova, H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 1(46), 267–283.
- Eggan, D. (1997). Instruction and affect in Hopi cultural continuity. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural process. Anthropological approaches* (s. 339–361). Long Grove: Waveland Press.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present, and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16–27.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography. Step by step*. London: SAGE Publications.
- Geertz, C. (2003). Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej* (s. 35–58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hostetler, J. A. (1974). Education in Communitarian Societies – The Old Order Amish and the Hutterian Brethren. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural process. Toward an Anthropology of Education* (s. 119–138). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jasiewicz, Z. (2006). Etnolodzy i etnologia polska przełomu XX i XXI wieku. W poszukiwaniu tożsamości zbiorowej. W: *Kultura profesjonalna etnologów w Polsce*,

- (s. 11–37). Wrocław: Wydawnictwo Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kawecki, I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Krawczak, E. (2004). *Antropologia kulturowa: klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (1993). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Labatiuk, I. (2012). George Spindler's Concept of Cultural Therapy and its Current Application in Education. *Forum Oświatowe*, 2(47), 49–60.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Malinowski, B. (2005). *Argonauci Zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcus, G. E., Fisher, M. J. (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcus, G. E., Fisher, M. J. (2010). Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej. W: H. Červinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McDermott, R. (2008). Reading George Spindler. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 39, Issue 2, 117–126.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowicka, E. (2002). *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pollock, M. (1997). Class discussion: Comparing Hutterite Education and an Inner City School. W: *Education and cultural proces. Anthropological approaches* (s. 548–557), Long Grove: Waveland Press.
- Ramos, A. (1999). Rozmyślając o Yanomami: wyobrażenia etnograficzne a pogoń za egzotyką. W: *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Kultury, 202–227.
- Rubacha, K. (2001). Badania etnograficzne w edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(13), 21–30.
- Sindell, P. S. (1997). Some discontinuities in the enculturation of Mistassini Cree children. W: G. Spindler (red.), *Education and cultural proces. Anthropological approaches*, 383–392. Long Grove: Waveland Press.

- Spindler, G. (1955). *Education and anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler, G. (1974). *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. (1982). *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. Spindler, L. (1987c). *Interpretative Ethnography of Education: at Home and Abroad*, Hillsdale.
- Spindler, G. (1999). Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 30, Issue 4, 466–472.
- Spindler, G., Spindler, L. (red.) (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950–2000: A Spindler Anthology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Spindler, G., Spindler, L. (1983). Anthroethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 14, Issue 3, 191–194.
- Spindler, G., Spindler, L. (1982). Do Anthropologist Need Learning Theory?, *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 13, Issue 2, 109–124.
- Spindler, G., Spindler, L. (1987). Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville: A Comparative Analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 18, Issue 1, 3–16.
- Troman, G., Gordon, T., Jeffrey, B., & Walford, G. (2006). Editorial. *Ethnography and Education* 1(1), 1–2.
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education* Vol. 4, No. 3, 271–282.

EDUCATIONAL ANTHROPOLOGY AND ETHNOGRAPHY – ON THE BOUNDARIES OF DISCIPLINES

ABSTRACT: In this article, I am discussing common themes of ethnographic and pedagogical research, looking at approaches that are some kind of interdisciplinary hybrid that goes beyond one or the other scientific discipline, and formed in the United States and in the United Kingdom last century. I pay particular attention to the research tradition of the emergence and institutionalization of educational anthropology, a sub-discipline of American cultural anthropology from the mid-1950s whose educational ethnography is an important field element. I point to the distinction between educational ethnography and the ethnography of education, focusing on the conclusions of the argument on the characteristics of two opposing ways of defining the broader concept, namely the term "ethnography" in scientific discourse – i.e., inclusive and exclusive definitions.

KEYWORDS: educational ethnography, ethnography of education, educational anthropology, anthropology of education.

1. Artykuł stanowi poszerzoną wersję jednego z wątków podjętych w części teoretycznej pracy doktorskiej na temat *Konteksty uczenia się greckich dzieci-uchodźców politycznych. Studium z etnografii edukacyjnej* przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Kurantowicz (Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław: 2012).
2. Antropologia edukacyjna, w jej instytucjonalnym kształcie, nierozzerwalnie związana jest przede wszystkim z postaciami George'a i Louise Spindlerów.
3. Autor *Człowieka do zrobienia* nie określa, co uważa za początki etnologii.
4. Funkcjonałści w antropologii społecznej (Malinowski, Radcliffe-Brown) zakładali, po pierwsze, funkcjonalny, po drugie – holistyczny charakter wszystkich zjawisk społecznych i kulturowych (zob. np. Nowicka 2002; Krawczak, 2004).
5. Termin *opis gęsty*, jak przetłumaczono na język polski Geertzowski termin *thick description*, choć wydaje się odległy od oryginalnego znaczenia (Geertz, 2003), wszedł „na stałe” do repertuaru pojęć nauk społecznych i humanistyki. *Interpretacja kultur* zostały przełożone po opublikowaniu książki Tarczycza Bulińskiego.
6. *Armchaired anthropology*.
7. Krąg Boasa – *Boasians* (Barth F., Gingrich A., Parkin R, Silverman S., 2007, s. 294).
8. Badanie różnorodności kulturowej od momentu wyłonienia się antropologii jako odrębnej dyscypliny, jest jednym z jej nadrzędnych celów (Nowicka 2005; Barnard, 2008).
9. *Melting pot*.
10. Pierwsza katedra Antropologii Edukacji powstała na Uniwersytecie Stanforda.
11. Spindlerowie współpracowali z grupą rdzennych Amerykanów – Menomini (Menominee), zamieszkujących Wisconsin, którą kontynuowali również w późniejszym okresie.
12. W tych *wyjazdowych* etnografiach antropolodzy dawali w tekście do zrozumienia, że realizacja badań (etnograficznych) wiązała się z niebezpieczeństwami i trudnościami, mającymi miejsce podczas kontaktu z reprezentantami badanych społeczności i podkreślali znaczenie indywidualnych umiejętności. Działalność w terenie przedstawiana była nierzadko w tonie niemal heroicznym, jak choćby w przypadku narracji prac Bronisława Malinowskiego.
13. Warto też w tym kontekście dodać, że ten dominujący wymiar działalności antropologów, nazwany przez Alcide Ramos *pogonią za egzotyką* (Ramos, 1999), to opisywanie skrajnie odmiennych od europejskiego stylów życia i kultury, stanowił, *de facto*, na co zwracali uwagę George Marcus i Michael Fisher, krytyczne spojrzenie na własną kulturę (Marcus i Fisher, 2010). Za takie uznać można np. działalność Margaret Mead, u której opisy kultury samońskiej, przede wszystkim w ujęciu sytuacji kobiet i nastolatków, stanowiły w istocie pretekst do krytycznego spojrzenia na kulturę amerykańską w tym kontekście.
14. W jednym z tekstów George Spindler zadaje pytanie o sens korzystania z psychologicznych, uniwersalizujących teorii, które to pytanie obecne jest również w tytule artykułu – *Do anthropologist need learning theory?*.
15. W uznaniu zasług od 1989 roku rokrocznie przyznawana jest przez *The Council on Anthropology and Education* (CAE), sekcję *American Anthropological Association*, nagroda George'a i Louise Spindlerów.
16. Znacząca jest nieobecność w *Nowym słowniku pedagogicznym*, wydanym pod redakcją Wincentego Okonia (Okoń, 2007), zarówno hasła *antropologia edukacyjna/edukacji*, jak i terminu *etnografia*.

-
17. Jak wskazuje Zbigniew Jasiewicz, termin *etnografia* funkcjonuje obok nazw *etnologia* i *antropologia kulturowa* jako nazwa zbiorcza dyscyplin lub subdyscyplin, określanych jako przynależące do nauk socjologicznych, antropologicznych, społecznych, historycznych, nauk o kulturze oraz etnograficznych i etnologicznych. Ta różnorodność wynika z różnych źródeł o odmiennym przedmiocie zainteresowania i sposobach ujmowania. Od lat pięćdziesiątych do osiemdziesiątych XX wieku etnografia stanowiła na wzór radziecki nazwę kierunku studiów i dyscypliny, *wprowadzoną metodami administracyjnymi, ale nie kontestowaną w środowisku polskim* (Jasiewicz, 2008, s. 26–28).
18. Poza monografiami, wskazać można na artykuły, odwołujące się do etnografii (zob. np. Rubacha, 2001).
19. Niebagatelną rolę odgrywa tu kwestia zmieniających się mód naukowych, za przykład czego uznaję zainteresowanie etnografią, a w szczególności jej takich obszarów czy podejść, jak etnografia wizualna, etnografia internetu (netnografia), czy autoetnografia.

Krzysztof Wasielewski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Socjologii

Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej¹

ABSTRAKT: Niniejszy tekst jest próbą ukazania przemian w obszarze szkolnictwa wyższego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Artykuł wskazuje główne kierunki zmian w filozofii kształcenia i ich konsekwencje strukturalne dla sektora szkolnictwa wyższego, będące reakcją na zmianę ustroju społeczno-politycznego, a tym samym otwarcia się tych krajów na dominujące trendy globalne (m.in. społeczne, kulturowe, ekonomiczne). Podstawową bazę źródłową stanowią ogólnodostępne bazy danych (np. raporty Banku Światowego czy *Education at Glance*, publikowane przez OECD), opracowania statystyczne sporządzone na ich podstawie oraz monografie. Zasadniczym celem artykułu jest próba wskazania istotnych podobieństw i różnic, będących udziałem krajów, z jednej strony, przechodzących podobną drogę rozwojową, z drugiej zaś, odmiennych ze względu na ich specyfikę społeczno-kulturową.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, edukacja, kraje postkomunistyczne, transformacja.

Kontakt:	Krzysztof Wasielewski kwasielewski@wp.pl
Jak cytować:	Wasielewski, K. (2017). Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 61–76. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/479
How to cite:	Wasielewski, K. (2017). Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 61–76. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/479

WPROWADZENIE

Każda zmiana społeczna, a zwłaszcza przejście z jednego ustroju do drugiego, jest jednym z tych momentów w historii państw i społeczeństw, w których znaczenie edukacji wydaje się szczególne. Im intensywniejsze zmiany społeczne, polityczne czy ekonomiczne, tym większe znaczenie edukacji jako kluczowego elementu owej zmiany. Wynika to z faktu, że edukacja – jawnie bądź skrycie – pełni zazwyczaj rolę katalizatora zmian, wyznacznika ich tempa i kierunku, określa wyzwania przyszłości, kształtuje system społecznych nierówności czy wyposaża jednostki w różnorakie kompetencje i określony system wartości. Jest wreszcie medium życiowych dążeń i aspiracji jednostek, od realizacji których zależy powodzenie życiowe tak jednostek, jak i samej zmiany.

Wspomniane procesy mają właściwie charakter uniwersalny i, jak pokazują różne analizy, miały lub mają miejsce we wszystkich społeczeństwach, których rozwój związany jest z umownie rozumianym modelem demokracji liberalnej. Specyfika państw Europy Środkowo-Wschodniej wynika jednak z faktu, że na wspomniane procesy, mające charakter uniwersalny, nałożyły się procesy w pewien sposób wyjątkowe – te związane z transformacją ustrojową (odchodzeniem od ustroju komunistycznego i gospodarki centralnie planowanej) związana jest nie tylko z faktem, że taka zmiana dokonuje się po raz pierwszy w dziejach, ale także dlatego, że transformacja ustrojowa otworzyła zarazem systemy społeczne państw transformujących się na całkowicie nowe wpływy globalne, zarówno te kulturowe, polityczne, jak i ekonomiczne, które właściwie z miejsca stały się w wielu z krajów wyznacznikiem kierunku nowych wzorów zachowań, stylów życia, postaw na rynku pracy, trendów demograficznych czy form nierówności, itp. Można zatem powiedzieć, że po transformacji ustrojowej pojawiły się „nowe reguły gry”, do których przystosować musiał się system edukacyjny i jednostki w nim się znajdujące (Berryman, 2000). Znaczenie edukacji wynika zatem z faktu, że, z jednej strony, sama jest przedmiotem zmiany (np. jako element, który trzeba dostosować do nowych warunków społecznych, ekonomicznych i politycznych), z drugiej zaś – jej narzędziem (np. jako system kształtowania przyszłych pokoleń, nowych wzorców zachowań, innych kompetencji).

Celem artykułu jest ukazanie kierunku przemian szkolnictwa wyższego w krajach z komunistyczną przeszłością na tle ogólnych przemian systemów edukacyjnych.

U jego podstaw leży założenie, że zasadniczym celem zmian edukacyjnych w tych państwach było stworzenie podwalin do budowania nowoczesnych społeczeństw, opartych na idei społeczeństwa wiedzy. Czy zatem, przyglądając się szkolnictwu wyższemu po 25 latach transformacji, można dostrzec odpowiedź na wyzwania zarówno te o charakterze lokalnym, jak i globalnym? Czy wpłynęły one na podniesienie poziomu wykształcenia kolejnych pokoleń oraz odpowiednie wyposażenie ich w kwalifikacje niezbędne na rynku pracy i w życiu codziennym?

UWAGI METODOLOGICZNE

Podstawowym kryterium doboru krajów w projekcie² (Szafraniec, i in., 2017) był schemat systemów maksymalnie podobnych (Przeworski, Teune, 1983). Potraktowaliśmy kraje postkomunistyczne jako specyficzną przestrzeń o wspólnym politycznym rdzeniu i podobnych cywilizacyjnych wyzwaniach, które – jakkolwiek były podobne – wybrały różne ścieżki transformacyjne i mają inne problemy do rozwiązania. Z jednej zatem strony, obecne są w analizach kraje (Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia i Węgry), w których zachodzi szeroko zakrojona transformacja obywatelska, obejmująca wszystkie sfery życia (gospodarkę, politykę, kulturę) i angażująca szerokie spektrum równoprawnych aktorów. Z drugiej strony, jest też przedstawiciel szeroko zakrojonej transformacji etatystycznej, dopuszczającej zmiany w wielu sferach, w tym zmiany ustroju politycznego, z państwem jako wiodącym aktorem (Rosja). Wybrane kraje różni nie tylko obrana strategia reform, ale także tło historyczne, tradycja kulturowa czy poziom rozwoju gospodarczego. Wśród nich są te, które należały do dawnego obozu sowieckiego i takie, które były częścią ZSRR, ale także te, które mają dłuższy staż w UE i te, które mają krótszy.

Próba pisania, zwłaszcza w wymiarze porównawczym, na temat edukacji/szkolnictwa wyższego w tak różnych krajach, jak te poddawane analizie (Bułgaria, Łotwa, Polska, Rumunia, Rosja, Węgry) jest ogromnym wyzwaniem. Wynika to z szeregu przyczyn. Po pierwsze, trudno o wspólną płaszczyznę analiz nawet w tak, wydawałoby się, uniwersalnym obszarze jak system edukacyjny. Po drugie, systemy edukacyjne jakkolwiek zbieżne, nie są identyczne, tym samym nie zawsze bezpośrednio porównywalne. Po trzecie, różne instytucje (np. OECD, World Bank, Eurydice) zbierają dane dla różnych grup krajów według odmiennego klucza oraz odmiennej metodologii. Analogiczna sytuacja dotyczy statystyk i badań krajowych. Po czwarte, dosłowna porównywalność niektórych danych jest utrudniona ze względu na zbyt duże rozbieżności pomiędzy nimi, zarówno w kwestii skali, różnic kulturowych czy poziomu rozwoju. W konsekwencji, niniejszy tekst jest w niektórych obszarach bardziej szczegółowy, aniżeli w innych, a podejmowane wątki ze względu na swoje skomplikowanie, wykorzystywane w zależności od potrzeb podejmowanej problematyki.

Transformacja ustrojowa wyznaczyła nowe kierunki i nowe cele przed systemami oświatowymi krajów postkomunistycznych. Skala, tempo oraz sposób i styl wprowadzanych zmian były i są zależne od specyfiki poszczególnych krajów (m.in. poziomu rozwoju gospodarczego czy stopnia dynamiki zmian ustrojowych). Ich wspólnym mianownikiem była orientacja ku szeroko rozumianemu neoliberalizmowi (i merytokracji) w sferze wartości pożądaných oraz sposobów ich realizacji (Aslund, 2000; Dimitrova, 2001; Lewowicki, 2000; Misztal, 2000; Potulicka, 2012). Na proces ten wpływ miało wiele elementów. Po pierwsze, odrzucenie przez społeczeństwo poprzedniego ustroju, po drugie – szybkie formowanie się gospodarki liberalnej wraz z licznie powstającymi firmami prywatnymi (Antonowicz, 2015; Berulava, 2005; Kwiek, 2016; Misztal, 2000). Miały też one znaczny wpływ na zwiększenie znaczenia wykształcenia i jego rolę w procesie awansu zawodowego. Wszystkie te procesy wpłynęły na zwiększenie popytu na edukację i postrzeganie wykształcenia jako wysoko cenionej wartości, co miało swoje konsekwencje, przede wszystkim, w zwiększeniu liczby wyższych uczelni i studentów. Podstawowymi funkcjami (przynajmniej założonymi) systemu edukacji stały się te, związane z kreowaniem społeczeństwa wiedzy oraz wykwalifikowanej kadry, niezbędnej dla szybko rozwijających się i modernizujących się gospodarek narodowych – niezależnie od obecnych w nich patologii i dysfunkcji. Szczególnie trudne chwile oświata przeżywała w początkowej fazie procesu transformacji (w latach 90-tych). Wówczas to systemy edukacyjne wielu państw postkomunistycznych (m.in. w Rosji, Rumunii) uległy niemal zapaści w konsekwencji kryzysu gospodarczego, który dotknął wszystkie sfery funkcjonowania transformujących się państw. Szczególnie mocno kryzys w pierwszych latach po rozpadzie bloku wschodniego odczuła Rosja (i byłe kraje satelickie). Z analiz przeprowadzonych przez Marka S. Johnsona wynika, że sytuacja ta doprowadziła do gwałtownego pogorszenia systemu edukacji publicznej i obsady kadrowej w wielu krajach, które uzyskały niezależność i niepodległość (zob. Johnson, 1996).

W przypadku większości krajów Europy Środkowo-Wschodniej (m.in. Bułgarii, Łotwy, Polski, Rumunii i Węgier) wraz z odrzuceniem poprzedniego ustroju i obraniem wyraźnego kierunku zmian (ku demokracji i wolnemu rynkowi) nastąpiła adekwatna do nich korekta polityki oświatowej. Jej podstawowymi cechami wspólnymi były: odrzucenie mocno zideologizowanych programów kształcenia, położenie nacisku na nadrobienie luki edukacyjnej i cywilizacyjnej w odniesieniu do państw zachodnich poprzez podniesienie poziomu wykształcenia ogółu społeczeństwa, zwiększenie dostępu do edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia młodzieży z grup do tej pory marginalizowanych bądź nieuprzywilejowanych, dopuszczenie do funkcjonowania na rynku usług edukacyjnych (zwłaszcza w obrębie szkolnictwa wyższego) podmiotów prywatnych, stopniowe wprowadzanie regulacji, wynikających z deklaracji bolońskiej, zmiany w finansowaniu edukacji powszechnej oraz szkolnictwa wyższego (dopuszczenie odpłatności za studia), zmiany w systemie edukacji powszechnej, tworzące podstawy do umasowienia studiów wyższych, poprawienie

jakości kształcenia oraz wprowadzenie mechanizmów ją monitorujących. Pojawienie się nowych warunków oraz nowych reguł funkcjonowania oświaty przyczyniło się do procesów różnicowania się instytucji pod względem źródeł ich finansowania, jakości kształcenia, składu społecznego uczniów, a także możliwości kształtowania karier, jakie dawały swoim uczniom (m.in. Berryman, 2000; Hadjar, Becker, 2009; Herbst, Wojciuk, 2014; Karpov, Lisovskaya, 2005). Skala zmian (ich radykalność, częstota), jakie zaszły w krajach Europy Środkowo-Wschodniej w obszarze edukacji, świadczy o jej kluczowej roli w przygotowywaniu jednostek i społeczeństwa do nowych wyzwań i zagrożeń, wynikających z procesów modernizacji gospodarki, przemian społeczno-kulturowych i trendów globalnych. Bez większych wątpliwości można skonstatować, iż kształt i cele systemu oświatowego – w porównaniu do okresu sprzed transformacji ustrojowej – zostały zmienione właściwie w całości i doświadczyły swoistej rewolucji. W krajach podlegających transformacji ustrojowej zachodzące zmiany w edukacji (podobnie jak i w innych obszarach) przybrały właściwie postać modernizacji imitacyjnej (zob. Ziółkowski, 2000).

FINANSOWANIE EDUKACJI

Znaczące zmiany dotknęły również sferę finansowania edukacji. Nakłady finansowe na poszczególne szczeble kształcenia są – co oczywiste – odmienne w każdym z krajów i zależą od polityki oświatowej (i realnych możliwości finansowych) prowadzonej w państwie, poziomu rozbudowania i zróżnicowania danego szczebla kształcenia czy jego jakości (np. stanu infrastruktury, liczby kadry nauczycielskiej, itp.). Owe rozbieżności całkiem wyraźnie ukazują wskaźniki rocznych wydatków przeznaczonych na ucznia na poszczególnych poziomach kształcenia. Z danych zawartych w raporcie *Education at Glance*, przygotowanym przez OECD (2015), wynika, że największe nakłady na edukację w przeliczeniu na jednego ucznia na wszystkich poziomach systemu oświatowego mają Polska, Rosja i Węgry. Najniższe nakłady na edukację ponosi Łotwa. (zob. tabela 1) Generalnie rzecz ujmując, wydatki publiczne na edukację są wprost proporcjonalne do poziomu kształcenia. Im wyższy poziom kształcenia, tym wyższe nakłady państwa. Wyraźnie wyższe od pozostałych są te ponoszone na szkolnictwo wyższe. Szczególnie znaczące różnice są udziałem Węgiei i Rosji, gdzie nakłady na ten poziom edukacji są wyższe o ponad 30% aniżeli te przeznaczane na szkolnictwo podstawowe bądź ponadgimnazjalne/średnie (zob. tabela 1). Sytuacja taka to, przede wszystkim, konsekwencja umasowienia szkolnictwa wyższego i dopuszczenia do znacznego wzrostu wskaźników skolaryzacji, przekraczających w niektórych krajach nawet 50%. Było to możliwe dzięki wzrostowi aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz znacznemu rozbudowaniu systemu szkolnictwa wyższego.

Niebagatelne znaczenie ma też system finansowania szkolnictwa wyższego, który jest w tych krajach wprost proporcjonalny do liczby studentów. Pokazuje to relacja liczby uczniów/studentów do liczby nauczycieli, która wzrosła dwukrotnie w czasie wyżu demograficznego i *boomu* edukacyjnego w stosunku do okresu z począt-

ku transformacji ustrojowej. W oczywisty sposób wpłynęło to na obniżenie jakości kształcenia (Wasielewski, 2013a).

Tabela 1

Roczne wydatki na jednego ucznia (szkolnictwo podstawowe, ponadgimnazjalne, wyższe) w oparciu o pełne etaty (2012) (w USD przeliczonych według PPP dla PKB)

Kraj	Podstawowe	Ponadgimnazjalne	Wyższe (wyłączając działania ze sfery B&R)	Wyższe (wraz z działaniami ze sfery B&R)	Ogółem wszystkie poziomy kształcenia (wraz ze sferą B&R)
Węgry	4370	4419	7 405	8876	5564
Łotwa	3489	3610	4 303	5262	3983
Polska*	6721	6540	7 692	9799	7398
Rosja	-	5345	7641	8363	6190

Źródło: *Education at Glance*, 2015, s. 219 (* – tylko szkolnictwo publiczne)

We wszystkich analizowanych państwach funkcjonują od czasu transformacji ustrojowej również prywatne instytucje edukacyjne (zarówno przedszkola, szkoły, jak i wyższe uczelnie), które mogą starać się o publiczne dotacje. Proces prywatyzacji oświaty w każdym z krajów przebiegał odmiennie na różnych szczeblach systemu edukacyjnego. Zróżnicowanie dostępu podmiotów prywatnych do poszczególnych szczebli kształcenia jest pochodną różnych polityk oświatowych, wynikających ze specyficznych problemów, z jakimi poszczególne kraje się stykają. Z danych, zawartych w *Education at Glance* (2015), wynika, że właściwie we wszystkich krajach postkomunistycznych system oświatowy oparty jest na środkach publicznych, a uczniowie uczęszczają w przeważającej mierze do szkół właśnie tego typu. Z kolei szkolnictwo wyższe jest niemal w całości prywatne na Łotwie, gdzie w uczelniach tego typu kształcą się aż 92% ogółu studentów. W Polsce – która ma drugi najbardziej rozbudowany prywatny sektor szkolnictwa wyższego – kształcą się w tego typu uczelniach „zaledwie” 28% ogółu studentów (zob. tabela 2).

Tabela 2

Proporcja studentów i nakładów na szkolnictwo wyższe wg typu uczelni (publiczna – prywatna) (2013)

Kraj	Odsetek studentów w szkolnictwie wyższym		Dystrybucja nakładów finansowych wg typu źródła finansowania	
	Uczelnie publiczne	Uczelnie prywatne	Źródła publiczne	Wszystkie źródła prywatne
Węgry	83	17	54,4	45,6
Łotwa	8	92	63,6	36,4
Polska	72	28	77,6	22,4
Rosja	87	13	63,5	36,5

Źródło: *Education at Glance*, 2015, s. 250, 334

Proces prywatyzacji oświaty (a szerzej patrząc – urynkowania gospodarki) przyczynił się do pojawienia się szeregu nowych (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) zjawisk wcześniej nieobecnych bądź obecnych jedynie symbolicznie w instytucjach oświatowych. Przede wszystkim, edukację (zarówno instytucje, dyplomy ukończenia szkoły, jak i sam proces kształcenia) zaczęto postrzegać w kategoriach rynkowych. Dyplomy ukończenia szkół bądź uczelni zyskały określoną wartość rynkową, wyznaczaną bądź to szansą dostania się na pożądaną uczelnię, bądź to szansą na znalezienie atrakcyjnej pracy. Sprzyjał temu powstający system lokalnych i globalnych rankingów (zob. Lukashenko, 2004; Schwartzman, 2013; Yudkevich, Altbach, Rumbley, 2016). Pogłębił się w związku z tym proces wewnętrznego różnicowania się instytucji oświatowych na wszystkich szczeblach kształcenia, począwszy od przedszkoli, na wyższych uczelniach kończąc. Instytucje oświatowe zaczęły różnicować się m.in. jakością kształcenia, infrastrukturą, kosztami funkcjonowania czy społecznym pochodzeniem uczniów. Zwłaszcza ta ostatnia kwestia jest szczególnie kłopotliwa w obliczu tworzenia się całych segmentów edukacyjnych dla elit oraz formowania się trajektorii edukacyjnych, opartych na społecznym pochodzeniu i statusie ekonomicznym rodziny uczniów (Mikiewicz, 2005; Egorov, 2005). Sprawilo to, że problem nierówności w dostępie do edukacji wciąż jest istotnym w wielu krajach postkomunistycznych pomimo równoległe zachodzących procesów upowszechnienia edukacji maturalnej i szkolnictwa wyższego, w których znaczącą rolę odegrał sektor prywatny (Levy, 2012).

PRZEMIANY STRUKTUR SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

We wszystkich analizowanych państwach postkomunistycznych rozrost – na początku transformacji ustrojowej – systemu szkolnictwa wyższego był właściwie spontaniczny (zob. Borowicz, 2005). Był to skutek splecionych nacisków społecznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych na systemy edukacyjne tych państw (Goastellec, 2008). W ich efekcie, władze polityczne podjęły decyzję o wyznaczeniu określonego kierunku zmian w edukacji, nie przewidując do końca ich skali oraz społeczno-edukacyjnych konsekwencji. Bez wątplenia, obszar szkolnictwa wyższego był tym, który zarówno w wymiarze strukturalnym, jak i organizacyjnym zmienił się najbardziej. Kluczowe zmiany związane były, przede wszystkim, z pluralizacją systemu szkolnictwa wyższego, jego prywatyzacją oraz otwarciem się uczelni (*Higher Education Institutions*) na młodzież z grup społecznych do tej pory marginalizowanych (m.in. z obszarów wiejskich i pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym). Równoległe następowały jednak procesy wewnętrznego różnicowania się szkolnictwa wyższego. Obok uczelni dostępnych dla wszystkich, zaczęły powstawać również uczelnie elitarne (swoiste obszary społecznej ekskluzji), skupiające wyraźnie częścię młodzieży o określonym pochodzeniu społecznym, np. wielkomiejską czy tę pochodzącą z klasy średniej i wyższej, zlokalizowane zazwyczaj w metropoliach i regionach o bardzo wysokim stopniu zamożności i rozwoju społeczno-gospodarczego, np. Moskwa, Warszawa, Bukareszt itp. (zob. Konstantinowski, 2003; Wasielewski, 2013b).

Wyraźną korektę polityki, dotyczącej szkolnictwa wyższego, wprowadziły dopiero reformy „wymuszone” w krajach europejskich przez proces bolonizacji szkolnictwa wyższego (Curaj, Scott, Vlasceanu, Wilson, 2012; Boyadjieva, Ilieva-Trichkova, 2016; Epuran, Gârdan, Gârdan, Tescașiu, 2016). Jego istotą była konsolidacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poprzez szereg działań wspólnych w krajach deklarujących do niego swój akces. Najważniejszymi spośród nich wydają się: wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów ECTS (*European Credit Transfer System*), promocja mobilności studentów i pracowników naukowych, promocja kształcenia przez całe życie, wprowadzenie trójstopniowego podziału studiów (*BA, MA, PhD*), współpraca uczelni w zakresie zapewniania jakości kształcenia oraz opracowanie kryteriów i metod oceny jakości kształcenia (systemy akredytacji, certyfikacji itp.) (European Commission, 2015). Procesy zapoczątkowane przez „deklarację bolońską” stały się wyznacznikiem nowych standardów w europejskim szkolnictwie wyższym. Adaptację swoich struktur i procedur obowiązujących w szkolnictwie wyższym podjęły się wszystkie spośród analizowanych krajów.

Efektem tych procesów był dynamiczny wzrost liczby szkół wyższych oraz liczby przyjmowanych przez nie studentów. We wszystkich krajach europejskich wskaźniki skolaryzacji w grupie wiekowej odpowiadającej poziomowi szkolnictwa wyższego przekraczają obecnie 50%, a dynamika zmiany od początku transformacji ustrojowej jest nawet kilkukrotna (zob. tabela 3).

Tabela 3

Wskaźnik skolaryzacji brutto w szkolnictwie wyższym (w %)

Kraj	1990	1995	2000	2005	2010	2013	Zmiana 1990–2013
Bułgaria	26,2	36,5	44,5	44,3	58,0	66,5	+40,3
Węgry	14,7	22,2	35,9	65,1	60,4	57,0	+42,3
Łotwa	24,9	23,1	56,6	78,9	70,4	67,0	+42,1
Polska	20,4	31,6	50,5	63,0	73,2	71,2	+50,8
Rumunia	8,4	13,4	24,0	45,5	67,8	52,2	+43,8
Rosja	55,0	43,1	55,8	72,6	-	78,0	+23,0

Źródło: World Bank. World Development Indicators

Skala zmian w szkolnictwie wyższym szczególnie mocno widoczna jest, gdy weźmiemy pod uwagę liczbę studentów, przypadającą na 100 tysięcy mieszkańców. Najwyższy wskaźnik na 100 tysięcy mieszkańców notuje Rosja – 5251 studentów, Polska – 4927 oraz Łotwa – 4696. Najniższy wskaźnik jest udziałem Rumunii – 3123, gdzie jednak nastąpił najwyższy przyrost liczby studentów na 100 tysięcy mieszkańców (4,5-krotnie) (zob. tabela 4).

Tabela 4

Liczba studentów przypadająca na 100 tysięcy mieszkańców

Kraj	1990	1995	2000	2005	2010	2013
Bułgaria	1789,6	2668,4	3266,3	3096,7	3875,7	3933,9*
Węgry	971,3	1643,6	3003,4	4318,7	3883,8	3617,7
Łotwa	1712,3	1621,0	3847,3	5867,7	5384,6	4695,9
Polska	1324,1	2270,1	4104,2	5506,7	5570,2	4926,9
Rumunia	700,3	1111,1	2045,5	3451,1	4924,0	3122,9
Rosja	3523,3	3044,8	4324,6	6268,7	6518,8**	5251,0

Źródło: World Bank. Education Statistics – All Indicators (* – 2014; ** – 2009)

Tendencji powyższej nie przeszkodziły niekorzystne wskaźniki, dotyczące terminowości kończenia studiów (*completion rate*) przez młodzież w europejskich krajach postkomunistycznych. Według danych OECD z 2011 r., jedynie 53% węgierskich i 62% polskich studentów kończyło studia w przepisowym terminie, czyli osiągało sukces edukacyjny. Jest to wartość poniżej średniej wszystkich krajów objętych badaniem (68%). Dysproporcje pomiędzy krajami wynikają, przede wszystkim, z różnic w terminowości kończenia studiów pomiędzy płciami. W szczególności widać to w przypadku Węgier oraz Polski. Studentki węgierskie charakteryzuje o 8pp wyższy wskaźnik terminowości kończenia studiów, studentki polskie aż o 26pp (OECD, 2013, s. 62–68). Wśród przyczyn tej tendencji należy wskazać kilka elementów: cechy psychomotoryczne wzmacniane i uprawomocniane przez dominującą kulturę organizacyjną szkoły: promujące większą sumiennność, rzetelność i pracowitość dziewcząt; korzystniejsze trajektorie edukacyjne (droga dziewcząt na studia poprzez licea, a chłopców również poprzez technika); nowe wzory życia i studiowania (m.in. częstsze podejmowanie pracy przez chłopców) oraz zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym, sprzyjające nieklasycznym modelom studiów (łatwiejsza możliwość robienia przerwy i powracania na studia) (zob. Bowes i in., 2013; Hovdhaugen, Frølich, Aamodt, 2013; Nevala, 2011).

Tak intensywne zmiany w szkolnictwie wyższym nie byłyby możliwe, gdyby nie otwarcie się uczelni na kierunki studiów, niewymagające znaczących nakładów finansowych w infrastrukturę bądź laboratoria, czyli kierunki społeczno-ekonomiczne, pedagogiczne czy humanistyczne (Social Sciences, Business and Law, Education or Humanities and Art). Ich specyfiką jest m.in. to, że relatywnie łatwo – ze względu właśnie na koszty – mogą je prowadzić uczelnie prywatne. To właśnie studenci tych kierunków (w tym również tych uczelni) stanowią niemal 60% ogółu studiujących we wszystkich analizowanych krajach (zob. tabela 5). „Strategia” rozwoju wskaźników skolaryzacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego oparta głównie o kierunki społeczno-ekonomiczne miała określone konsekwencje. Z jednej strony, taka polityka edukacyjna (spontanicznego rozwoju sektora prywatnego) dała możliwość podjęcia studiów przez rzeszę młodych ludzi, z drugiej zaś – nie przyczyniła się do poprawy

ich sytuacji na rynku pracy, często generując bezrobocie. Można zatem powiedzieć, że struktura podejmowanych przez młodzież kierunków studiów w krajach postkomunistycznych wydaje się odzwierciedleniem stanu gospodarki (im bowiem silniejsza, tym większy odsetek osób kształcących się na kierunkach ścisłych i technicznych (Science and Engineering, Manufacturing and Construction)) oraz instytucji szkolnictwa wyższego (im większy segment prywatny, tym wyższy odsetek studentów nauk społecznych), w krajach przechodzących proces transformacji. Z danych Banku Światowego wynika, że pomiędzy 2000 a 2013 rokiem swoją popularność wśród młodzieży analizowanych państw zwiększyły właściwie wszystkie grupy kierunków za wyjątkiem wspomnianych już kierunków społeczno-ekonomicznych oraz pedagogicznych, a także rolniczych (zob. tabela 5). Zmiany obserwowane na przestrzeni ostatnich 25 lat wskazują na wyrównywanie się proporcji studiujących na poszczególnych kierunkach w krajach postkomunistycznych. Nadmienić jednak trzeba, że to w równym stopniu efekt działań celowych prowadzonych przez państwo (np. promocja kierunków ścisłych i technicznych), większej świadomości młodych ludzi co do rynkowej wartości poszczególnych kierunków studiów, jak i procesów demograficznych, które korygują zbyt liberalną politykę w obrębie szkolnictwa wyższego.

Kiedy spojrzymy na ogólną tendencję to okaże się, że wysokie wskaźniki skolaryzacyjne w szkolnictwie wyższym zapewniły właśnie kierunki społeczno-ekonomiczne oraz pedagogiczne. Przyjmowały one, począwszy od transformacji ustrojowej, największą liczbę nowych studentów. Ze względu na ich specyfikę oraz społeczno-kulturowe wzory karier edukacyjnych i zawodowych były to głównie kobiety. Proces ten przyczynił się do znaczącej rekonstrukcji zarówno struktury płciowej studentów, jak i ogółu osób posiadających wyższe wykształcenie, doprowadzając tym samym – jakkolwiek powoli – do zmiany sytuacji kobiet na rynku pracy. Jest ona charakterystyczna dla wszystkich krajów europejskich podlegających transformacji ustrojowej.

Istotnym elementem, który w krajach europejskich wymusił zmianę polityki w obrębie szkolnictwa wyższego była (i jest) dominująca tendencja demograficzna. Transformacja ustrojowa w krajach Europy Środkowo-Wschodniej zbiegła się z nowymi trendami społeczno-demograficznymi charakterystycznymi dla rozwiniętych państw kapitalistycznych, m.in. z nowymi wzorami stylów życia zakorzenionymi w kulturze konsumpcjonizmu, nową hierarchią wartości, w której coraz większe znaczenie odgrywały praca i wykształcanie oraz nowymi wzorami dzietności, które charakteryzują niższe wskaźniki dzietności oraz późniejszy wiek zakładania rodziny. Po początkowym boomerze edukacyjnym w obszarze szkolnictwa wyższego, którego efektem był dynamiczny wzrost wskaźników skolaryzacyjnych, nastąpił proces ich zahamowania, a następnie stopniowego spadku, do którego przyczynił się, przede wszystkim, niż demograficzny, a także proces schładzania aspiracji edukacyjnych młodzieży, będący efektem stopniowego procesu inflacji dyplomów wyższych uczelni. W znacznej mierze przyczynił się do niego również kryzys prywatnego szkolnictwa wyższego, które w zderzeniu z negatywnymi trendami demograficznymi oraz konkurencją finansowaną z budżetu państwa, nie potrafi utrzymać swojej znaczącej pozycji na rynku usług edukacyjnych i traci systematycznie klientów (studentów)

Tabela 5

Odsetek studentów w obrębie poszczególnych grup kierunków studiów w 2000 i 2013 roku (w %)

Kraj	Rok	Usługowe	Społeczne, ekonomiczne, prawne	Nauki ścisłe	Inne	Medyczne i opieka społeczna	Humanistyczne i sztuki piękne	Inżynierijne, produkcyjne, budownictwo	Pedagogiczne	Rolnicze
Bułgaria	2013	8,3	40,2	5,4	2,5	8,2	7,6	18,7	6,8	2,3
	2000	6,7	40,3	4,6	0,1	6,4	9,0	20,1	10,6	2,2
Węgry	2013	9,4	38,6	7,8	-	10,0	9,1	16,0	6,8	2,6
	2000	3,5	37,4	3,7	0,4	8,0	8,9	17,7	16,5	3,9
Łotwa	2013	8,1	41,1	6,8	-	12,5	9,2	14,6	6,4	1,5
	2000	3,3	46,9	6,3	-	4,2	7,7	10,2	19,5	1,8
Polska	2013	8,7	35,7	8,3	-	9,2	8,8	15,7	12,0	1,7
	2000	4,3	43,1	4,5	8,2	2,3	9,1	13,5	12,6	2,2
Rumunia	2013	4,1	39,6	5,7	-	12,5	8,8	24,6	2,0	2,8
	2000	3,2	41,9	5,6	4,2	7,3	10,8	21,9	1,2	3,9

Źródło: World Bank. Education Statistics – All Indicators

(zob. Kwiek, 2016). Proces ten najbardziej widoczny był/jest na Łotwie, na Węgrzech (począwszy od 2005), a także w Polsce oraz w Rosji (od 2010 roku) (zob. tabela 3 i tabela 4).

Obszarami, które doskonale ilustrują skalę, kierunek zmian oraz wartość wyższego wykształcenia w społeczeństwach postkomunistycznych są międzynarodowa mobilność studentów oraz proces internacjonalizacji studiów wyższych. Ten pierwszy pokazuje, z jednej strony, możliwości, które dały stosowne regulacje międzynarodowe (m.in. programy wymiany studentów) oraz globalizacja szkolnictwa wyższego, z drugiej zaś, aktywność młodzieży i popyt na wysokie kwalifikacje potrzebne na współczesnym rynku pracy. Ten drugi proces pokazuje otwartość i innowacyjność instytucji szkolnictwa wyższego przyjmujących na studia młodzież z innych krajów (zob. Altbach, Knight, 2007). W obu tych wymiarach zaszły znaczące zmiany, przy czym wyraźnie większe w przypadku młodzieży wyjeżdżającej na studia zagranicą. Szczególnie dużym wzrostem mobilności pomiędzy 2000 a 2013 rokiem wykazali się młodzi Łotysze i Bułgarzy, relatywnie niewielką mobilnością cechują się młodzi Polacy i Węgrzy (zob. tabela 6).

Tabela 6

Mobilność przychodząca i wychodząca studentów (w %)

Kraj	Typ mobilności studentów	2000	2005	2010	2013
Bułgaria	Przychodząca	3,1	3,6	3,5	4,1
	Wychodząca	4,5	10,8	8,4	8,7
Węgry	Przychodząca	3,2	3,1	4,0	5,8
	Wychodząca	2,3	1,7	2,1	2,4
Łotwa	Przychodząca	6,6	1,3	1,6	3,7
	Wychodząca	2,9	2,7	4,5	6,7
Polska	Przychodząca	0,4	0,5	0,9	1,5
	Wychodząca	1,1	1,4	1,5	1,2
Rumunia	Przychodząca	0,7	0,8	-	1,8
	Wychodząca	2,8	2,7	2,6	-
Rosja	Przychodząca	2,8	1,5	1,3	3,5
	Wychodząca	0,5	0,4	-	0,7

Źródło: World Bank. Education Statistics – All Indicators

Jeżeli chodzi o otwartość i umiędzynarodowienie uczelni wyższych, których wyznacznikiem może być odsetek studentów zagranicznych studiujących w danym kraju, to najwyższymi wskaźnikami charakteryzują się uczelnie węgierskie, a najniższymi polskie. Wskaźniki, dotyczące studentów z zagranicy studiujących w krajach postkomunistycznych zawarte w tabeli 7, są – za wyjątkiem Węgier – relatywnie niskie. Wydaje się, że ukazują one szereg uniwersalnych problemów, z jakimi musi się mierzyć szkolnictwo wyższe w tych krajach. Na ich czele jest niedofinansowanie tego sektora i nienajlepsze zarządzanie uczelniami wyższymi, ale także słaba znajomość języków obcych oraz bierność i konserwatyzm środowiska akademickiego, które nie jest przygotowane mentalnie i merytorycznie na studia dla obcokrajowców (zob. Kwiek, Maaseen, 2012; Kwiek, Kurkiewicz, 2012).

PODSUMOWANIE

Oświata w krajach postkomunistycznych jest jednym z tych obszarów, który w ostatnim ćwierćwieczu zmieniał się szczególnie dynamicznie. Transformacji podlegały zarówno struktury organizacyjne (m.in. struktura systemu oświatowego, sieć szkół, mechanizmy finansowania czy system ewaluacji), jak i postawy młodzieży wobec edukacji, (m.in. znacząco wzrosły aspiracje edukacyjne i poziom wykształcenia), a edukacja zaczęła być postrzegana jako istotny kapitał, w który warto inwestować. Można powiedzieć, że zmiany w edukacji przybrały postać modernizacji imitacyjnej – poprzez proces powielania rozwiązań instytucjonalno-prawnych obecnych w krajach anglosaskich. Proces ten, z jednej strony, przyniósł wiele pozytywnych

rozwiązań opartych na dobrych i sprawdzonych wzorcach, w które wpisane zostały tak uniwersalne dzisiaj zapisy, dotyczące m.in. autonomii wyższych uczelni, mechanizmów finansowania czy całego procesu bolońskiego. Z drugiej jednak strony, nie uchronił on krajów transformujących się przed szeregiem błędów czy niedopatrzeń, mających swoje źródła zarówno w ślepych naśladownictwie, jak i w braku refleksji nad konsekwencjami wprowadzanych zmian w określonym, często innym kontekście społeczno-kulturowym.

Zmiany w edukacji – często wprowadzane chaotycznie – przyniosły, bądź ujawniły szereg problemów i zaniedbań wymagających korekty prowadzonej dotychczas polityki edukacyjnej. Dotyczą one zarówno jakości edukacji na wszystkich poziomach kształcenia (na co wskazują m.in. wyniki badań PISA czy międzynarodowe rankingi uczelni wyższych), wciąż obecne społeczne nierówności w edukacji (np. Bułgaria, Polska), model finansowania (oraz plany i założenia strategiczne) nieadekwatny do realnych możliwości państwa (np. Bułgaria, Rumunia, Polska, Rosja), słaby związek między edukacją a rynkiem pracy, niską mobilność międzynarodową studentów – pomimo znacznych możliwości, wynikających z procesu bolońskiego w krajach europejskich, nieskuteczne mechanizmy integrowania mniejszości etnicznych w szkole (w krajach, w których stanowią one istotny odsetek, np. w Bułgarii, Rumunii czy na Węgrzech) czy brak większego wpływu ekspertów edukacyjnych (pomimo licznych analiz) na kształt reform edukacyjnych i realizowaną politykę oświatową.

Skala zmian, jakie dokonały się w obszarze edukacji, świadczy również o skali wyzwań i zagrożeń, wynikających z procesów modernizacji gospodarki, przemian społeczno-kulturowych i trendów globalnych. Zmiana miała w końcu charakter właściwie rewolucyjny. I, jakkolwiek byśmy jej nie oceniali po upływie ćwierćwiecza, to przyniosła szereg nowych wyzwań i problemów, z którymi zmierzyć się muszą właściwie wszystkie kraje podlegające transformacji ustrojowej. W obszarze szeroko rozumianej edukacji kluczowe wydają się te, związane z kryzysem demograficznym (w różnych krajach obecnym w różnym stopniu); procesami społecznej ruchliwości (zarówno wewnętrznej – głównie na osi wieś-miasto, jak i zewnętrznej – migracje zagraniczne); permanentnym niedofinansowaniem edukacji, co było i jest sprzeczne z podstawowymi założeniami wszelkich strategii rozwoju społecznego oraz coraz częstszym postrzeganiem edukacji jako wartości rynkowej, a nie społecznej (zarówno przez jednostki, jak i instytucje publiczne). Są to bez wątpienia zadania na przyszłość, i to tę najbliższą...

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, 290–305.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Aslund, A. (2010). *Jak budowano kapitalizm? Transformacja Europy Środkowej i Wschodniej, Rosji i Azji Środkowej*. Warszawa: Wydawnictwo FOR.
- Berryman, S. (2000). *Hidden challenges to education systems in transition economies. A World Free of Poverty series*. Washington, D.C. : The World Bank.
- Berulava, M.N. (2005). Higher Education in Russia in the Light of Market Reforms. *Russian Education and Society*, 47(8).
- Borowicz, R. (2005). Zjawiska żywiołowe w rozwoju polskiej edukacji, W: M. Dziezmianowicz, B. Dorota Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Boydajieva, P., Ilieva-Trichkova, P. (2016). Expansion of Higher Education and Graduate Employability: Data and Insights from Central and Eastern Europe. W: V. Delteil, V. Kirov (red.), *Labour and Social Transformation in Central and Eastern Europe: Europeanization and Beyond*. London and New York: Routledge.
- Bowes, L., Thomas, L., Peck, L., Nathwani, T. (2013). *International Research on the Effectiveness of Widening Participation*. Bristol: HEFCE and OFFA.
- Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson, L. (red.). (2012). *European higher education at the cross roads: between the Bologna Process and national reforms*. New York, London, Heidelberg: Springer Dordrecht.
- Egorov, O. G. (2005). Experience in Creation of Elite Schools in the Moscow Area. *Russian Education and Society*, 47(4).
- Epuran, G., Gârdan, I. P., Gârdan, D. A. and Tescașiu, B. (2016). Modernisation of Higher Education in the Context of European Integration - A Comparative Analysis. *Amfiteatru Economic*, 18(42), 351–368.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goastellec, G. (2008). Changes in Access to Higher Education: From Worldwide Constraints to Common Patterns of Reform? W: David Baker (red.), *The Worldwide Transformation of Higher Education. International Perspectives on Education and Society*, Volume 9. UK : Emerald Group Publishing Limited.
- Hadjar, A., Becker, R. (red.). (2009). *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US. Theoretical Approaches and empirical findings in comparative perspective*. Bern – Stuttgart – Viena: Haupt.
- Herbst, M., Wojciuk A. (2014). *Common Origin, Different Paths. Transformation of Education systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland*. GRIN-COH Working Paper Series, Paper No. 4.07.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N., Aamodt, P. O. (2013). Informing Institutional Management: institutional strategies and student retention. *European Journal of Education*, 48 (1), 165–177.
- Johnson, M. S. (1996). Western Models and Russian Realities in Postcommunist. *Tertium Comparationis Journal für Internationale Bildungsforschung*, 2(1996) 2, 119–132.

- Karpov, V., Lisovskaya, E. (2005). Educational Change in Time of Social Revolution: The Case of Post-Communist Russia in Comparative Perspective, W: Eklof, B., Holmes, L.E., Kaplan, V., (red.). *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. London: Frank Cass.
- Konstantinovskiy, D.L. (2003). Changing Youth and Education in a Changing Society. W: Horovitz, T., Kotik-Friedgut, B., Hoffman, S. (red.). *From Pacesetters to Drop-outs. Post-Soviet Youth in Comparative Perspective*. Oxford: UPA.
- Kwiek, M. (2016). From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era): A National Counter-Trend in a Global Context. W: S. Slaughter, B. J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification and Workforce Development*. Higher Education Dynamics 45. Switzerland: Springer International Publishing. doi 10.1007/978-3-319-21512-9_16
- Kwiek, M., Kurkiewicz, A. (red.). (2012). *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, M., Maassen, P. (red.). (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt, New York: Peter Lang.
- Levy, Daniel C. (2012). How Important Is Private Higher Education in Europe? A Regional Analysis in Global Context. *European Journal of Education*, Volume 47, Issue 2, 178–197.
- Lewowicki, T. (red.). (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Lukashenko, M. (2004). The Market Transformation of the System of Education in Russia. *Russian Education and Society*, t. 46, nr 5.
- Mikiewicz, P. (2005). *Spoleczne swiaty szkół srednich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Misztal, B. (2000). Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej, W: *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, pod red. tegoż. Kraków: Universitas.
- Nevala, A-M., et al. (2011). Reducing early leaving from education and training in the EU. Brussels: European Parliament. Pobrane 15 maja 2017, z: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=42311>
- OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- OECD. (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Potulicka, E. (2012). Przemiany w analizowanych krajach na tle tendencji ogólnoeuropejskich, W: *Systemy edukacji w krajach europejskich*. E. Potulicka, D. Wildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przeworski, A., Teune, H. (1983). Badania porównawcze – dobór systemów do badań. W: A. Sułek, *Logika analizy socjologicznej. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Schwartzman, R. (2013). Consequences of commodifying education. *Academic Exchange Quarterly*, 17(3), 41–46.
- Szafranec, K., Domalewski, J., Wasielewski, K., Szymborski, P., Wernerowicz, M., (2017). *Zmiana warty. Młode pokolenia a transformacje we wschodniej Europie i Azji*. Warszawa: Scholar.
- Wasielewski, K. (2013a). Caught in the trap of mass education – transformations in the Polish higher education after 1989, W: K. Szafranec, D. Konstantinowski (red.), *Polish and Russian Youth: Education and Work in Changing Society*. Moscow: Institute Sociology RAN.
- Wasielewski, K. (2013b). *Młodzież wiejska na uniwersytecie – droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- World Bank. (2015). *World Development Indicators*. Pobrane 12 marca 2017, z: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=SE.PRM.CMPT.ZS&period=>
- Yudkevich, M., Altbach, P.G., Rumbley, L.E. (red.). (2016). *The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life*. London, New York: Routledge.
- Ziółkowski, M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

CHANGES IN HIGHER EDUCATION IN SELECTED COUNTRIES IN SELECTED COUNTRIES OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE

ABSTRACT: This article attempts to show the changes in higher education in selected Central and Eastern European countries. The article points out the main directions of changes in the philosophy of education and their structural consequences for higher education as a reaction to the changing socio-political system, and thus the opening of these countries to dominant global trends (social, cultural, economic). The basic source database is made up of publicly available databases (e.g., World Bank reports, or OECD's Education at a Glance), statistical studies based on them, and monographs. The article's main goals are to identify important similarities and differences between countries and their socio-cultural characteristics.

KEYWORDS: higher education, education, post-communist countries, transformation.

1. Artykuł został przygotowany w ramach projektu „Młodzież w krajach (post)komunistycznych – potencjał innowacyjny, nowe konteksty, nowe problemy i nowe wyzwania”, finansowanego z funduszy NCN (grant Harmonia, no. UMO-2013/08/M/H56/00430).

2. W całym projekcie przedmiotem analiz były również Niemcy, Chiny i Wietnam.

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Malgorzata Gamian-Wilk

University of Lower Silesia

Brita Bjørkelo

Norwegian Police College University

Kamila Madeja-Bien

University of Wrocław

Coping strategies to exposure to workplace bullying¹

ABSTRACT: This article concerns coping strategies of workers subjected to workplace bullying. First, it compares the development of the bullying process with various models of conflict escalation. Next, it presents the review of literature on the responses of employees exposed to bullying to negative workplace activities. Finally, it describes the results of studies comparing targets' and non-targets' strategies on various stages of bullying development. The findings indicate that employees previously exposed to bullying at the very early stage of conflict respond in a way that may be interpreted as unconstructive, while those who encounter single conflicts intensify their endeavors to make a good impression and try to gain social support from their surrounding interpersonal relationships. When the conflict is severe and difficult to solve, targets of bullying seek support and use strategies based on cooperation. The article concludes with directions for future studies to identify strategies for prevention programs.

KEYWORDS: social psychology, workplace bullying, coping strategies.

	Malgorzata Gamian-Wilk m.gamian@wp.pl
Kontakt:	Brita Bjørkelo brita.bjorkelo@phs.no
	Kamila Madeja-Bien kamila.madeja-bien@uwr.edu.pl

Jak cytować:	Gamian-Wilk, M., Bjørkelo, B., Madeja-Bien, K. (2017). Coping strategies to exposure to workplace bullying. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 79–94. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/474
How to cite:	Gamian-Wilk, M., Bjørkelo, B., Madeja-Bien, K. (2017). Coping strategies to exposure to workplace bullying. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 79–94. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/474

Bullying is increasingly recognized as a serious problem within organizations (Gamian-Wilk and Grzesiuk, 2016; Glasø, Nielsen, and Einarsen, 2009; Grzesiuk, 2008; Mayhew, McCarthy, Chappell, Quinlan, Barker and Sheehan, 2004; Marcinia, 2015; Merecz, Drabek and Mościcka, 2009; Mościcka-Teske, Drabe and, Pyżalski, 2014; Nielsen, Skogstad, Matthiesen, Aasland, Notelaers and Einarsen, 2009; Strutyńska, 2016; Turska and Pilch, 2008, 2016; Warszewska-Makuch, 2007). Even though research on bullying has been discussed since the 1980s, there are still many open questions and unsolved problems. This article focuses on the dynamics of responses to exposure to workplace bullying. The authors are trying to answer the question how targets behave at particular stages of the process: the very beginning of the conflict and further stages of escalation. It is valuable to compare and, if possible, even contrast activities undertaken by workers who experience single conflicts and social stress at work with those of employees previously exposed to bullying at work, defined regular and frequent negative experiences against which the workers cannot defend themselves.

WORKPLACE BULLYING

The research literature refers to bullying as a long-lasting process of frequent and repeated acts of hostile communication, humiliating an employee, who experiences discomfort and personal and health problems (Brodsky, 1976; D’Cruz, 2015; Einarsen, 2000; Leymann, 1990, 1996; Matthiesen, 2006; Lipinski and Crothers, 2014; Zapf and Einarsen, 2001, 2005). Bullying indicates frequent and persistent negative activities that occur at least once a week. It is common to define workplace bullying as negative acts and actions occurring regularly over a period of time (Einarsen, Hoel, Zapf and Cooper, 2011). Moreover, imbalance of power between a target and an oppressor is a crucial aspect of bullying. Targets have difficulty defending themselves against these actions (Einarsen, 2000; Leymann, 1990, 1996; Matthiesen, 2006; Zapf and Ein-

arsen, 2001, 2005). Some researchers have found that several parts of the bullying process may involve coping (Baillien, Neyens, De Witte, and De Cuyper, 2009).

Two main explanations for workplace bullying highlighted in the literature are associated with the role and impact of individual and work-related factors. According to the work environment hypothesis, the antecedents of bullying are connected to organizational factors (Hauge, Skogstad and Einarsen, 2007, 2010; Hauge, Einarsen, Knardahl, Lau, Notelaers and Skogstad, 2011; Leymann, 1996). The vulnerability thesis focuses on the personality traits and dispositions of employees previously exposed to bullying at work (Bowling and Beehr, 2006; Bowling, Beehr, Bennett and Watson, 2010; Coyne, Seigne and Randall, 2000; Glasø, Matthiesen, Nielsen and Einarsen, 2007; Nielsen and Knardahl, 2015; Lind, Glasø, Pallesen and Einarsen, 2009; Podsiadly and Gamian-Wilk, 2017). According to the work environment hypothesis, the targets' personality traits play a minor role in explaining workplace bullying. Bullying is associated with role conflicts, poor management and work overload (Hauge et al., 2011). Bullying is experienced as a traumatic event occurring in inconvenient organizational circumstances.

It is often mentioned that bullying is a particular type of escalating conflict, which consists of a series of conflict episodes (Matthiesen, Aasen, Holst, Wie and Einarsen, 2003; Zapf and Gross, 2001). Nevertheless in the case of maltreatment in the workplace, conflicts take a destructive form and escalate extremely (Van de Vliert, 2010). Typical disagreements have their own dynamics, with a climax after which the atmosphere calms down, both parties are equal in strength, and the possible strategies and conflicts may bring positive outcomes for both parties. In contrast, bullying lasts over a period of time, resulting in unequal power structure and harmful effects for the target. The dynamics of the development of bullying are much different from a typical conflict course of action, as in this case hostility and aggression continues to increase (Bechowska-Gebhardt and Stalewski, 2004). Unlike a single conflict, bullying is a process of frequent and prolonged violence. It may take various forms of aggression, rarely sexual (Gibbons, Cleveland and Marsh, 2014) or physical, but more often verbal (Radliff, 2014), relational and social (Field, 2014) and cyberbullying (Schimmel and Nicholls, 2014). This article focuses on one of many approaches to conceptualizing workplace bullying: describing models that compare workplace bullying process to conflict escalation.

However, it is of vital importance to remember that bullying is a process that may be based on a rather everyday singular situation or event. Workplace bullying may start very innocently with workplace incivility (Hughes and Durand, 2014). In any social group, the atmosphere is sometimes tense; there is gossip some people are liked and others are disliked. Some co-workers are given fewer duties, and others have too much work. Thus the beginning of a potential bullying process may at first go unrecognized or neglected by observers and/or the employees involved. The duration and direction of workplace bullying differs from a conflict event, as bullying is a long-lasting process consisting of a series of negative actions (Arenas et al., 2015;

León-Pérez et al., 2015). This article specifies the differences between coping strategies used by bullying targets and by workers who experience single conflict events.

MODELS OF BULLYING DYNAMICS

As previously mentioned, bullying is a process in which hostility and aggression may increase over time (Leymann, 1996; Zapf and Gross, 2001). Björkqvist (1992, after Einarsen, 2000) proposed three stages of bullying development. In the first, indirect strategies are used. The atmosphere becomes more tense and formal. Rumors are spread about the victim. The target's speech is constantly interrupted and criticized. His or her opinions are not taken seriously. In sum, these different social actions may be associated with a changed image and interpretation of the employee in the eyes of co-workers. In the second phase, more direct acts of aggression, such as isolation or public humiliation, are implemented. The bully finds allies. Finally, when the bullying target feels left without any support and totally helpless, extreme forms of direct aggression and power are used. There are threats to distribute intimate knowledge. The target is accused of being psychologically ill. The person performing the systematic and negative behaviors – e.g., the bully or perpetrator – may apply such tactics as threats, blackmailing and/or accusations. In the worst case, bullying may lead to the exposed employee's exclusion from the workplace (Glambek, Matthiesen, Hetland and Einarsen, 2014; Glambek, Skogstad, and Einarsen, 2015).

In accordance with Björkqvist (1992), Leymann (1996) also described bullying as a process that lasts and develops over a period of time with potentially devastating health outcomes for the target (Leymann and Gustafsson, 1996). According to Leymann (1996), the process often consists of four stages and starts or is triggered by a difficult, often conflicting situation. Thus, at the onset, a number of behaviors that are not necessarily aggressive may take place in quite normal social interaction. But over time, negative communication becomes more and more frequent and turns from what may be normal actions into more subtle and offensive ones. In the third stage, management steps in, and the case is made official in the organization. Because of the target's previous stigmatization, executives tend to misjudge the situation and accept the negative view of the target, possibly, according to Leymann (1996), because of the psychological phenomenon of stigma and the fundamental error of attribution (see e.g., Jones, 1984). The easiest way to solve the problem is to expel the bullying target as a troublemaker. The final stage is connected to the target's exclusion from the organization. Suffering from various negative consequences of long-term maltreatment, the expelled person is often wrongly diagnosed as paranoid or depressive. Such labels make it very difficult to find another job and exacerbate the target's helplessness.

MODELS OF CONFLICT DEVELOPMENT: BULLYING AS AN EXAMPLE OF LONG-LASTING AND DESTRUCTIVE CONFLICT

Bullying as a social phenomenon is sometimes compared to conflict escalation models (Van de Vliert, 2010). In one such comparison, Matthiesen and his colleagues (2003) used Van de Vliert's model to analyze a workplace bullying case. In addition to the employee in question, they analyzed the reactions of others in the workplace at different stages of the process. This model examines the power structure between parties and the sequences of strategies that may prevent or intensify the argument. Moreover, it considers two types of reactions: parties may behave spontaneously or strategically. With the changing structure of power and resources, various strategic or spontaneous, preventing or escalating steps may be useful for both understanding and investigating the dynamics of conflict in bullying at work.

Because of the constant progression in severity of negative activities in bullying, Glasl's conflict escalation model is also applied to characterize this phenomenon (Zapf and Gross, 2001). According to Glasl (1994, after Zapf and Gross, 2001), there are three phases, each consisting of three stages. The first phase is characterized by attempts to co-operate and debating style. Incidental tensions appear, but parties are interested in reasonable solutions. When frictions are too severe, both sides begin to polarize and interact through deeds instead of words. In the second phase, the original source of conflict disappears and the relationship between parties becomes the main source of tension. Parties are firstly concerned about reputation and coalition, but when it becomes more and more difficult to solve the problem, negative emotions such as distrust, lack of respect and hostility evolve. The parties involved start to exclude each other and use strategies based on dominance and threats. The third phase is the phase of systematic destruction and aggression hardly ever reached within organizations. According to Glasl, at this point the parties perceive each other as having no human dignity and attack each other even at personal cost. This phase ends in total destruction or suicide of one of the parties. Zapf and Gross (2003) argue that bullying in its final stage is a boundary phenomenon between the second and the third stage. This argument implies that evolved workplace bullying cases are characterized by serious aggression and a belief that the conflict cannot be solved, and that as a consequence, one of the parties, namely the target, should leave the company.

Analyzing conflict escalation as an antecedent of workplace bullying has indicated that originally task-oriented conflicts, referred to cognitive aspects (e.g., concerning ambiguities of information or procedures) may turn into relationship conflicts and emotional conflicts (Arenas et al., 2015; León-Pérez et al., 2015). Thus, bullying may be understood as a specific example of destructive escalation of interpersonal conflict. As some researchers stress, destructive conflict-management styles in problem-solving are not effective in cases of workplace bullying (Zapf and Gross, 2001). According to Zabrodska and colleagues (2016), Weick's (1995) theory of sensemaking may be useful when investigating how employees involved in a bullying process

make sense of one another's behaviors, especially in the first phase of hostility. Based on their findings, these authors argue that sensemaking may be a way to understand how differences in power, so vital to workplace bullying, develop (Zabrodzka et al., 2016).

BULLYING TARGETS RESPONSES

Applying various conflict escalation models to describe the bullying phenomenon is helpful in understanding targets' responses at particular stages of this process. Leymann (1996) stressed that to cope successfully with negative activities of the environment, a person should possess certain resources, such as self-confidence and being in good shape physically and psychologically. Moreover, self-beliefs may help control the way a person evaluates extreme life situations. These beliefs affect the strategies people choose to overcome obstacles. Bullying at work is definitely one such harmful situation in which personal resources are especially needed. Unfortunately, the results suggest that people subjected to work maltreatment may lack many important resources (Einarsen, Raknes, Matthiesen and Hellesoy, 1994), most probably because they have been exposed to negative activities for a long time. In other words, prolonged stress and exposure to negative activities may weaken targets' resources. Studies have even shown how employees in high-status occupations at prestigious institutions may respond rather passively to workplace bullying because of, for instance, structural issues (Salin, Tenhiälä, Roberge and Berdahl, 2014).

Some findings show that targeted workers do not notice the first signs that bullying is developing (Leymann, 1996). They do not realize what is happening for a long time. As they start to understand their situation, it may have already escaped their control (Leymann, 1993, after Zapf and Gross, 2001). Moreover, according to some findings, targets do not give the perpetrators any feedback, and bullies stay unaware of the consequences of their actions (Zapf, Knorz and Kulla, 1996). In one case study, the bullying target used denial as a spontaneous prevention behavior: the woman interviewed could not understand what was going on and why she was unwanted at work (Matthiesen et al., 2003). At the same time, she tried to negotiate and speak with management, demanding an explanation. The authors interpreted her behavior as a strategic preventive method of conflict resolution, according to Van de Vliert's model. Despite many attempts to de-escalate the difficult situation, the result was further escalation, as the opposing party understood them otherwise (Matthiesen et al., 2003).

Zapf and Gross (2001) conducted semi-structured interviews with 19 bullying targets. The interviews aimed to observe the reactions of employees previously exposed to bullying at work in relation to the dynamics of bullying escalation. According to the targets, as soon as they realized a bully's bad intentions and hostility, they began with dialogue and constructive conflict-resolution solutions, focusing on both their own and the other party's interests. These integrating, task-oriented strategies proved ineffective. Then some targets undertook obliging, which means they tried

to adapt to the other party and give up their own interests. Finally, a majority of targets escaped the conflict, using avoidance as a passive strategy significantly more often and dominating less often than the control group.

These findings indicate that active and constructive methods of conflict resolution are not successful in the case of bullying. Talking with the bully was the most frequent strategy, but only among unsuccessful targets. Successful employees exposed to bullying less often applied direct strategies than did other employees. Moreover, they did not use “fighting back with similar means” at all. Rather, they tried to make no mistakes and to be as correct as possible in not contributing to further conflict escalation (Zapf and Gross, 2001). Other researchers found that using active tactics in escalated conflicts may increase victimization (Aquino, 2000). Open discussion and information-sharing with the bully increased the likelihood that the bully would retaliate against the target (Rayner, 1999). Literature on conflict resolution indicates that people most often start with constructive strategies. But in the case of unequal power structure in bullying, targets have little control in the conflict situation. If the situation cannot be changed, intrapsychological strategies such as cognitive restructuring, relaxation, denial and avoidance may prove more useful (after Zapf and Gross, 2001).

THE DYNAMICS OF BULLYING TARGETS AND NON-TARGETS RESPONSES

Bullying is a complex process of prolonged negative activities. The specificity of this phenomenon may be more connected to the occurrence of utterly different coping strategies than in the case of single conflicts and tensions. Two studies compared the dynamics of strategies undertaken by bullying targets and non-targets (Gamian-Wilk, 2010). In the first study (N = 143) bullying targets and non-targets were asked to recall how they behaved at the very beginning of a certain workplace conflict and how they were behaving at the present moment of a conflict escalation. Exposure to bullying was measured with SDM (Negative Activities Scale, Durniat and Kulczycka, 2006), and coping strategies were diagnosed with PSPDQ-1 (Psychosocial and Psychic Defenses Questionnaire, Senejko, 2003). The PSPDQ-1 diagnoses the following categories of threats: family problems, problems at school or work, problems with a partner, socializing problems, social incidents, existential problems, illnesses and death, accidents and catastrophes, and material problems (Senejko, 2003, 2003a). The author introduces two criteria in her concept of distinguishing reactions to threats. The first includes the direct results of those reactions and their influence (positive and negative) on human development. Thus there are constructive and unconstructive defenses. The second criterion of differentiating reactions to threats is based on another account of the model, according to which an individual is analyzed as part of a system, remaining in certain relations with his or her surroundings. To defend themselves, individuals may use not only their own resources, but also objects in the environment. On such a basis, psychological and psychosocial defenses are distinguished. In the second longitudinal study (N = 94, in which exposure to bully-

ing was measured with NAQ-R, Negative Acts Questionnaire, Warszewska-Makuch, 2006, and coping strategies were diagnosed by PSPDQ-1, Senejko, 2003), bullying targets and non-targets were asked about their current responses to a certain conflict twice, six months apart. Full- or part-time teachers taking additional pedagogy courses took part in both studies. The results of both studies show a consistent pattern of results and offer several important findings: 1) Bullying targets and non-targets were using different strategies in the face of experienced conflicts; and 2) they implemented various strategies at the beginning and the escalated stage of conflict.

At the beginning, bullying targets had a significantly higher profile of psychic maladaptive and adaptive strategies. It means they were trying to cope with the problem completely on their own. They experienced *intrapsychological maladaptive* strategies throughout the conflict period, but the magnitude of these strategies was greater at the beginning. Employees also initially experienced threat-originated *emotional and physiological responses*, such as crying or screaming. These strategies were of high intensity and could potentially be destructive for constructive functioning and psychological balance. The development of such health responses could also deepen an already existent problem. For instance, if an employee already has a physiological problem, such as stomach-related issues, these may on their own demobilize and deprive him of energy – energy that is necessary to overcome a problem such as coping with bullying. Previous health-related issues, such as blushing or tics, may also turn into new perceived threats; if experienced by shy people, they may prevent exposed employees from social interaction with others.

Moreover, it appears that employees exposed to bullying were to some extent aware of the threat, as they applied a combination of *sensitization and repression*, which means they were concentrated on the threat. By using *repression* (motivated forgetting), targets were rejecting threatening information, avoiding memories of people or places associated with work troubles, diminishing threatening thoughts through symbolic gestures, etc. These strategies of avoidance can bring some temporary relief, but especially if used in a threatening situation requiring an immediate or radical intervention, they do not bring expected results; instead of resolving it, they often makes a problem worse.

On the other hand, targets applied *sensitization*, or which is the excessive concentration on a threat, which is the opposite of repression, and involves permanent thinking about the work problems, brooding over them or remembering the situations and people associated with them. The adaptive value of sensitization lies in the fact that permanent concentration on a threat enables understanding of the problem. However, sensitization may be maladaptive if mental involvement in a threat is excessive, making a person unable to do anything else, incapable of keeping it at a distance, which is necessary for constructive coping. For instance, rumination may influence the benefit of psychological treatment as well as the duration of a depression (see e.g., Nolen-Hoeksema, Parker and Larson, 1994). Targets also experienced a *sense of guilt*, another non-constructive psychic strategy that is a fixation on a real

or imagined inappropriate behavior toward someone or something, therefore reducing potential ability to perceive a threatening situation and react to it.

It seems that workers exposed to bullying were only partly aware of the problem, as they were using particularly strongly psychic maladaptive strategies. On the other hand, they scored quite high in the psychic constructive responses. To some extent (but not significantly greater than non-victims did), they tried to overcome the difficulty psychologically by applying *psychic mobilization* and *self-control and relaxation*. They introduced self-persuasive thoughts strengthening their own image, tried to gain strength from their personal values systems, generated self-oriented positive feelings and emotions, and may have been more prone to apply self-induced optimistic thoughts when confronted with a threat. According to the need-threat/need-fortification framework, being met by others with silence and ostracism threatens our fundamental needs, but which tendencies surface in response to these may “depend on the method of measurement or the behavior that is measured” (Williams, 2007, p. 443). Targets were also making effort to control their emotions and behavior in threatening situations by applying relaxation techniques and/or methods of increasing self-control. Thus they may have been conscious that a threat existed and tried to help themselves, but they did not understand the reasons for the problem and did not know how to manage it. These results offer further insight into Leymann’s (1996) and Matthiesen’s et al. (2003) observations suggesting that bullying targets may not notice the first symptoms of the conflict. They seem to perceive that something wrong is happening but may have difficulties planning and taking appropriate steps at the very beginning.

At further stages of bullying escalation, targets experienced a wider range of responses than in the first phase of a work conflict. They still applied maladaptive psychological strategies and both adaptive and maladaptive strategies to a greater extent than non-targets did. Bullying targets simultaneously still strongly focused on the threat as they experienced *repression* and *sensitization*; on the other hand, they were more open to undertaking interactions with their social surroundings. Moreover, they used *cognitive reappraisal*, another psychic non-constructive strategy directed at such a mental working-out of a threat, so that its subjective image becomes less menacing. Using this strategy means targets were using self-deception by explaining away a threatening situation, searching for its positive aspects, diminishing it or making excuses. Though these strategies help decrease fear or maintain positive self-image, it does not, in fact, enrich targets with knowledge on how to overcome a threat.

However, they started to use one of the psychosocial adaptive strategies, *affirmative interpersonal relations*. Targets began to emphasize their own or others’ qualities (or advantages of their relationships with social objects) to create better psychological and social conditions helpful in coping with a threat. Using this strategy means they undertook various forms of both ingratiating behavior (complimenting, stressing other people’s strengths, etc.) and social self-presentation (boasting, emphasizing their significance, achievements, merits, etc.). Because of affirmative interpersonal contacts, it is possible to mobilize oneself for more active coping with a threat and

inspire others to help, or at least not to make a threatening situation worse. Thus, active strategies, as reported in two previous studies (Matthiesen et al., 2003; Zapf and Gross, 2001) were not applied at the beginning of a conflict in those studies. It seems that affirmative interpersonal behaviors may have been used too late, when bullying had already escalated and the bullies, with their allies, had already had negative influenced negatively – for example, by destroying the exposed employee's reputation.

To summarize, the findings suggest that targets tended to implement psychic rather than psychosocial strategies such as sensitization, repression and mental coping with threats. The strategies used by targets off bullying may be compared with the maladaptive pattern of coping style described by Nielsen and Knardahl (2014). The “disengagement coping group” comprised workers scoring low on proactive coping strategies and higher on passive and maladaptive coping strategies such as denial, substance use, self-blame and behavioral disengagement. In the longitudinal study (Nielsen and Knardahl, 2014), these maladaptive responses at baseline were most related to increased levels of psychological distress two years later. However, it is also important to stress that baseline distress was associated with enhanced use of maladaptive strategies, especially self-blame later (Nielsen and Knardahl, 2014). Therefore, experiencing bullying as a traumatic event may lead to using less adaptive coping responses.

These results are also in line with observations by Matthiesen et al. (2003) showing that targets may have problems asking for help and gaining support. Moreover, previous research shows that bullying targets are less extroverted and more submissive, anxious and neurotic, which implies that they score lower in social competence and communication skills than other employees (Gamian-Wilk, 2013; Glasø et al., 2007). Thus it is possible that employees previously exposed to bullying at work tend to avoid confrontation with a threat and reveal helplessness, expecting that somebody else will resolve the problem. Glasø et al. (2007) also found that one of the employee clusters exposed to bullying showed low agreeableness. The researchers concluded that such a pattern of features as social anxiety, shyness and low social competencies may provoke aggressive behaviors by a bully. The current findings confirm that targets display behavior that may make social interactions difficult and may be the source of further conflict escalation. However, the results from prospective studies indicate that the drop in agreeableness may be a consequence rather than a predictor of exposure to workplace bullying (Nielsen and Knardahl, 2015; Podsiadly and Gamian-Wilk, 2017).

The non-targets' responses to single conflicts at work were generally not so intense as the targets' responses. The non-targets seemed aware of the threat connected with the conflict, as they used *mobilization* and *affirmative interpersonal relationships* from the very beginning of a conflict. Thus they mobilized themselves psychically and were open to others by trying to ingratiate others and present themselves in good shape. Thus they were actively coping with a threat from the very beginning.

Previous results have shown (e.g., Zapf and Gross, 2001) that successful bullying targets hardly ever used active tactics. Applying an active and constructive strategy

such as affirmative interpersonal relationships does not mean that non-exposed employees were trying to talk to and explain to the bully about the reasons a conflict developed. Thus, behaving nicely to employees other than the perceived bully is quite a different strategy than open discussion with the bully. Flattery is an active but indirect method of improving one's image in the eyes of others and enhancing one's own self-esteem. Findings on bullying targets' responses gathered by Zapf, Matthiesen and their colleagues (Matthiesen et al., 2003; Zapf and Gross, 2001) indicate that successful targets applied psychosocial behaviors such as searching for external support, help and intrapersonal psychological strategies; they were trying to reach psychological equilibrium and distancing themselves from the problem.

CONCLUSIONS FOR EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the education sector, teachers have been shown to be much exposed to workplace bullying (Mościcka-Teske, Drabek and Pyżalski, 2014; Strutyńska, 2016; Warszewska-Makuch, 2006). Teachers exposed to workplace bullying suffer symptoms of professional burnout, such as emotional exhaustion, cynicism and a lower level of professional efficacy (Mościcka-Teske, Drabek and Pyżalski, 2014), low job satisfaction and feeling of work overload and being controlled (Strutyńska, 2016). These negative outcomes of workplace bullying must lead to further destructive consequences, such as poor relations with clients (children) and decrease in educational effects (children's motivation to work, etc.). The results of the present study broaden our knowledge on coping strategies undertaken by individuals exposed to bullying in the educational sector. The fact that they were using mainly maladaptive and psychic strategies such as sensitization, repression and mental coping with threats may be connected with the little support they received from supervisors. If heads of schools gave their subordinates adequate support, these teachers would cope with their problems more constructively and use more psychosocial strategies. As Strutyńska's findings (2016) suggest inadequate management style, the lack of supervisors' support and fair treatment cause bullying in the educational sector. It is therefore essential to foster good interpersonal relationships in educational institutions and implement procedures to prevent workplace bullying. Prevention procedures should include workshops for management on giving adequate support, enabling teachers to cope with current problems.

CONCLUSIONS

Investigating strategies for coping with bullying is necessary, as it may be helpful in building management coping programs. Knowledge on bullying targets' responses to negative actions provides HR managers with feasible ways of managing bullying behaviors at work. As Nielsen and Knardahl (2014) found that coping strategies are stable across time, an important implication for clinical treatment suggests that it is possible to change unhealthy and dysfunctional coping strategies. However, they

also found that the individual's level of psychological distress may trigger certain patterns of coping strategies, and that the pattern of coping responses is stable but does not, unfortunately, change the level of distress over time. As coping strategies have limited impact on stress experienced, other factors seem more important (Nielsen and Knardahl, 2014).

Taking into account the complexity and different manifestations of workplace bullying, its identification and prevention are extremely difficult (Lewis, 2006). Future studies should focus on research integrating organizational and personal antecedents, as well as such factors as conflict and power imbalance (Arenas et al., 2015) and conflict management styles (León-Pérez et al., 2015). As findings, in line with work environment hypothesis, indicate that organizational factors are significant predictors of escalation of workplace bullying (Hauge et al., 2011), we argue that bullying should foremost be met with organizational measures against such factors. Therefore, fair procedures and policies should first be introduced. As workplace bullying may evolve from task conflicts into relational conflicts (Arenas et al., 2015; León-Pérez et al., 2015), it is essential to emphasize first coping with task conflicts by clarifying potential ambiguities in relation to information and procedures before potential subsequent measures are taken.

REFERENCES

- Aquino, K. (2000). Structural and individual determinants of workplace victimization: the effects of hierarchical status and conflict management style. *Journal of Management*, 26, 171–193.
- Arenas, A., León-Pérez, J. M., Munduate, L., Medina, F. J. (2015). Workplace bullying and interpersonal conflicts: the moderation effect of supervisor's power. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 295–322.
- Bechowska-Gebhardt, A., Stalewski, T. (2004). *Mobbing. Patologia zarządzania personelem*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Brodsky, C. M. (1976). *The Harassed Worker*. Toronto: Lexington Books.
- Coyne, I., Seigne, E., Randall, P. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(3), 335–349.
- D'Cruz, P. (2015). *Depersonalized bullying at work: From evidence to conceptualization*. New York, London: Springer.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: a review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379–401.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., Cooper, C. L. (2011). *Bullying and harassment in the workplace: developments in theory, research and practice* (2 ed.). London: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: an exploratory study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 4(4), 381–401.

- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S., Hellesoy, O.H. (1996). Bullying at work and its relationships with health complaints: moderating effects of social support and personality. *Nordisk Psykologi*, 48, 116–137.
- Einarsen, S., Skogstad, A. (1996). Bullying at work: epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185–201.
- Field, J. E. (2014). Relational and social aggression in the workplace. In: J. Lipinski, L. M. Crothers (Eds.), *Bullying in the Workplace: Causes, Symptoms, and Remedies* (pp. 179–192). New York, London: Routledge.
- Gamian-Wilk, M. (2010). *The role of victims' individual features in bullying escalation*. Oral presentation on Seventh International Conference on Workplace Bullying and Harassment, Cardiff, Great Britain, May 2–4, 2010.
- Gamian-Wilk, M. (2013). Does bullying increase compliance? *Social Influence*, 8 (2–3), 131–148.
- Gamian-Wilk, M., Grzesiuk, L. (2016). Psychologia społeczna: Mobbing w miejscu pracy. Przegląd wyników badań związanych z przejawami mobbingu, genezą i konsekwencjami. *Psychologia Społeczna*, 11, 3(38), 244–254.
- Gibbons, A. M., Cleveland, G. J., Marsh, R. (2014). Sexual harassment and bullying at work. In: J. Lipinski, L. M. Crothers (Eds.), *Bullying in the Workplace: Causes, Symptoms, and Remedies* (pp. 193–222). New York, London: Routledge.
- Grzesiuk, L. (2008). Mobbing w miejscu pracy – czynniki ryzyka i konsekwencje. In: J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (Eds.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki* (pp. 227–273). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Glabek, M., Matthiesen, S. B., Hetland, J., Einarsen, S. (2014). Workplace bullying as an antecedent to job insecurity and intention to leave: a six-month prospective study. *Human Resource Management Journal*, 24(3), 255–268. doi:10.1111/1748-8583.12035
- Glabek, M., Skogstad, A., Einarsen, S. (2015). Take it or leave: a five-year prospective study of workplace bullying and indicators of expulsion in working life. *Industrial Health*, 53, 160–170. doi:10.2486/indhealth.2014-0195
- Glasø, L., Matthiesen, S. B., Nielsen, M. B., Einarsen, S. (2007). Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(4), 313–319.
- Hughes, T. L., Durand, V. A. (2014). Bullying as workplace incivility. In: J. Lipinski, L. M. Crothers (Eds.), *Bullying in the Workplace: Causes, Symptoms, and Remedies* (pp. 137–152). New York, London: Routledge.
- Jones, E. E. (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York: Freeman.
- León-Pérez, J. M., Medina, F. J., Arenas, A., Munduate, L. (2015). The relationship between interpersonal conflict and workplace bullying. *Journal of Managerial Psychology*, 30, 250–263.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence Victims*, 5 (2), 119–126.

- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184. doi:10.1080/13594329608414853
- Leymann, H., Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251–275. doi:10.1080/13594329608414858
- Lewis, S. E. (2006). Recognition of workplace bullying: a qualitative study of women targets in the public sector. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16, 119–135.
- Lipinski, J., Crothers, L. M. (Eds.) (2014). *Bullying in the workplace: Causes, symptoms, and remedies*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Marciniak, J. (2015). *Mobbing, dyskryminacja, molestowanie. Przeciwdziałanie w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Matthiesen, S. B. (2006). *Bullying at work. Antecedents and outcomes*. Bergen University, unpublished Ph.D. dissertation.
- Matthiesen, S. B., Aasen, E., Holst, G., Wie, K., Einarsen, S. (2003). The escalation of conflict: a case study of bullying at work. *International Journal of Management and Decision Making*, 4(1), 96–112.
- Matthiesen, S. B., Einarsen, S. (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 467–484.
- Matthiesen, S. B., Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(2), 335–356.
- Merecz, D., Drabek, M., Mościcka, A. (2009). Aggression at the workplace: psychological consequences of abusive encounters with coworkers and clients. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 2(3), 243–260.
- Mościcka-Teske, A., Drabek, M., Pyżalski, J. (2014). Doświadczenie mobbingu i wrogich zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Medyna Pracy*, 65(4), 535–542.
- Nielsen, M. B., Knardahl, S. (2014). Coping strategies: a prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 142–150.
- Nielsen, M. B., Knardahl, S. (2015). Is workplace bullying related to the personality traits of victims? A two-year prospective study. *Work and Stress*, 29(2), 128–149.
- Nolen-Hoeksema, S., Parker, L. E., Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1), 92–104. doi:10.1037/0022-3514.67.1.92
- Podsiadly, A., Gaman-Wilk, M. (2017). Personality traits as outcomes or predictors of being exposed to bullying at workplace. *Personality and Individual Differences*, 115, 43–49. doi: 10.2016/j.paid.2016.08.001
- Rayner, C. (1999). From research to implementation: finding leverage for prevention. *International Journal of Manpower*, 20, 28–38.

- Radliff, K. (2014). Physical and verbal bullying. In: J. Lipinski, L.M. Crothers (Eds.), *Bullying in the Workplace: Causes, Symptoms, and Remedies* (pp. 163–178). New York, London: Routledge.
- Salin, D., Tenhiälä, A., Roberge, M.-É., Berdahl, J. L. (2014). „I wish I had . . .”: target reflections on responses to workplace mistreatment. *Human Relations*, 67(10), 1189–1211. doi:10.1177/0018726713516375
- Schimmel, K., Nicholls, J. (2014). Workplace cyber bullying: a research agenda. In: J. Lipinski, L. M. Crothers (Eds.), *Bullying in the Workplace: Causes, Symptoms, and Remedies* (pp. 223–236). New York, London: Routledge.
- Senejko, A. (2002). Korelaty konstruktywności obron psychologicznych w adolescencji. *Psychologia Rozwojowa*, 7(3), 92–107.
- Senejko, A. (2003). Psychiczne i psychospołeczne obrony człowieka w ich teoretycznym i empirycznym wymiarze. *Studia Psychologiczne*, 41(4), 87–104.
- Senejko, A. (2003a). Kwestionariusz PSPDQ (Obron Psychospołecznych i Psychicznych Młodzieży) – charakterystyka metody. *Psychologia Rozwojowa*, 8(2), 1, 21–137.
- Strutyńska, E. (2016). Nauczyciel w roli ofiary? O uwarunkowaniach mobbingu w środowisku szkolnym. *Psychologia Społeczna*, 3(38), 254–265.
- Turska, E., Pilch, I. (2008). Związki makiawelizmu i kultury organizacji z mobbingiem. *Psychologia Społeczna*, 3(38), 266–277.
- Warszewska-Makuch, M. (2006). Mobbing w pracy – przyczyny i konsekwencje. *Bezpieczeństwo Pracy*, 3, 5–7.
- Van de Vliert, E. (2010). Moving bullies and victims up on conflict-researches' whiting lists. *Negotiation and Conflict Management Research*, 3, 87–90.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying: psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203–214.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual review of psychology*, 58, 425–452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
- Zabrodska, K., Ellwood, C., Zaeemdar, S., Mudrak, J. (2016). Workplace bullying as sensemaking: an analysis of target and actor perspectives on initial hostile interactions. *Culture and organization*, 22(2). doi:http://dx.doi.org/10.1080/14759551.2014.894514
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/ bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70–85.
- Zapf, D., Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice – an introduction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 369–373.
- Zapf, D., Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace* (pp. 165–184). London: Taylor & Francis.
- Zapf, D., Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: Escalated conflicts in organizations. In: S. Fox & P. E. Spector, (Eds.), *Counterproductive work behavior* (pp. 237–270). Washington: American Psychological Association.

- Zapf, D., Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 497–522.
- Zapf, D., Knorz, C., Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, the social work environment and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215–237.

**STRATEGIE RADZENIA SOBIE Z BYCIEM PODDAWANYM MOBBINGOWI
W PRACY**

ABSTRAKT: Artykuł stanowi przegląd literatury na temat sposobów, w jaki radzą sobie osoby poddawane negatywnym oddziaływaniom w miejscu pracy. Rozpoczęto od porównania procesu rozwoju mobbingu do modeli eskalacji konfliktu. Następnie przedstawiono przegląd wyników badań nad reakcjami osób mobbingowanych na bycie negatywnie traktowanym, zaprezentowano rezultaty wskazujące na różne wzorce reakcji pracowników poddawanych i pracowników nie poddawanych mobbingowi na różnych etapach rozwoju mobbingu. Wyniki wskazują na to, że osoby poddawane mobbingowi na początkowym etapie rozwoju mobbingu podejmują strategie mało konstruktywne, podczas gdy osoby doświadczające pojedynczego konfliktu w pracy podejmują starania zrobienia dobrego wrażenia, szukają wsparcia. Na kolejnych etapach rozwoju mobbingu, gdy konflikt jest nasilony i trudny do rozwiązania, osoby poddawane mobbingowi nękanie pracownicy zaczynają szukać wsparcia i podejmują strategie oparte na kooperacji. Zaprezentowane wyniki stanowią podstawę dla projektowania szkoleń prewencyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: mobbing, bullying, strategie radzenia sobie.



-
1. The research was supported by NCN grant UMO-2013/09/D/HS6/02717 awarded to Małgorzata Gaman-Wilk and by MNiSZW grant (06/WGW/dok/2016) awarded to Kamila Madeja-Bien. We gratefully acknowledge Dariusz Dolinski for his insightful and helpful comments.

Agnieszka Muchacka-Cymerman

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
Wydział Pedagogiczny*

Katarzyna Tomaszek

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
Wydział Pedagogiczny*

Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy

ABSTRAKT: Celem prezentowanego tekstu było przeanalizowanie wybranej literatury psychologicznej i pedagogicznej na temat wypalenia zawodowego nauczycieli i mniej znanego w opracowaniach naukowych – wypalenia szkolnego uczniów. Analiza dotychczasowych ujęć teoretycznych oraz wyników badań empirycznych pozwoliła wskazać podobieństwa i różnice w istocie, przejawach, przyczynach i skutkach omawianego zjawiska. Ponadto, dała okazję do namysłu nad sposobami wsparcia dla obu grup dotkniętych syndromem wypalenia.

SŁOWA KLUCZOWE: wypalenie zawodowe, wypalenie szkolne, nauczyciel, uczeń.

Kontakt:	Agnieszka Muchacka-Cymerman agamuchacka@gmail.com Katarzyna Tomaszek kat.tomaszek@gmail.com
Jak cytować:	Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. (2017). Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. <i>Przegląd literaturowy. Forum Oświatowe</i> , 30(2), 95–115. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/526
How to cite:	Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. (2017). Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. <i>Przegląd literaturowy. Forum Oświatowe</i> , 30(2), 95–115. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/526

WPROWADZENIE

Syndrom wypalenia jest poważnym problemem społecznym, ale stosunkowo od niedawna jest badany w psychologii i w pedagogice. Dotyczy on coraz większej grupy dorosłych, ale także dzieci i młodzieży. Jak pokazują badania, zjawisko wypalenia można diagnozować zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów. Należy jednak dodać, że wiele osób, chociaż wykazuje niektóre symptomy wypalenia, tj. wyczerpanie na płaszczyźnie fizycznej, emocjonalnej i psychicznej, to nie przyznaje się do nich, co w dalszej perspektywie doprowadza do eskalacji objawów i rozwinięcia się pełnoobjawowego syndromu wypalenia sił. Jednocześnie, bardzo ważne jest jak najwcześniejsze rozpoznanie objawów wypalenia, aby móc podjąć właściwe działania terapeutyczne i uniknąć jego długotrwałych negatywnych skutków. Należy zaznaczyć, że zawód nauczyciela jest zawodem wymagającym specyficznych cech osobowościowych, w którego specyfikę wpisane są ciągłe kontakty z uczniami, inicjowanie współpracy z rodzicami oraz zaangażowanie w swój własny rozwój zawodowy. Nieustanne poczucie presji społecznej może wywoływać u nauczycieli niepokój, a nawet stres i napięcia, co prowadzi do wypalenia zawodowego, a w konsekwencji daje efekt złej jakości edukacji. Sytuacja uczniów wówczas nie jest korzystna, bowiem może powodować u nich brak poczucia bezpieczeństwa, a niekiedy nawet zaburzenia osobowościowe.

Pojęcie wypalenia zostało rozbudowane o nowe grupy (Schaufeli i in., 2002), gdyż początkowo obejmowało ono tylko zawody związane z usługami ludzkimi, tj. edukacją czy pracą społeczną. Wykazano, że wypalenia doświadczają również studenci (np. Balogun, Helgemoe, Pellegrini, Hoerberlein, 1996), jak i uczniowie szkół podstawowych (np. Aypay, 2011). Koncentracja młodych ludzi jedynie na wynikach pracy, tj. sukcesach edukacyjnych, a ignorowanie własnych wysiłków w powiązaniu z presją otoczenia, by sprostać rosnącym wymaganiom, stanowią istotny czynnik stresogenny. Wielu uczniów, pozbawionych wsparcia otoczenia (nauczycieli i rodziców) i mających niewystarczające zasoby psychiczne, zaczyna odczuwać chroniczny stres szkolny, stanowiący podłoże syndromu wypalenia (Salmela-Aro i in., 2009a). Doznanie wycieńczenia, braku sił, związanych z wykonywaniem obowiązków szkol-

nych, zdefiniowane zostało jako „wypalenie szkolne” (Salmela-Aro i in., 2009a). Jak zauważa Schaufeli (2001), wypalenie można łączyć z doświadczeniem przez dzieci lub młodzież nieustającego stresu, spowodowanego przez niepowodzenia edukacyjne. Zjawisko wyczerpania sił uczniów stanowi jeden z poważniejszych problemów, z jakim spotyka się nauczyciel w swojej pracy. Jednocześnie, jego negatywny wpływ obejmuje nie tylko aktualne funkcjonowanie w roli ucznia, ale także dalsze plany edukacyjne i zawodowe oraz generuje problemy zdrowotne (Yang, 2004; Yang, Farn, 2005; Salmela-Aro i in., 2008; Salmela-Aro i in., 2009b; Li i in., 2011; Bask i in., 2013; Walburt, 2014; Bianchi i in., 2015).

ISTOTA POJĘĆ: „WYPALENIE ZAWODOWE”, „WYPALENIE SZKOLNE”

Wypalenie zawodowe jest, niewątpliwie, zjawiskiem destrukcyjnym i dotyka osoby z różnych grup zawodowych. W przypadku nauczycieli zjawisko to było przedmiotem wielu analiz naukowych tak psychologicznych, jak i pedagogicznych (por. prace Maslach, 1982; Maslach, Leiter, 2011; Sęk 1994; Świętochowski, 1995; Kliś, Kossewska, 1998; Tucholska 2009; Sekułowicz 2005, 2013 i in.).

Pierwsze ujęcia syndromu wypalenia ujmowały je jako swoisty stan jednostki i koncentrowały się na jego symptomatologii. Takie rozumienie analizowanego zagadnienia zaproponował Herbert Freudenberg, autor pierwszej definicji tego zjawiska, stworzonej na podstawie symptomów psychosomatycznych, które wystąpiły u osób pracujących z grupą narkomanów. Według niego, wypalenie zawodowe to stan wyczerpania człowieka, który jest następstwem nadmiernych zadań stawianych mu przez fizyczne lub społeczne środowisko pracy. Osiove symptomy wypalenia na poziomie fizycznym to chroniczne zmęczenie i bóle głowy. Syndrom obejmuje też zmiany na poziomie psychicznym i behawioralnym, tj. zmienność zachowania, łatwość wpadania w złość, negatywne stany emocjonalne (Freudenberg, 1974). Graham Greene uważał, że jest to *...ostateczny stan wyczerpania energii oraz innych możliwości jakie posiada człowiek...* (za: Sęk 2012, s. 15). Współcześnie podobne rozumienie syndromu przeciążenia sił pojawia się u Fengler (2001). W tym rozumieniu akcent pada jednak na wieloaspektowość płaszczyzn, które ono dotyka. Podkreśla się tu jego negatywne konsekwencje nie tylko dla całościowego funkcjonowania człowieka, ale również dla jego otoczenia. Fengler (2001) proponuje, by syndrom ten traktować jako

...powoli zaczynający się lub nagle ujawniający się stan wyczerpania cielesnego, duchowego lub uczuciowego występujący w życiu zawodowym, w czasie wolnym od pracy, w kręgu przyjaciół, w związku partnerskim i w rodzinie, często powiązany z awersją, mdłościami i myślami o ucieczce (Fengler, 2001, s. 85).

Najczęściej w literaturze specjalistycznej zjawisko/syndrom wypalenia zawodowego opisywany i interpretowany jest w oparciu o teorię stresu (por. Lewowicki,

2003). W Encyklopedii Pedagogicznej (2007, s. 83) wypalenie zawodowe zdefiniowane jest jako

...jedna z wielorakich reakcji organizmu na stres, związany z pracą w zawodach, w których elementem łączącym jest bezustanny kontakt z innymi ludźmi oraz zaangażowanie w ich problemy...

Cordesa i Dougherty (1993, za: Schultz, Schultz, 2002, s. 447) rozumieją ten syndrom jako stres występujący w pracy na skutek przepracowania. Dla osób doświadczających wyczerpania sił charakterystyczne jest spadek energii, utrata zainteresowania wykonywaną pracą, wyczerpanie emocjonalne, apatia, pesymizm i depresyjność, poirytowanie i znudzenie oraz niska jakość pracy. W nieco innym ujęciu przedstawia źródło wypalenia zawodowego A. Bańka. Nie wykluczając wypalenia zawodowego, zjawisko to wiąże również ze stanem ogólnego stresu społeczno kulturowego i nazywa go wypaleniem egzystencjalnym. Zaznacza równocześnie, iż obie wyodrębnione formy mogą wzajemnie się warunkować (Bańka, 1992, s. 140).

Dalsze analizy prowadzone w nurcie empirycznym pogłębiają rozumienie wypalenia o jego kontekst relacyjny. Zaczęto również dostrzegać, że wypalenie stanowi złożony wielowymiarowy konstrukt, dlatego analizy zaczęły obejmować strukturę tego syndromu. Należy jednak zaznaczyć, że tworzone definicje miały raczej charakter operacyjny, tj. tworzone są na potrzeby prowadzonych badań empirycznych. Jedną z czołowych badaczek tego zagadnienia, Christina Maslach (1994 za: Terelak, 2008), podkreśla, że wypalenie oznacza *utratę troski o drugiego człowieka*, z czym wiąże się częściowa dehumanizacja relacji, zachodzących między osobą wypaloną a osobą, której jest udzielana szeroko rozumiana pomoc. Autorka na podstawie obserwacji ludzi, wykonujących prace społeczne, sprecyzowała składniki wyróżniające syndrom wypalenia zawodowego i jego psychologiczne konsekwencje w postaci psychologicznego zespołu wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych. Przeciążenie psychiczne obowiązkami zawodowymi (lub szkolnymi) generuje brak chęci do działania, co stanowi symptom wypalenia emocjonalnego (Schaufeli i in. 2002). Charakterystyczne jest tu odczuwanie: ogólnego zmęczenia, braku naturalnej energii i zapału do działania, anhedonii, wzmożonej drażliwości i impulsywności (Tucholska, 2009). Doświadczanie ich często prowadzi do negatywnych zachowań zdrowotnych i występowania chorób somatycznych. Depersonalizacja jest wyrazem dystansowania się, obojętności czy nawet pogardy wobec współpracowników i klientów instytucji (w przypadku szkoły: nauczycieli i uczniów). Uczniowie wypaleni są negatywnie nastawieni do nauczyciela, cyniczni, nadmiernie dystansują się w kontaktach interpersonalnych (Schaufeli i in. 2002; Salmela-Aro i in., 2009a). Korlak-Lukasiewicz (2001) pisze, że depersonalizacja to negatywna reakcja wyrażona na zewnątrz, w której zamiast relacji dwupodmiotowej pojawia się postawa nadmiernie oceniająca, uprzedmiotowienie drugiej osoby i walka o dominację. Gramlewicz (2012, s. 456) ten aspekt wypalenia określa jako ucieczkową formę radzenia sobie ze stresem, dla której znamienne jest unika-

nie bliższych kontaktów psychicznych, nieokazywanie współczucia, obwinianie innych za własne problemy, odczuwanie lub okazywanie pretensji z powodu konieczności zajmowania się innymi. W kontekście wypalenia szkolnego uczeń przejawia tendencje izolacyjne, za poniesione porażki w realizacji zadań szkolnych obwinia nauczyciela (Salmela-Aro i in., 2009a). Obniżone poczucie dokonań osobistych przejawia się w przekonaniach o niezdolności osiągnięcia sukcesów i nieefektywności w pracy czy też poczuciu braku kompetencji (Maslach, 2000, s. 13–30). W grupie uczniów ten składnik wypalenia oznacza obecność poczucia porażki, przekonania o własnym braku kompetencji i „byciu” gorszym od swoich kolegów (Schaufeli i in., 2002). W efekcie, uczeń nie jest w stanie realizować zadań, stawianych mu przez placówkę edukacyjną (Salmela-Aro i in., 2009a). W przypadku wypalenia nauczycieli, zjawisko depersonalizowania (odpersonalizowania) przejawia się często w takich postawach, które pozbawiają uczniów poczucia odrębności, instrumentalizują relacje, uprzedmiotowiając uczniów i, w konsekwencji, uczeń zostaje pozbawiony poczucia autonomii i wiary w siebie i innych. Mówiąc słowami Antoniny Guryckiej, dorośli popełniają błąd wychowawczy, rozumiany przez autorkę jako

...takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków (Gurycka, 1990, s. 24).

Autorka wymienia następujące rodzaje błędów wychowawczych, prowadzących do niekorzystnych dla rozwoju dziecka konsekwencji: błąd rygorystyczny, błąd agresji, błąd hamowania aktywności dziecka, błąd obojętności, błąd eksponowania siebie, błąd ulegania dziecku, błąd zastępowania dziecka, błąd idealizacji dziecka, błąd niekonsekwencji.

Obecnie, syndrom wyczerpania się zaczęto traktować jako swoisty ukryty, wielofazowy proces, mający swoją dynamikę i rozciągnięty w czasie (Golembiewski i in., 1988, za: Tucholska, 2009). Bezpośrednim czynnikiem generującym jego pojawienie się jest długotrwałe napięcie, wywołane stresorami zawodowymi. Badacze zwrócili uwagę na ekonomiczne konsekwencje tego zjawiska dla instytucji. Podkreśla się również, że zjawisko to nie dotyczy jedynie osób, wykonujących zawody społeczne. Wydaje się, że takie rozumienie wypalenia proponują w swym ujęciu Schaufeli i Enzmann. Wypalenie rozumiane jest tu jako przewlekły, negatywny stan psychiczny, którego źródłem jest wykonywana praca zawodowa, stan ten pojawia się u ludzi „w normie”. Początkowo charakteryzuje się on poczuciem wyczerpania, w dalszej kolejności pojawiają się zniechęcenie, spadek skuteczności działań, obniżenie motywacji, zaś na końcu negatywna postawa i zachowania, uniemożliwiające efektywne wykonywanie pracy i adaptację do jej warunków pracy (Schaufeli i Enzmann, 1998, za: Tucholska, 2009, s. 52). Autorzy wskazują trzy główne przyczyny tego zjawiska, tj. silną motywację, trudne warunki pracy oraz niewłaściwe strategie zaradcze. W psychologicznej analizie zjawiska Stanisława Tucholska (2009, s. 26) zwróciła uwagę, iż wypalenie zawodowe najczęściej występuje u osób, które wykonują zawody, po-

legające na pomocy innym, a więc zawody z misją społeczną. Zawody te wymagają znacznego nakładu pracy i zaangażowania, dlatego są szczególnie narażone na ryzyko, a często pozbawione wsparcia. Takie rozumienie syndromu przeciążenia sił często wzbogacane jest o teorię zasobów Hobfolla. Wypalenie redukuje zasoby zaradcze człowieka i uniemożliwia mu wypracowania i/lub zastosowanie efektywnych strategii radzenia sobie (Tucholska, 2009). W efekcie, jednostka stopniowo i systematycznie doświadcza deficytu zasobów, co wyzwała psychosomatyczne procesy mobilizacyjne (doświadczenie stresu) oraz skutkuje poczuciem braku kompetencji, które stres może dodatkowo nasilać (Sekułowicz, Kwiatkowski, 2013). W ujęciu Chernissa (1993,1995, za: Tucholska, 2009), wypalenie oznacza utratę (lub brak) poczucia kompetencji (poczucia własnej skuteczności), czy samoskuteczności (Friedman, 2003, za: Karlyk-Ćwik, 2012), niezbędnych dla efektywnego funkcjonowania w roli zawodowej. Autor ten wskazuje, że jest to proces, w którym mają miejsce istotne zmiany w postawach i zachowaniach jednostki. Jednak negatywne konsekwencje na poziomie behawioralnym, są efektem dewastacji intrapsychicznej sfery jednostki.

Najnowsze ujęcia badaczy wzbogacają problematykę wypalenia o kontekst edukacyjny, rozszerzając zakres jego występowania o grupę uczniów i młodzieży studiującej. Zwraca się tu uwagę na silne stresory szkolne, z jakimi zmagają się przez cały okres edukacji osoby w wieku rozwojowym. Uczniowie, angażując się w nabywanie wiedzy, poświęcają wiele sił i czasu, by opanować materiał i uzyskać pozytywną ocenę. Są oni dodatkowo narażeni na bezpośrednią i natychmiastową ocenę swojej pracy, co stanowi dodatkowy czynnik stresogenny. Wypalenie szkolne ujmowane jest jako reakcja na doświadczanie chronicznego stresu u uczniów, początkowo silnie zaangażowanych w wypełnianie obowiązków szkolnych (Salmela-Aro i in., 2009a; Parker i Salmela-Aro, 2011). Reakcja ta jest związana z rozbieżnością między posiadanymi zasobami osobistymi i źródłami wsparcia a presją otoczenia (nauczycieli oraz rodziców), dotyczącą sukcesów edukacyjnych (Salmela-Aro i in., 2009a; Parker i Salmela-Aro, 2011). Wydaje się, że silne zaangażowanie w jak najlepsze wypełnienie społecznie przypisanej roli oraz dopasowanie zasobów do wymogów stawianych w pracy (szkole) stanowią element, łączący omawiane zjawiska. Warto dodać, że większość badaczy potwierdza trójkomponentową strukturę wypalenia szkolnego. Jednak zdaniem Aypaya (2011), liczba wymiarów wypalenia szkolnego może być związana z etapem edukacyjnym, na którym znajduje się uczeń. Autor ten na bazie badań prowadzonych na dużej grupie uczniów z Turcji w wieku 11–14 lat wyróżnił 4 wymiary wypalenia: wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA), wypalenie związane z presją rodziców (BFF), utrata zainteresowania szkołą (LIS) oraz niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS). Dalsze badania tego autora na grupie licealistów w wieku 14–17 lat wskazują na 7-elementową strukturę tego zjawiska, tj. wypalenie związane z presją rodziców (BFF), utrata zainteresowania szkołą (LIS), wyczerpanie związane z uczeniem się (BFS), wypalenie związane z przygotowaniem prac domowych (BFH), wypalenie związane z presją nauczycieli (BFTA), potrzeba odpoczynku i wolnego czasu (NRTF), poczucie własnej nieudolności w szkole (FIS) (Aypay i in., 2012).

Warto jeszcze wspomnieć, że, zdaniem niektórych badaczy, wypalenie można rozumieć jako swoisty kryzys, przeżywany przez jednostkę, a przejawiający się narastającym rozczarowaniem (Edelwich, Brodsky, 1980, za: Tucholska, 2009), czy porażką w realizacji potrzeby sensu życia – kryzys egzystencjalny (Pines, 1996, za: Tucholska, 2009). Burisch przez „wypalenie” rozumie błędnie zdefiniowane typy kryzysów, których istotą jest utrata autonomii przez jednostkę i konflikt ról (Sęk, 2000). Zdaniem Małgorzaty Sekułowicz i Piotra Kwiatkowskiego (2013), jedną z grup szczególnie narażonych na przeżywanie chronicznego zmęczenia są rodzice dzieci z niepełnosprawnością. Sytuacja, w której się znajdują, powoduje poczucie uwięzienia i wyobcowania, czują się samotni i pozbawieni możliwości zmiany (Sullivan, 1979, za: Sekułowicz, Kwiatkowski, 2013, s. 32). Warto zauważyć, że istotnym czynnikiem, prowadzącym do wypalenia uczniów, są organizacyjne cechy placówek oświatowych (m.in. sztywne rygory organizacyjne i programowe, wymuszające na uczniach pracę w sytuacji nieustannej presji czasu, minimalizujące ich autonomię i kreatywność) (Wilsz, 2009; Shih, 2015).

Podsumowując, należy stwierdzić, że badacze jednoznacznie określają wypalenie jako zjawisko destrukcyjne – jako reakcję organizmu na stres, stan wyczerpania fizycznego, duchowego lub uczuciowego, uczucie bezradności, zmęczenie, złe nastawienie do pracy, nauki. Jego przejawy i konsekwencje zarówno w sytuacji nauczyciela, jak i ucznia widoczne są nie tylko w środowiskach szkolnych, ale też w ich środowiskach rodzinnych. Osoby wypalone doświadczają wysokiego poziomu chronicznego zmęczenia i dystansują się emocjonalnie i poznawczo do ich pracy lub zadań (Bakker A.B., Costac P.L., 2014). Syndrom wypalenia zawodowego czy szkolnego rozwija się powoli i nie jest łatwy do zdiagnozowania. Charakterystycznym jego początkowym przejawem jest często cyniczna postawa wobec pracy/szkoły i czynników z nią związanych, a w konsekwencji – brak efektywności podejmowanych działań i doświadczenie porażki (Syroka 2009, s. 366).

PRZYCZYNY WYPALENIA ZAWODOWEGO I WYPALENIA SZKOLNEGO

Wypełnianie roli zawodowej przez współczesnego nauczyciela wiąże się z wieloma czynnikami, wywołującymi u niego stres. Mogą to być na przykład: niepewność utrzymania pracy, nieodpowiednie warunki pracy, niskie uposażenie, obowiązek ciągłego doskonalenia swoich kompetencji (por. Needle i in., 1980; Koczoń-Żurek, 2000). Nauczyciele, bardziej niż inne grupy zawodowe, narażeni są na stres, częściej doświadczają niższej satysfakcji z pracy i problemów związanych ze zdrowiem psychicznym. Badania 1790 nauczycieli brytyjskich, reprezentujących różne typy szkół (Travers i Cooper, 1993), wykazały specyficzne symptomy stresu doświadczanego przez nauczycieli, inne niż w grupie dyrektorów szkół. Efektem analiz było wyodrębnienie dziesięciu grup czynników stresogennych ze względu na ich źródło. Stwierdzono m. in., że głównymi czynnikami niezadowolenia z pracy były czynniki, wynikające z hierarchiczności instytucji szkoły, brak wsparcia dla nauczycieli ze strony dyrekcji, ale też poczucie niezrozumienia dyrektorów przez ich podwładnych, nieko-

rzystne warunki pracy i częste zmiany, dotyczące doskonalenia kwalifikacji i kompetencji, niepewność zakresu odpowiedzialności zawodowej.

Nauczyciele szkół podstawowych o wyższym poziomie wypalenia zawodowego są mniej zadowoleni z własnej pracy i słabiej się w nią angażują. Warto zaznaczyć, że o czynnikach różnicujących związku poziomu wypalenia z interakcją nauczyciela z uczniami, odczuwanym brakiem potrzeby uznania decyduje między innymi płeć. Ale również zaobserwowano najsilniejszą zależność odwrotną – nauczyciele z zaspokojoną potrzebą uznania ich pracy byli bardziej usatysfakcjonowani i zaangażowani zawodowo, a więc mniej narażeni na wystąpienie zjawiska wypalenia zawodowego (Borg, Riding, Falzon, 1991).

Badania amerykańskie potwierdziły, iż nauczyciele pracujący w środowisku miejskim mieli większe poczucie niezadowolenia z powodu relacji z uczniami i ich niewłaściwego zachowania natomiast dla nauczycieli, pracujących w środowisku wiejskim czynnikiem stresogennym były gorsze, niż w mieście warunki pracy. Natomiast dla obu badanych grup nauczycieli przyczyny, pochodzące ze strony uczniów, takie jak: złe zachowania uczniów, problemy z utrzymaniem dyscypliny, niewłaściwe interakcje z nauczycielami, były bardziej stresogenne niż złe warunki pracy (Millicent i in., 1999).

Polskie badania nad przyczynami ryzyka wypalenia zawodowego, spowodowanego stresem, jako najbardziej istotne w odczuciach nauczycieli wskazały m.in. niski prestiż społeczny zawodu, zakres odpowiedzialności, zachowania uczniów, zarobki niewspółmierne do nakładu pracy, nadmierne wymagania i konieczność ciągłego doskonalenia i doksztalcania przy równoczesnym braku wsparcia finansowego (por. badania: Sęk, 2000; Parafiniuk-Soińska, 2000; Putkiewicz, 1999 i in.).

Ryzyko wypalenia zawodowego Maslach (2000) ustrukturyzowała w trzech płaszczyznach: 1. organizacyjnej; 2. interpersonalnej i 3. indywidualnej.

Wśród czynników organizacyjnych jednym z istotnie wpływających na pojawienie się syndromu wypalenia zawodowego są nadmierne obowiązki, wynikające z większego nakładu pracy w zbyt licznych klasach. Również dla uczniów ta przyczyna może być powodem pojawienia się u nich zjawiska wypalenia. W zbyt przeładowanych klasach, niekiedy zorganizowanych w pomieszczeniach za małych w stosunku do liczby uczniów, występuje większy hałas i za mało jest wilgotnego powietrza. W tej grupie czynników ryzyka istotnych dla wypalenia uczniów wskazuje się na słabe wyposażenie szkoły/universytetu, utrudniające uczenie się, tj. mała liczba i dostępność książek w bibliotekach, słabe wyposażenie sal (Bonafe i in., 2014). Rzadko w badaniach zwracano uwagę na warunki środowiska, związane z niekorzystnym wpływem czynników fizycznych pomieszczeń na prawidłowe funkcjonowanie narządu głosu. W badaniach stwierdzono (Śliwińska-Kowalska i in., 2004), iż wdychanie zbyt zanieczyszczonego, suchego powietrza powoduje nadmierne wysychanie błony śluzowej gardła i krtani, co niekorzystnie wpływa na narząd głosu, poddawany nieustannie w pracy z nauczyciela dużemu obciążeniu. Podobnie, jak wykazały badania (Śliwińska-Kowalska i in., 2004), niekorzystnym czynnikiem występującym powszechnie w pracy nauczyciela jest hałas, który zmusza do nadmiernego wysiłku

głosowego, co powoduje nieprawidłowe obciążenie fałdów głosowych i ich uszkodzenia, a u uczniów powoduje nawyk głośnego mówienia, sprzyjający zaburzeniom głosu w wieku rozwojowym. Można przypuszczać, że czynnik, prowadzący do choroby zawodowej narządu głosu u nauczycieli, może być również czynnikiem ryzyka wypalenia szkolnego uczniów. W grupie najważniejszych czynników organizacyjnych, generujących wypalenie szkolne, wymienia się kilka elementów związanych z nauczycielami, tj. niewłaściwy autorytarny styl kierowania klasą; braki w zakresie kompetencji wychowawczych nauczyciela, np. brak doceniania przez nauczyciela pracy uczniów; wyładowywanie własnych negatywnych emocji w klasie szkolnej; brak dyscypliny lub nadmierna surowość; mała liczba komunikatów instruktażowych kierowanych do uczniów wypalonych (Slivar, 2001; Wilsz, 2009; Pietrzak, 2012; Shih, 2015). Wypalenie zawodowe nauczyciela wpływa negatywnie na zaangażowanie w aktywność szkolną uczniów i zwiększa liczbę zachowań problemowych w klasie (Hoglund i in., 2015).

Należy ponadto nadmienić, że liczne klasy są środowiskiem bardziej sprzyjającym powstawaniu nieprawidłowych zachowań uczniów, nad którymi nauczycielom jest nieraz trudno zapanować i utrzymać właściwą dyscyplinę. Niekorzystne dla uczniów jest to, że nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu uczniowi dostatecznej uwagi, polegającej na indywidualnej diagnozie i stymulacji jego rozwoju.

Nauczyciele nieustannie podejmują nowe zadania i wymagania, związane z reformującym się systemem szkolnictwa, na który sami nie mają wpływu. Są przeciążeni biurokratycznie, a pracę tę wykonują w domu, kosztem rodziny i swojego czasu wolnego (Pyżalski, 2007, s. 44). To zaś nakłada się na czynniki stresowe, wynikające z ich codziennej pracy, i potęguje wystąpienie zjawiska wypalenia pracą.

Inną przyczyną możliwości pojawienia się syndromu wypalenia mogą być frustracje nauczyciela z powodu braku możliwości stosowania w procesie kształcenia nowoczesnych środków dydaktycznych, z jednej strony ułatwiających organizację pracy nauczycielom, z drugiej zaś – z powodu ich atrakcyjności – większą aktywizację uczniów. Sami nauczyciele, najlepiej nawet przygotowani do pełnienia swojej roli zawodowej, nie zrekompensują braku środków dydaktycznych, chociaż niejednokrotnie sami są zmuszeni je wykonywać z własnych środków finansowych i tak nieadekwatnych za wykonywaną pracę. W dobie szybkich zmian technologicznych zmianie ulegają też możliwości ich zastosowania w edukacji, a fakt ten związany jest ze szkoleniami w tym zakresie, które rzadko są sponsorowane przez pracodawcę. Dlatego należałoby stwarzać i nauczycielom i uczniom warunki, które zapobiegałyby frustracjom z tego powodu.

Przegląd literatury wskazuje również na to, że źródłem wypalenia zawodowego są czynniki interpersonalne, tkwiące najczęściej w relacjach międzyludzkich, związane m.in. z zaburzoną komunikacją, czasem takimi negatywnymi zjawiskami jak *mobbing*, przemoc psychiczna czy agresja werbalna, kwestionowanie kompetencji (por. Tucholska 2009). Relacje te w środowisku szkolnym występują w komunikacji: dyrektor–nauczyciel; nauczyciel–dyrektor; nauczyciel–uczeń; uczeń–nauczyciel; nauczyciel–rodzic; rodzic–nauczyciel. Każda z tych typów relacji może, zamiast in-

tegorwać, stwarzać okazje do doświadczania stresu z powodu braku wzajemnego wsparcia, szacunku, wzajemnej życzliwości, zaufania czy też sytuacji konfliktowych. Interpersonalny kontekst opiera się głównie na emocjach jednostki, jak również na motywach i na wartościach, leżących u podstawy jego pracy z innymi ludźmi (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). W świetle badań nad wypaleniem szkolnym, istotne znaczenie mają tu również wykluczenie z grupy rówieśniczej, małe zaangażowanie w życie szkolne, duża rywalizacja między uczniami; duża presja otoczenia na osiąganie jak najlepszych wyników (Silvar, 2001; Boudreau i in., 2004; Bonafe i in., 2014). Jak zaznacza A. Romanowska, bardzo ważnym sposobem zapobiegania zjawisku wypalenia jest dbanie o odpowiedni klimat szkoły, o dostrzeganie w relacjach szkolnych indywidualności i zadowolenia wszystkich podmiotów, wspólnotowość, opartą na wzajemnym szacunku i zaufaniu (Romanowska, 2013). Niestety, jak pokazują badania, w ostatnich latach coraz częściej spotkać się można z nasilaniem się stresorów psychospołecznych, związanych z przemocą czy *mobbingiem*, który dotyczy wszystkich wymienionych wyżej typów relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym (Pyżalski, 2010, s. 75–78).

Przyczynę wypalenia zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów mogą również stanowić czynniki *osobowościowe*/indywidualne, takie jak: brak umiejętności opanowywania emocji, agresywność, brak obiektywnej oceny swoich możliwości, negatywne postrzeganie siebie, cechy psychopatyczne lub histeryczne, słaba odporność na stres, zbyt silne zaangażowanie w pracę. Dotychczasowe wyniki badań nad profilaktyką wypalenia wskazują na istotne znaczenie posiadanych przez jednostkę zasobów osobistych, tj. wewnętrzne poczucie kontroli, twórcze myślenie, umiejętność budowania relacji osobistych, dających wsparcie społeczne oraz twardość (Huget, 2015, s. 93). Badania pokazują, że uczniów z wypaleniem szkolnym cechuje: brak zainteresowania wiedzą, brak poczucia własnej skuteczności, zewnątrzsterowność, bezradność, przekonanie o braku kontroli nad sytuacjami stresowymi, silna koncentracja na popełnionych błędach, patologiczny perfekcjonizm (Zhang i in., 2007; Pisarik, 2009; Pietrzak, 2012; Bosma i in., 2014; Luo i in., 2016). W tej grupie czynników istotne są też subiektywne odczucia ucznia, tj. odczuwany strach przed porażką i stosowanie głównie nieefektywnych, unikowych strategii radzenia sobie w sytuacji niepowodzenia szkolnego (Silvar, 2001; Salmela-Aro, Upadyaya, 2014; Bonafe i in., 2014).

Sekułowicz (2013) wskazuje na istotne znaczenie *czynników socjodemograficznych*, tj. płeć osób badanych. Większość badaczy tej problematyki uznaje, że kobiety w większym stopniu są narażone na zmaganie się z problemem przeciążenia w pracy (Ogińska-Bulik, 2006). Jednak w badaniach Sekułowicz (2013) odnotowano wyższy poziom depersonalizacji u mężczyzn w stosunku do kobiet oraz wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego u kobiet w porównaniu z mężczyznami. Badania, analizujące poziom wyczerpania sił u uczniów, pokazują, że na wypalenie szkolne w większym stopniu są narażone dziewczęta (Silvar, 2001; Alemany i in., 2008, za: Bonafe i in., 2014; Salmela-Aro, Tynkkynen, 2012); studenci szkół wyższych niż szkół zawodowych (Salmela-Aro, Tynkkynen, 2012) oraz uczniowie z rodzin o wyższym statusie socjoekonomicznym (Yazzie-Mintz, 2010, za: Corso i in., 2013). Warto do-

dać, że dla poziomu wypalenia szkolnego w grupie uczniów mają również znaczenie *czynniki socjokulturowe*. Bardziej podatni na wypalenie są uczniowie z rodzin o wyższym statusie socjoekonomicznym (Yazzie-Mintz, 2010, za: Corso i in., 2013). Większe ryzyko wyczerpania sił jest również w grupie uczniów z kultur, w których kładzie się szczególnie duży nacisk na sukces edukacyjny (kultury Wschodu – Azja) (Bonafe i in., 2014). W tych kolektywistycznych kulturach osiąganie wysokich wyników w nauce jest ważne, gdyż utożsamiane jest z sukcesem życiowym całej rodziny i potwierdzeniem jej wysokiego statusu.

SKUTKI WYPALENIA ZAWODOWEGO I WYPALENIA SZKOLNEGO

Skutki wypalenia zawodowego i wypalenia szkolnego widoczne są w wymiarze indywidualnym (w sferze psychicznej i fizjologicznej), a także w wymiarze społecznym. Niekorzystna zmiana w człowieku spowodowana jest systematycznym wyniszczaniem zdrowia psychicznego (Litzke, Schuh, 2007, s. 167) i prowadzi często do depresji lub uzależnień (Anczewska i in., 2005, s. 74), zjawiska ogólnego zaniku motywacji, sensu życia, braku perspektyw na przyszłość (Bańka, 1992, s. 142). Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że doświadczanie przez ucznia wypalenia wiąże się z takimi problemami, jak: zniechęcenie, bezradność, niska samoocena, brak samorozwoju, poczucie osamotnienia, poczucie własnej nieudolności, brak motywacji do działania, brak satysfakcji z życia, prokrastynacja (patologiczne odkładanie odrabiania zadań szkolnych i nauki na ostatnią chwilę z obawy przed porażką), depresyjność i nasilony niepokój, agresywność (Wilsz, 2009; Mehdinezhad, 2011; Capri i in., 2012; Ulu i in., 2012; Raiziene i in., 2014; Çakır i in., 2014; Wang i in., 2015). Wypalenie zawodowe u nauczycieli, podobnie jak wypalenie szkolne ucznia, wiąże się z apatią i biernością wobec wykonywanych zadań, brakiem inicjatywy oraz częstszym generowaniem sytuacji konfliktowych.

W sferze fizjologicznej podobnie u wypalonych nauczycieli, jak i uczniów występują choroby psychosomatyczne, m.in. wrzody żołądka spowodowane problemami z trawieniem; choroby skóry z powodu spadku odporności organizmu, a nawet choroby nowotworowe z powodu uszkodzenia układu immunologicznego (Kozak, 2009, s. 144). Wypalenie szkolne wpływa negatywnie na zdrowie młodzieży, zwiększając ryzyko zachorowania na chorobę wieńcową i nieprawidłowości z ciśnieniem krwi (May i in., 2014a; May i in., 2014b).

Wspomniane wcześniej czynniki, związane z nieprawidłowym funkcjonowaniem narządu głosu, powodują zaburzenia głosu, które

...związane są z istotnym dyskomfortem fizycznym, pogorszeniem funkcjonowania zawodowego i społecznego mogą w dłuższej perspektywie prowadzić do zmian w stanie zdrowia psychicznego i produkować takie objawy jak obniżony nastrój/depresja, lęk, stany wzmożonego napięcia (Carding i wsp., 2001; Scott i wsp., 1997). Już pod koniec lat 40. minionego stulecia zauważono, że zaburzenia głosu mogą prowadzić do zaburzeń w postrzeganiu siebie

i utrudniać funkcjonowanie społeczne i zawodowe (White, 1946 za: Olson i Verdolini, 1998). Współczesne badania pokazują, że niezdolność do emisji „czystego, normalnego” głosu związana jest ze stresem, frustracją, wycofywaniem się i depresją (Olson i Verdolini, 1998). Związki takie mogą być szczególnie wyraźne w przypadku osób, u których głos jest narzędziem pracy... (za: Śliwińska-Kowalska i in., 2004).

Indywidualne skutki wypalenia zawodowego i wypalenia szkolnego przekładają się na skutki społeczne (instytucjonalne). Osoby wypalone częściej zaniedbują własne potrzeby i obowiązki rodzinne, przyjacielskie i zawodowe. Następuje u nich odwrócenie hierarchii wartości, w której niejednokrotnie osoby całkowicie odrzucają czas wolny, kontakty towarzyskie czy zainteresowania. W wypełnianiu obowiązków stają się niesumienne, nieterminowe, niechętne do podejmowania działań innowacyjnych, mających wpływ na jakość kształcenia w instytucji (w odniesieniu do nauczycieli – w szkole). Wypalenie tak nauczycieli, jak i uczniów skutkuje zaburzeniami funkcjonowania w relacjach rodzinnych, niekiedy prowadzi do kłótni czy separacji (por. badania: Tucholska, 2009; Piotrowska 2006; Kozak, 2009; Mastalski, 2009 i in.). Należy zauważyć, że nauczyciel (w przeciwieństwie do ucznia) ma możliwość rezygnacji z dalszego wykonywania zawodu lub zmiany środowiska pracy.

W grupie uczniów wypalonych pojawia się szereg zachowań problemowych, tj. wagarowanie, zachowania agresywne, angażowanie się w grupy destrukcyjne, konflikty z prawem, ryzykowne zachowania seksualne, nadużywanie alkoholu i narkotyków oraz zachowania suicydalne (Wilsz, 2009; Wang, Fredricks, 2014; Yang, 2004; Salmela-Aro i in., 2009a; Salmela-Aro i in., 2009b; Walburg i in., 2015; Antaramian i in., 2010, za: Corso i in., 2013; Walburg, 2014). Negatywne skutki wypalenia szkolnego dotyczą nie tylko aktualnego funkcjonowania młodego człowieka, ale również dalszych planów edukacyjnych i zawodowych (Yang, 2004; Yang, Farn, 2005; Salmela-Aro i in., 2008; Salmela-Aro i in, 2009b; Li i in., 2011; Bask i in., 2013; Walburg, 2014; Bianchi i in., 2015). Najczęściej skutkują bowiem syndromem rezygnacji z dalszej edukacji i brakiem rozwoju posiadanych potencjałów. W efekcie, młody człowiek uzyskuje pracę znacznie poniżej swoich możliwości intelektualnych, a jego status socjoekonomiczny w życiu dorosłym jest bardzo niski (Awang-Hashim i in., 2015).

Tabela 1

Porównania pomiędzy wypaleniem nauczycieli i uczniów – synteza podsumowująca

	Podobieństwa	Różnice
Rozumienie pojęcia „wypalenie”	<p>Podłożem syndromu wyczerpania w obu grupach jest chroniczny stres, związany z presją społeczną i nadmiernym angażowaniem się w daną aktywność</p> <p>Najczęściej autorzy są zgodni, że syndrom ten składa się z trzech komponentów, tj.</p> <ul style="list-style-type: none"> - emocjonalne wyczerpanie (cynizm), - depersonalizacja (dehumanizacja), - obniżenie zadowolenia z wykonywanych aktywności. 	<p>W sytuacji wypalenia nauczycieli syndrom wypalenia ściśle związany jest z wykonywaniem pracy, wymagającej nieustannego kontaktu z innymi ludźmi. Przeżywany stres wiąże się ściśle z pełnioną funkcją zawodową.</p> <p>W sytuacji wypalenia szkolnego uczniów wypalenie ściśle związane jest z presją na uzyskiwanie jak najwyższych sukcesów w nauce (presja głównie rodziców i nauczycieli).</p> <p>Przeżywany stres ma swe źródła w doświadczaniu porażek edukacyjnych.</p> <p>Brak zgodności między badaczami odnośnie do liczby komponentów wypalenia szkolnego uczniów. Zdaniem niektórych autorów, może ona zależeć od etapu edukacyjnego, na którym jest uczeń (Aypay w grupie uczniów ze szkoły podstawowej i gimnazjów wyróżnia 4 wymiary, zaś u młodzieży i studentów 7 wymiarów tego syndromu).</p>
Przyczyny	<p>Czynniki indywidualne w postaci deficytów zasobów w zakresie</p> <ul style="list-style-type: none"> - radzenia sobie ze stresorami (zawodowymi, szkolnymi), - umiejętności korzystania z posiadanych źródeł wsparcia, - umiejętności dbania o osobiste zdrowie psychiczne (odpoczynek, redukcja napięcia), - kompensowania własnych braków osobowościowych, tj. nadmierny perfekcjonizm, trudności decyzyjne. <p>Czynniki organizacyjne, tj. trudne warunki pracy/uczenia się, nadmierne wymagania stawiane jednostce, dominujący styl kierowania, presja czasu, ograniczanie autonomii jednostki.</p> <p>Czynniki interpersonalne, tj. trudności i konflikty w relacjach rodzinnych, rówieśniczych, zawodowych.</p>	<p>W sytuacji wypalenia nauczycieli stres wiąże się w większym stopniu z przekonaniem jednostki, że musi ona sprostać wymogom, stawianym przez rodziców i dyrekcję, tj. dokształcanie się bez dodatkowego wsparcia finansowego. Szczególną grupą przyczyn są tu zaburzenia w funkcjonowaniu narządu głosu.</p> <p>W sytuacji wypalenia szkolnego uczniów przeciążenie wynika z nadmiernych wymagań stawianych sobie przez ucznia (standardy osobiste, dotyczące pełnienia roli ucznia), ale też standardów narzuconych uczniowi przez otoczenie, tj. sprostanie ideałowi roli ucznia posiadanemu przez osoby dorosłe (nauczycieli, rodziców). Badacze wskazują na istotne znaczenie czynników socjokulturowych, tj. kulturowe wymagania, dotyczące sukcesów edukacyjnych. Przyczynami wypalenia uczniów może też być trudna sytuacja rodzinna oraz wypalenie rodziców i nauczycieli.</p>

	Podobieństwa	Różnice
Skutki	<p>Negatywne konsekwencje dotyczą wszystkich obszarów funkcjonowania jednostki wypalanej, tj.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zdrowia fizycznego, psychicznego i duchowego, - efektywnego wypełniania roli społecznej (zawodowej – nauczyciel, szkolnej – uczeń) i zadań życiowych, - funkcjonowania w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. 	<p>W sytuacji wypalenia nauczycieli skutki przeciążenia dotyczą jednostki, która zakończyła rozwój psychiczny (osiągnęła pewien stopień dojrzałości), dlatego analizy koncentrują się na destruktywnym wpływie syndromu na aktualne funkcjonowanie nauczyciela, tj. wysokie ryzyko zaburzeń zdrowia psychicznego. Pojawia się problem utraty pewnych zasobów.</p> <p>W sytuacji wypalenia szkolnego uczniów skutki przeciążenia dotyczą jednostki, która jest w trakcie rozwoju (psychicznego, społecznego), edukacyjnego, analizy koncentrują się na destruktywnym wpływie tego zjawiska na aktualny, ale również dalszy rozwój jednostki, tj. wysokie ryzyko syndromu rezygnacji z dalszej edukacji, wysokie ryzyko zachowań ryzykownych i dewiacyjnych. Pojawia się problem braku rozwoju posiadanych potencjałów.</p>
Formy pomocy i sposoby wsparcia	<p>W obu grupach istotne znaczenie mają oddziaływania profilaktyczne i prewencyjne, zwłaszcza działania w kierunku edukacji zdrowotnej. W oddziaływaniach pomocowych podkreśla się znaczenie zmian instytucjonalnych i systemowych</p> <p>Wsparcie powinno obejmować nie tylko kształtowanie umiejętności miękkich (treningi relaksacyjne, trening radzenia sobie ze stresem, rozwój kompetencji społecznych i zawodowych, poczucia własnej skuteczności i samoakceptacji).</p>	<p>W sytuacji wypalenia nauczycieli oddziaływania pomocowe w dużej mierze bazują na pogłębianiu samowiedzy, dotyczącej osobistego funkcjonowania, czynników stresogennych, wypalenia zawodowego i jego symptomów), jak również analizę źródeł przeżywanych trudności i ich konsekwencji (superwizja i terapia). Istotne znaczenie ma poprawa jakości funkcjonowania nauczyciela. Nauczyciel ma możliwość rezygnacji z dalszego wykonywania zawodu.</p> <p>W sytuacji wypalenia szkolnego uczniów istotne znaczenie ma nie tylko oddziaływanie na samego ucznia, ale również na środowisko rodzinne i szkolne. W oddziaływaniach prewencyjnych koncentracja dotyczy budowania więzi ze środowiskiem szkolnym i pogłębiania podmiotowej relacji w diadzie nauczyciel–uczeń. Podkreśla się, że największe znaczenie ma wprowadzanie zmian systemowych i modelu szkolnictwa, w którym maksymalizuje się kontakt osobisty w środowisku szkolnym i rodzinnym.</p>

Źródło: Tomaszek, 2017

WNIOSKI

Potrzeba wsparcia jest niezwykle istotna, ponieważ problem wypalenia zawodowego i szkolnego ciągle narasta. Mało zaś jest informacji na temat podejmowanych prób przeciwdziałających tym zjawiskom. Z doniesień badawczych wynika, że istnieje potrzeba aktywnego wspierania osób pracujących w zawodach z misją społeczną,

ale również uczniów silnie skoncentrowanych na osiągnięciu sukcesów edukacyjnych. Pozytywny rezultat mogą dawać na przykład treningi doskonalenia kompetencji emocjonalnych (Koper, 2008), czy też treningi związane z podniesieniem optymizmu (Fosnaugh, Geers, Wellman, 2009). Stwierdzono, że wsparcie społeczne przewidyje zmniejszenie stresu, a tym samym niweluje symptomy wypalenia u dyrektorów szkół (Froehlich i in., 2017). Ważne wydaje się również kształtowanie poczucia własnej kompetencji. Zdaniem Gromulskiej, Piotrowicz i Cianciary (2009), przekonanie o własnej skuteczności jest bodźcem, który motywuje do działania i modyfikacji zachowań, utrudniających funkcjonowanie, jest również czynnikiem niwelującym symptomy wypalenia. Autorzy podkreślają też znaczenie edukacji zdrowotnej dla formujących się już od wczesnego dzieciństwa zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży. Ich zdaniem, to przekonanie o samoskuteczności jest jednym z tych kluczowych wyznaczników zachowania jednostki. Dlatego proponują uwzględnić ten aspekt w projektowanych strategiach edukacji zdrowotnej w obszarach leczenia, rehabilitacji, prewencji i promocji zdrowia (Gromulska, Piotrowicz i Cianciara, 2009, s. 431).

Wydaje się, że istnieje potrzeba szerszego wsparcia społecznego, polegającego m.in. na propagowaniu, umożliwianiu i upowszechnianiu szkoleń, różnorodnych form grupowej pracy i treningów, podnoszących satysfakcję z pracy i rozwijających optymizm i poczucie własnych kompetencji oraz wzmacniających poczucie misji. Małgorzata Sekułowicz (2013, s. 77) zaznacza, że szacunek otoczenia, zainteresowanie i podkreślanie wagi wykonywanej pracy (aktywności) mogą stanowić barierę ochronną przed wypaleniem zawodowym.

W kontekście oddziaływań prewencyjnych, dotyczących wypalenia zawodowego nauczycieli, ważnym postulatem jest wprowadzenie zmian na poziomie przygotowania pedagogów do wykonywanego zawodu. Jak zauważa Karłyk-Ćwik (2012), w programach nauczania akademickiego należy uwzględnić potrzeby samych kandydatów na pedagogów. To właśnie przyszli nauczyciele powinni być autorami scenariuszy własnego profesjonalnego przygotowania do zawodu. Jedynie szeroki model rozwijania kompetencji zawodowych, obejmujący umiejętności techniczne, merytoryczne, ale również praktyczno-moralne pozwoli na minimalizację ryzyka wypalenia w tej grupie osób (Karłyk-Ćwik, 2012).

Istotną formą prewencji w sytuacji wypalenia szkolnego jest wzmacnianie zaangażowania szkolnego wśród uczniów (Tomaszek, 2017). W większości krajów zachodnich rekomendowane są rozwiązania systemowe, mające na celu wprowadzanie modelu szkolnictwa, w którym akcent pada na podmiotowy i osobisty kontakt w diadzie nauczyciel–uczeń oraz nauczyciel–rodzic. Zwraca się też uwagę na istotną rolę rodzica w kształtowaniu zachowań prozdrowotnych dzieci i młodzieży. Interwencyjne programy ogólnokrajowe, wprowadzane w placówkach oświatowych w USA, w pierwszej kolejności mają na celu identyfikowanie uczniów z grup ryzyka, m.in. Program Instytutu IRRE (<http://www.irre.org>) „First Things First,” Program „Check and Connect”, program NCSE (<http://www.schoolengagement.org>) (Fredricks i in., 2011).

Refleksja nad badaniami wypalenia zawodowego nauczycieli oraz wypalenia uczniów skłania do refleksji, związanej z podejmowaniem dalszych badań i analiz, m.in. rozpoznaniu następujących kwestii: 1/ w jakich obszarach i w jakim stopniu reformy edukacyjne generują poziom wypalenia zawodowego nauczycieli i uczniów; 2/ które czynniki osobowościowe pozytywnie warunkują rozwój kariery zawodowej i zapobiegają zjawisku wypalenia zawodowego i szkolnego; 3/ jakie strategie (w przekonaniach nauczycieli i uczniów) są skuteczne w celu zapobiegania zjawisku; 4/ jak budować interakcje nauczyciela z uczniami, aby zapobiegać występowaniu zjawiska wypalenia.

BIBLIOGRAFIA

- Anczewska, M., Świtaj, P., Roszczyńska, J. (2005). Wypalenie zawodowe. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14, 67–77.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224.
- Aypay, A. (2011). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 520–527.
- Aypay, A. (2012). Secondary School Burnout Scale (SSBS). *Educational Science: Theory & Practice*, 12(2), 782–787.
- Bakker, A. B., Costac, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1, 112–119.
- Bańka, A. (1992). Czynniki „wypalenia się” zawodowego u pracowników zajmujących się pomaganiem ludziom. W: Bańka, A. (red.), *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*. Poznań: Print-B.
- Bask, M., Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511–528.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., Laurent, E. E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28–41.
- Bonafé, F. S. S., Maroco, J. J., Bonini Campos, J. A. D. (2014). Predictors of Burnout Syndrome in Dentistry Students. *Psychology, Community & Health*, 3(3), 120–130.
- Borg, M. G., Riding, R. J., Falzon, J. M. (1991). Stress in Teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11(1), 59–75.
- Bosma, H., Theunissen, M. J., Verdonk, P., Feron, F. (2014). Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: findings from the Siodo case-control study. *BMC Public Health*, 14, 1237.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R., Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 575–576.

- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 968–973.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J., Haywood, D. E. (2013). Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50–61.
- Çakıra, S., Akçab, F., Fırınıcı Kodaz, A., Tulgarer S. (2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and Learning Styles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 654–662.
- Fosnaugh, J., Geers, A. L., Wellman, J.A. (2009). Giving off a rosy glow: The manipulation of an optimistic orientation, *Journal of Social Psychology*, 149(3), 349–364.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues and Answers*, 48, Pobrane 11 kwietnia 2017, z: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/>
- Froehlich, D. E., Beusaert, S., Segers. M. (2017). Development and validation of a scale measuring approaches to work-related informal learning, *International Journal of Training and Development* 13, 130–144.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gramlewicz, M. (2012). Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników zajmujących się pracą socjalną. *Społeczeństw i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne*, 1, 449–465.
- Gromulska, L., Piotrowicz, M., Cianciara, D. (2009). Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej. *Przegląd Epidemiologiczny*, 63(3), 427–432.
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53, 337–357.
- Huget, P. (2015). Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego nauczyciela. *Polonistyka. Innowacje*, 2, 93–101.
- Karłyk-Ćwik, A. (2012). Wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych a samoocena ich kompetencji zawodowych. W: M. Sekułowicz, M. Oleniacz (red.), *Niesamodzielność: studia z pedagogiki specjalnej* (s. 91–111). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kliś, M., Koszewska J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 125–140.
- Koczoń-Zurek, S. (2000). Reforma edukacyjna – szansą czy zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela?. *Chowanna*, t.14, 46–53.
- Koper, M. (2008). Inteligencja emocjonalna w zarządzaniu. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Korlak-Łukasiewicz, A. (2001). Problem wypalenia zawodowego u pracowników społecznych. *Praca socjalna*, 4, 3–21.
- Kozak, S. (2009). *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Li, Y., Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–347.
- Litzke, S., Schuh, H. (2007). *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208.
- Maslach, Ch., Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, Ch. (1982). *Burnout – the cost of caring*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, Ch. (2000). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, Ch., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mastalski, J. (2009). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli problemem współczesnej szkoły. W: N. Pikuła (red.), *Nauczyciel wobec problemów psychospołecznych*. Częstochowa: Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., Fincham, F. D. (2014a). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective. *Stress*, 1, 79–87.
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Fincham, F. D. (2014b). School burnout: Increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women. *Stress*, 1, 1–9.
- Mehdinezad, V. (2011). *Relations between students' subjective well-being and school burnout*. *Journal Plus Education*, 7(2), 60–72.
- Millicent, H. Abel, M. H., Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- Needle, R. H., Griffin, R., Svendsen, R., Berney, C. (1980). Teacher stress: sources and consequences. *Journal of School Health*, 50(2), 96–99.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Parafiniuk-Soińska, J. (2000). Opinie nauczycieli o sobie i swojej pracy zawodowej. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki, (red.), *Problemy pedeutologiczne na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Parker, P. D., Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244–248.
- Pietrzak, J. (2012). *Perfekcjonizm a wypalenie u młodzieży szkolnej*. Nowy Sącz: Archiwum WSB – NLU (niepublikowana praca magisterska).
- Piotrowska, M. (2006). Konieczne jest społeczne wsparcie. *Nowa Szkoła*, 1, 18–25.
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238–1252.
- Putkiewicz, E, Siellawa-Kolbowska, K. E, Wiłkomirska, A., Zahorska, M. (1999). *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Raiziene, S., Pilkauskaitė-Valickienė, A., Zukauskienė, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254–3258.
- Romanowska-Tołłoczko, A. (2013). Psychospołeczne sposoby funkcjonowania w zawodzie nauczyciela a ryzyko wypalenia. *Wychowanie na co Dzień*, 3, 8–11.
- Terelak, F., J. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza BRANTA.
- Travers, Ch. J., Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203–219.
- Tomaszek, K. (2017). Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, t. LXIX, 63–79.
- Tucholska, S.(2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, M., Pietikaine, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescent's school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, M., Leskinen, E., Nurmi, J. E. (2009a). *School Burnout Inventory*. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., Holopainen, L.(2009b). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929–939.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137–151.
- Schaufeli, W.B., Martinez I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.

- Schultz, D. P., Schultz, S. E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Shih, S. (2015). An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. *Social Psychology Education, 18*, 201–219.
- Sekułowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Sekułowicz, M. (2013). Pracownicy domów pomocy społecznej wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. *Opuscula Sociologica, 2(4)*, 65–81.
- Sekułowicz, M., Kwiatkowski, P. (2013). Wypalenie się sił u rodziców dzieci z niepełnosprawnością – konstrukcja nowego narzędzia badawczego. *Studia Edukacyjne, 25*, 29–50.
- Sęk, H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: Wyd. Edytor.
- Sęk, H. (1996). Zespół wypalenia zawodowego. Wprowadzenie teoretyczne. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe: PWN.
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology, 10*, 21–32.
- Śliwińska-Kowalska, M. (2004). *Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*, 13. [http:// old.pomorskie.znp.edu.pl/nowe_pliki/ekspertyza.doc](http://old.pomorskie.znp.edu.pl/nowe_pliki/ekspertyza.doc)
- Świętochowski, W. (1995). Wypalenie zawodowe u nauczycieli – co to jest, jak się przed nim bronić?. *Szkoła Zawodowa, 10*, 29–31.
- Ulu, I.P., Tezer, E., Slaney, R. B. (2012). Investigation of adaptive and maladaptive perfectionism with Turkish Almost Perfect Scale—Revised. *Psychological Reports, 110(3)*, 1007–1020.
- Walburg, V., Moncla D., Mialhes, A. (2015). *Burnout Among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence*. *Child Youth Care Forum, 44*, 33–42.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57–65.
- Wang, M., Fredricks M., J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development, 85(2)*, 722–737.

- Wilsz, J. (2009). Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, 106–115.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283–301.
- Yang, H. J., Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS students burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917–932.
- Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.

BURNOUT SYNDROME AMONG TEACHERS AND PUPILS: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This text analyzes selected psychological and pedagogical literature on professional burnout of teachers and the lesser-known scholarly burnout of pupils. The analysis of theoretical assumptions and the results of empirical studies made it possible to indicate similarities and differences in the essence, manifestations, causes and effects of the phenomenon. In addition, it provided an opportunity to think about ways to support both groups affected by burnout syndrome.

KEYWORDS: professional burnout, school burnout, teacher, student.



Z PRAKTYKI

PRACTICE

Małgorzata Sidor-Rządkowska

Politechnika Warszawska, Wydział Zarządzania

Coaching jako forma wsparcia rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych*

ABSTRAKT: Celem prezentowanego artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność rozszerzenia zakresu działań, wspierających rozwój zawodowy osób niepełnosprawnych. Uzyskanie zatrudnienia traktowane bywa jako końcowy etap aktywizacji zawodowej tej grupy osób. Podejście takie nie uwzględnia faktu, iż we współczesnym świecie podjęcie pracy w nowoczesnej organizacji staje się tożsame z podjęciem nauki. Zgodnie z koncepcją *life-long learning*, rozwój zawodowy to proces trwający całe życie. W procesie tego rozwoju osoba niepełnosprawna potrzebuje wsparcia, uwzględniającego jej indywidualne predyspozycje, możliwości i ograniczenia. Ważnym elementem takiego wsparcia może stać się *coaching* – metoda rozwojowa, którą najkrócej określić można jako *sztukę wspierania ludzi, którzy chcą przekształcać marzenia w cele i podejmować wysiłek ich realizacji*.

SŁOWA KLUCZOWE: *coaching*, osoby niepełnosprawne, rozwój zawodowy.

* Termin „osoba niepełnosprawna” należy traktować jako pewnego rodzaju skrót myślowy, użyteczny ze względów stylistycznych. Istotę rzeczy lepiej oddaje określenie „osoba z niepełnosprawnością”, podkreślające, że niepełnosprawność jest tylko jedną z cech danej osoby, a nie centralnym punktem jej charakterystyki.

Kontakt:	Małgorzata Sidor-Rządkowska m.sidor.rzadkowska@pw.edu.pl
Jak cytować:	Sidor-Rządkowska, M. (2017). <i>Coaching</i> jako forma wsparcia rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 119–132. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/536
How to cite:	Sidor-Rządkowska, M. (2017). <i>Coaching</i> jako forma wsparcia rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 119–132. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/536

ROLA PRACY ZAWODOWEJ W REHABILITACJI OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Celem procesu rehabilitacji jest uzyskanie przez osobę niepełnosprawną zdolności funkcjonowania przy wykorzystaniu pełni jej możliwości psychofizycznych. Podstawowe zasady, na których powinna opierać się właściwie prowadzona rehabilitacja, to: *powszechność, wczesność, ciągłość, kompleksowość* (Wojtasiak, 2012, s. 21). Zasady te można najkrócej scharakteryzować w sposób następujący:

- » *powszechność* – oznacza konieczność zapewnienia rehabilitacji wszystkim tym, którzy jej potrzebują;
- » *wczesność* – oznacza konieczność podjęcia działań rehabilitacyjnych niezwłocznie po zdiagnozowaniu ograniczeń sprawności;
- » *ciągłość* – oznacza konieczność kontynuowania działań rehabilitacyjnych w sposób systematyczny;
- » *kompleksowość* – oznacza konieczność stosowania wielu zróżnicowanych metod, zapewniających całościowe wsparcie osoby niepełnosprawnej.

Ważną część działań rehabilitacyjnych stanowi rehabilitacja zawodowa. Truizmem jest stwierdzenie, że praca zawodowa odgrywa w życiu człowieka ogromną rolę. Poświęcamy jej wiele (a często wręcz większość) swego czasu, znaczna część naszych marzeń, planów i ambicji związana jest z działalnością zawodową. Szczególne znaczenie ma praca w życiu osoby niepełnosprawnej. Oznacza możliwość postrzeżenia siebie jako jednostki, realizującej ważne zadania, budowania poczucia własnej wartości, nawiązywania relacji społecznych, prowadzenia pełnowartościowego życia. Jak zauważa Mariola Wolan-Nowakowska (2016, s. 419):

Wiele osób z niepełnosprawnością nie tworzy nuklearnej rodziny, pozostaje w rodzinie pochodzenia w roli dziecka. Aktywność zawodowa jest szansą na kształtowanie dorosłego życia, realizację zadań rozwojowych związanych z przekraczaniem kolejnych progów dorosłości.

Prawidłowo prowadzona rehabilitacja zawodowa powinna opierać się na następujących założeniach (Wolan-Nowakowska, 2016, s. 423):

- » Każda osoba niepełnosprawna, mimo posiadania pewnych ograniczeń, zachowuje określone dyspozycje, które po zidentyfikowaniu i usprawnieniu mogą stać się podstawą podjęcia pracy lub/i szkolenia zawodowego.
- » Żadna praca nie wymaga zaangażowania wszystkich sprawności fizycznych, psychicznych i społecznych, którymi dysponuje człowiek, w związku z tym można dopasować zawód, wykonywanie czynności oraz środowisko pracy do potrzeb osoby niepełnosprawnej.
- » Jedną z podstawowych cech organizmu ludzkiego jest zdolność adaptacji. Osoby niepełnosprawne mają więc możliwość zastępowania innymi uszkodzonych lub zaburzonych funkcji swojego organizmu.
- » Istnieje (zwiększająca się wraz z rozwojem nowoczesnych technologii) możliwość przystosowania środowiska pracy do zdolności i ograniczeń konkretnej osoby niepełnosprawnej.

Wykonywana praca nie może pogarszać stanu zdrowia osoby niepełnosprawnej. Podstawę wyboru ścieżki kształcenia zawodowego oraz stanowiska pracy powinien więc stanowić rodzaj i stopień posiadanej niepełnosprawności. To środowisko pracy musi spełniać określone warunki, aby osoba niepełnosprawna mogła w sposób bezpieczny i efektywny realizować powierzone jej zadania.

Warto równocześnie zauważyć, iż przy odpowiednim przygotowaniu tego środowiska, nie istnieje taki rodzaj i stopień niepełnosprawności, który wykluczałby wszelkie formy aktywności zawodowej. Prawidłowość tę podkreślali bardzo mocno twórcy tzw. polskiej szkoły rehabilitacji. Aleksander Hulek, jeden z czołowych przedstawicieli tej szkoły, pisał w końcu lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, iż konieczne jest

rozwińnięcie u osoby poszkodowanej trwale na zdrowiu możliwie maksymalnych zdolności do samodzielnego życia – wykonywania czynności dnia codziennego i pracy zawodowej, co umożliwi jej czynne włączenie się w życie społeczne (Hulek, 1969, s. 27).

Uczony ten dodawał równocześnie, iż osiągnięcie tego celu wymaga stosowania szerokiego wachlarza metod, środków i usług, uwzględniających potrzeby danej osoby. Konieczne jest podejście interdyscyplinarne, wykorzystujące osiągnięcia nauk humanistycznych, biologicznych, technicznych i ekonomicznych.

Maria Dmochowska, zabierając ćwierć wieku temu głos na posiedzeniu Sejmowej Komisji Polityki Społecznej, mówiła:

Nie ma osób całkowicie niezdolnych do pracy. Można przyuczyć do wykonywania określonych czynności osobę całkowicie niewidzącą, można pociągać sznurki, mając tylko jeden palec itp. [...] przy odpowiedniej rehabilitacji i motywacji inwalidy oraz przy właściwym oprzyrządowaniu, pracę może nawet podjąć inwalida, który opanował umiejętność uruchamiania komputera brodą, ponieważ nie ma czterech kończyn. Nie ma takiej sytuacji, poza osobą

nieprzytomną, aby inwalida – przy stworzeniu mu odpowiednich warunków – nie mógł podjąć pracy [...]. Jeżeli ktoś zajmuje się problemami inwalidów, to wie, że każdy inwalida może podjąć pracę. Dopóki jest przytomny może to uczynić (Dmochowska, 1992, s. 25–26).

Zestawienie przytoczonych słów z rzeczywistością pokazuje rozmiar barier. Według danych ostatniego spisu powszechnego, jedynie 24% osób niepełnosprawnych pracowało, przy czym w przeważającej liczbie były to osoby z lekkim stopniem niepełnosprawności. W gronie osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności odsetek osób pracujących wynosił 4% (Wolan-Nowakowska, 2016, s. 419).

PRACA ZAWODOWA A ROZWÓJ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Podstawowym celem rehabilitacji, zarówno osób z niepełnosprawnością wrodzoną, jak i nabytą, jest uzyskanie zatrudnienia, odpowiadającego predyspozycjom, ograniczeniom i możliwościom danej jednostki. Dalszy rozwój powinien następować w miejscu pracy i być wspierany przez przełożonych. Niekwestionowaną zasadą współczesnego zarządzania jest twierdzenie, że główne zadanie kadry kierowniczej stanowi troska o rozwój podwładnych. W odniesieniu do osób niepełnosprawnych zasada ta bywa nagminnie łamana. Sylwia Gąsiorek-Madzia (2014) przeprowadziła badania 403 kierowników różnych szczebli zarządzania, który w gronie swoich pracowników mają osoby niepełnosprawne. Wśród badanych 44% stanowili mężczyźni, natomiast 56% – kobiety. Wiek respondentów również był zróżnicowany – najliczniejszą grupę stanowili menedżerowie w wieku 45–54 lat, około 20% znajdowało się w przedziale wiekowym 35–44 lat, około 13% – powyżej 54 lat, natomiast około 12% stanowili menedżerowie w przedziale wiekowym 25–34 lata. Zdecydowana większość respondentów (niemal 68%) posiadała wykształcenie wyższe, około 23% legitymowało się wykształceniem średnim zawodowym, około 6% – średnim ogólnokształcącym, około 3% – policealnym, około 2% – zawodowym. Staż pracy ankietowanych menedżerów wynosił najczęściej 6–20 lat (64%) lub 2–5 lat (22%).

Badanie zrealizowane zostało metodą ankietową. Kwestionariusz składał się z 39 pytań, dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi w firmach, w których zatrudnieni byli badani menedżerowie. Dziewięć spośród tych pytań koncentrowało się na zagadnieniach rozwoju zawodowego. Wyniki okazały się bardzo niepokojące. I tak:

- » Ankietowani menedżerowie podkreślali niski poziom wykształcenia podległych im pracowników niepełnosprawnych. Tylko nieco ponad 5% pracowników tej grupy posiadało wykształcenie wyższe; ogromna większość legitymowała się wykształceniem zawodowym. Konsekwencją tego stanu rzeczy były stanowiska zajmowane przez osoby niepełnosprawne – w niemal 80% były to stanowiska pracowników fizycznych.
- » Blisko 40% menedżerów zadeklarowało w sposób jednoznaczny, że nie widzi potrzeby planowania rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych (!). „Uzasadnieniem” tych opinii było powtarzające się stwierdzenie (formułowane przez

niemal 80% respondentów), że osoby z dysfunkcjami wykonują proste prace fizyczne, w odniesieniu do których krótki instruktaż na stanowisku pracy jest działaniem wystarczającym.

- » Ankietowani samokrytycznie przyznawali, że proces kwalifikowania (nielicznych) osób niepełnosprawnych na szkolenia opiera się na subiektywnych decyzjach menedżera. Nie jest w tym celu stosowany system ocen, który mógłby dostarczyć rzetelnych informacji o potrzebach szkoleniowych danego pracownika.
- » Ankietowani zauważali równocześnie, że osoby niepełnosprawne wykazują pozytywny stosunek do własnego rozwoju zawodowego. Aż 63% badanych menedżerów wyraziło opinię, że chęć udziału w działaniach szkoleniowych jest u osób niepełnosprawnych wyższa niż u zdrowych pracowników.

Z przeprowadzonego badania wynika, iż osoby niepełnosprawne traktowane są w organizacjach jako pracownicy drugiej kategorii i pozbawiani możliwości udziału w działaniach rozwojowych. Trudno nie zgodzić się z opinią, iż jest to

(...) dyskryminowanie pracowników niepełnosprawnych, gdyż takie podejście przełożonych nie pozwala osobom niepełnosprawnym na pełne konkurowanie z pracownikami sprawnymi na wewnętrznym rynku pracy danej organizacji. (...) Po raz kolejny widać różnicę w podejściu do rozwoju zawodowego osób sprawnych i niepełnosprawnych. Zarządzanie karierą zawodową osób niepełnosprawnych w opinii kierowników właściwie prawie nie ma miejsca w polskich organizacjach. Nawet jeśli osoby niepełnosprawne uczestniczą w wybranych formach rozwoju zawodowego, to nie dokonuje się wobec tych osób kompleksowych działań, związanych z planowaniem, wdrażaniem i monitorowaniem etapów kariery z uwzględnieniem aspiracji i możliwości pracownika oraz potrzeb organizacji w tym zakresie (Gąsiorek-Madzia, 2014, s. 24–29).

Przytoczone wyniki badań pokazują w sposób jednoznaczny funkcjonujące w obiegu społecznym przekonanie, że uzyskanie (jakiegokolwiek) zatrudnienia powinno stanowić szczyt aspiracji osób niepełnosprawnych. Szczególnie niepokojący jest fakt, iż ten sposób myślenia charakteryzuje także tych, którzy, z racji pełnionych funkcji, określani są często mianem naturalnych sprzymierzeńców rozwoju zawodowego pracowników (Suchar, 2003, s. 74). Konieczne jest więc podjęcie odpowiednich działań edukacyjnych. Zagadnienia wspierania potencjału zawodowego osób niepełnosprawnych powinny stać się ważnym elementem wszelkiego rodzaju studiów i szkoleń menedżerskich.

CZYM JEST COACHING?

W odniesieniu do *coachingu*, związanego ze wspieraniem rozwoju zawodowego, używa się często określeń takich jak *career coaching* czy *job coaching*. Zakresy poję-

ciowe tych terminów rozumiane są różnie przez poszczególnych autorów. Przykładowo, Małgorzata A. Dobrowolska (2013) pisze:

Odłamów *job coachingu* (...) jest co niemiara – od klasycznego *coachingu* począwszy, poprzez *career coaching*, *menager coaching*, *work coaching* po wersje na odległość – *telecoaching* (s. 144).

Odniesienie się do przedstawionego podziału wymagałoby ustalenia znaczenia zarówno wymienionych pojęć, jak i pojęć, takich jak m.in. *business coaching*, *life coaching*, *sport coaching*, *educational coaching*, *health coaching*, *executive coaching*, *individual coaching*, *team coaching*, *self coaching*, *internal coaching*, *external coaching*, *e-coaching*, *peer coaching* itd. Próba charakterystyki wymienionych terminów, ujęcia ich we wspólne kategorie, ustalenia kryteriów podziału, wskazania różnic i podobieństw oraz sformułowanie definicji każdego z nich mogłaby stanowić przedmiot niejednej rozprawy. Działanie takie miałoby pewien walor poznawczy, jednak jego użyteczność praktyczna byłaby wątpliwa. Pozostaniemy więc przy ogólnym terminie „coaching”, którego zdefiniowanie wydaje się zadaniem wystarczająco złożonym. Trudno nie zgodzić się z Moniką Wray i Ericem Parsloe (2002, s. 81), gdy piszą, że dyskusje na ten temat przypominają „semantyczną dżunglę”. Krótkie nawet zagłębienie się w ową *dżunglę* przekroczyłoby znacznie ramy artykułu. Ograniczmy się więc do przedstawienia jednej definicji, której autorowi udało się w syntetyczny sposób scharakteryzować zarówno podstawy teoretyczne *coachingu*, jak i działania praktyczne składające się na tę formę wspierania rozwoju potencjału jednostek i grup. Definicja ta brzmi następująco:

Coaching jest niedyrektywną metodą pomocy psychologicznej, czerpiącą z założeń psychologii empirycznej (zwłaszcza w zakresie rozwoju osobistego człowieka) i nauk o zarządzaniu, nastawioną na zwiększanie przez jednostkę swojej efektywności w wybranym przez nią obszarze. Praktyka *coachingu* opiera się na krótkoterminowej relacji *coacha* z klientem/klientami, w ramach której *coach* manifestuje swoją niedyrektywną, wspierającą postawę poprzez uważne słuchanie, odzwierciedlanie stanów emocjonalnych klienta oraz zadawanie pytań otwartych dotyczących celów klienta, prowadzących do nich działań oraz potrzebnych do ich podjęcia środków (Zemelka 2016, s. 147).

Przytoczenie powyższej definicji nie zmienia faktu, iż sposobów rozumienia terminu „coaching” jest bardzo wiele. To, co je łączy, to przekonanie, że każda jednostka ma możliwości rozwoju, a fundamentami relacji *coachingowej* są mocne strony oraz autonomia klienta. Prezentowane przez różnych autorów koncepcje oscylują od bardzo wąskiego rozumienia omawianego pojęcia jako zbioru określonych technik i narzędzi aż po te teorie, w których *coaching* staje się wręcz koncepcją filozoficzną, rozumianą jako całościowa wizja myślenia i działania. Wyrazem tego ostatniego

podejścia jest pochodzący z 1998 roku poruszający tekst, w którym znajdujemy m.in. następujące słowa (Whitworth i in., 2010, s. 184–186):

Wyobraźmy sobie świat, w którym podstawowe umiejętności i podejście *coachingowe* są powszechnie wykorzystywane – nie tylko przez *coachów*, ale też przez wszystkich (...).

W świecie, w którym obowiązują fundamentalne zasady *coachingu*, ludzie byliby zaangażowani w dotrzymywanie zaciągniętych wobec siebie zobowiązań do prowadzenia przynoszącego satysfakcję życia osobistego i zawodowego. Mniej byliby w stanie tolerować życie drugiej kategorii, a bardziej skłonni decydować, że nie poprzestaną na cokolwiek, co nie będzie życiem pełnym, w którym maksymalnie wykorzystywać będą swoje talenty i umiejętności [...]. Wyobraźmy sobie świat, w którym każdy miałby śmiałą wizję swojej pracy, poczucie wyboru i celu (...).

Jak by to było, gdybyśmy kierowali się możliwie najśmielszą wizją tego, kim moglibyśmy być my sami i kim mogłyby być nasze dzieci, zamiast wytykać własne i cudze ograniczenia? Jak by to było, gdybyśmy spodziewali się po sobie wielkości zamiast niepowodzeń, a porażki traktowali nie jako hańbę, lecz pomoc w szybkim uczeniu się? Jak by to było, gdybyśmy wyrażali uznanie dla silnych stron innych ludzi zamiast zwracać uwagę na ich wady? (...)

W tym świecie uczenie się i rozwój byłyby bardziej cenione niż komfort i pozory [...]. Wyobraźmy sobie...”

COACHING A DORADZTWO ZAWODOWE

Ważną rolę w procesie wspierania rozwoju osób niepełnosprawnych odgrywa doradztwo zawodowe. Brzmienie terminów *doradztwo* czy *poradnictwo* w tradycyjnym odbiorze kojarzy się z działalnością, polegającą na formułowaniu „jedynie słusznych” rad. Dzisiejsze podejście jest zupełnie inne. Jak wskazuje Alicja Kargulowa (2004, s. 40), poradnictwo dyrektywne zastępowane jest podejściem dialogowym. Model, polegający na udzieleniu wskazówek „co robić”, odchodzi w przeszłość; podkreśla się, że osobę, korzystającą z usług doradcy, należy traktować jako jednostkę autonomiczną, zdolną do podejmowania samodzielnych decyzji. Znajduje to wyraz także w stosowanym nazewnictwie – coraz częściej „radzącego się” czy wręcz „podopiecznego” zastępuje określenie „klient”. Klient to, z istoty, osoba dokonująca autonomicznych wyborów. Zadaniem współczesnego doradcy nie jest więc nakłanianie osoby, z którą pracuje do podjęcia „właściwej” decyzji, lecz udzielanie wsparcia w uświadamianiu sobie przez klienta szans i zagrożeń związanych z podejmowaniem określonych działań zawodowych.

Joanna Głodkowska (2012, s. 9), charakteryzując postawę współczesnych doradców zawodowych, pisze:

Z przekonaniem akcentujemy, że istotą życia każdego człowieka jest jego rozwój. Dotyczy to także osoby z niepełnosprawnością. Stąd też (...) bardziej koncentrujemy się na pożądanym aspekcie psychicznego i społecznego funkcjonowania człowieka niepełnosprawnego niż na jego uszkodzeniach, słabościach i ograniczeniach.

Tak rozumiane doradztwo w naturalny sposób zbliża się do coachingu, którego istotą jest, jak wskazywaliśmy, traktowanie każdego człowieka jako jednostki autonomicznej, mającej do zaoferowania światu swój indywidualny potencjał. „*Coaching* jest zawsze zadaniem podejmowanym z k i m ś, a nie d l a k o g o ś” (Clutterbuck, 2009, s. 37), działaniem szanującym podmiotowość klienta i respektującym jego prawo do podejmowania decyzji. Zasada ta leży u źródeł podstawowych założeń coachingu, które – za Izbą Coachingu, zrzeszającą przedstawicieli różnych, często bardzo odmiennych, szkół, nurtów i odmian omawianej profesji – można ująć następująco:

- » *Coaching* bazuje na posiadanej przez klienta postawie, wiedzy i umiejętnościach, a jednym z istotnych celów *coachingu* jest uwolnienie i rozwinięcie potencjału kompetencji klienta.
- » Klient jest traktowany integralnie i całościowo, z poszanowaniem i uwzględnieniem wszystkich istotnych dla niego wartości i obszarów funkcjonowania.
- » Klient jest osobą, posiadającą wystarczające zasoby, możliwości i zdolności do samodzielnego podejmowania i realizowania wyzwań, znajdowania rozwiązań swoich problemów oraz wybierania sposobów działania (...).
- » Klient przyjmuje odpowiedzialność za swoje zaangażowanie, decyzje, działania i rezultat. W tym sensie jest autorem procesu *coachingu* i jego efektów (...).
- » *Coaching* łączy proces poszerzania świadomości klienta ze stymulowaniem go do przyjmowania odpowiedzialności i planowania konkretnych działań (...).
- » *Coach* proponuje klientowi ogólną strategię i strukturę pracy w procesie *coachingu*, a następnie towarzyszy klientowi w jego procesie zmiany, modyfikując tę strategię i strukturę stosownie do jego potrzeb.
- » *Coach* w swojej pracy kieruje się etyką zawodową, której filarem jest zasada poufności (Izba Coachingu, 2016).

MODEL GROW

Podstawą *coachingu* jest rozmowa, a osią tej rozmowy wnikliwie, właściwe zadawanie pytań. Jednym z klasycznych modeli *coachingowych*, który może być zastosowany we wsparciu rozwoju osób niepełnosprawnych, jest model GROW. Nazwa stanowi atrakcyjnie brzmiący akronim, który daje się przetłumaczyć jako „Rośnij”, i wskazuje na cztery istotne elementy, które powinny zostać uwzględnionej w pracy nad rozwojem:

- » G (*goal*) – (generalny) cel,
- » R (*reality*) – rzeczywistość,

- » O (*options*) – opcje,
- » W (*will*) – wola.

Cel (*goal*) to wizja stanu pożądanego, do którego klient chciałby zmierzać. Przydatne okazać się tutaj mogą następujące pytania: Co chciałbyś przede wszystkim osiągnąć? Gdzie chciałbyś dotrzeć w tym obszarze? Na czym najbardziej ci zależy? Po czym poznasz, że osiągnąłeś cel? Jak podkreśla John Whitmore (2011, s. 77–78), dobrze sformułowany cel powinien być zgodny z modelem SMART, a więc być:

- » S (*specific*) – konkretny,
- » M (*measurable*) – mierzalny,
- » A (*agreed*) – uzgodniony,
- » R (*realistic*) – realistyczny,
- » T (*time phased*) – określony w czasie.

Drugi element akronimu GROW – rzeczywistość (*reality*) – to aktualna sytuacja, w której klient się znajduje. Kolejność omawianych elementów wywołuje wątpliwości: czyż nie powinniśmy dokonywać analizy rzeczywistości *p r z e d* wyznaczaniem celów? John Whitmore (2011, s. 84) odpowiada przecząco na to pytanie, pisząc:

Nawet jeżeli przed przyjrzeniem się danej sytuacji możliwe jest jedynie pobieżne zdefiniowanie celów, trzeba to zrobić na samym początku. Później, gdy rzeczywistość stanie się jasna, będzie je można szczegółowiej określić, a nawet zmienić, jeśli sytuacja okaże się nieco inna, niż pierwotnie przypuszczano.

W analizie rzeczywistości pomagają zwykle następujące pytania: Jak scharakteryzowałbyś swoją obecną sytuację? Co warto zmienić? Co do tej pory zrobiłeś, aby osiągnąć cel? Jakie przeszkody hamują twoje dążenie do celu? Czy przeszkody te mają charakter wewnętrzny, czy zewnętrzny? W analizie rzeczywistości *coach* ma do odegrania szczególnie istotną rolę. Dobrze prowadzona rozmowa poszerza u klienta świadomość mocnych stron oraz ograniczeń.

Trzeci element modelu GROW – opcje (*options*) – to przegląd możliwości działania, które sprawiają, że osiągnięcie celu stanie się możliwe. Dokonując tego przeglądu, warto pamiętać, że:

Celem fazy OPCJE nie jest odnalezienie »poprawnej« odpowiedzi, tylko wygenerowanie oraz wypunktowanie tylu alternatywnych rozwiązań, ile się da. (...) To właśnie z tej szerokiej bazy kreatywnych możliwości wybrany zostanie konkretny sposób działania (Whitmore, 2011, s. 98).

Przykładowe pytania zadawane w tej fazie mogą brzmieć następująco: Jakie działania są możliwe? Jakie są konsekwencje każdego z nich? Jaką opcję wybrałbyś, gdybyś dysponował nieograniczonym czasem? Jaką opcję wybrałbyś, gdybyś dysponował nieograniczonym budżetem? Co by się stało, gdybyś nie podjął żadnych działań?

Czwarty i ostatni element modelu GROW – wola (*will*) – to ustalenie planu działania. Długofalowym zadaniem *coacha* jest tutaj wzmocnianie motywacji klienta.

Oto propozycje przykładowych pytań: Od czego zaczniesz? Kiedy zamierzasz to zrobić? Jakie będą kolejne kroki? Jakie przeszkody mogą się pojawić? Jakiej pomocy potrzebujesz?

COACHINGOWE FORMY WSPARCIA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Przykładem zastosowania *coachingu* do wsparcia rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych był projekt, realizowany przez Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Konsorcjum Fundacji Rozwoju Regionalnego, Państwowy Fundusz Osób Niepełnosprawnych, a także inne organizacje i uczelnie wyższe. Adresatami byli studenci ostatnich lat oraz absolwenci, posiadający orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym lub znacznym albo lekkim ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Jednym z elementów projektu była praca z *coachem*. Osoby, realizujące projekt, piszą w podsumowaniu:

(...) należy podkreślić, że działania *coachingowe*, zaproponowane uczestnikom wspomnianego projektu, stanowiły niezwykle istotny element zmiany. W ramach projektu 60% studentów i absolwentów biorących w nim udział znalazło stałe zatrudnienie, co jest niewątpliwym sukcesem. Z wypowiedzi beneficjentów wynikało, że to właśnie *coaching* i praca z psychologiem pozwoliła przełamać własne opory przed podjęciem zatrudnienia i nawiązaniem relacji, nie tylko z innymi uczestnikami projektu (Cytlak, Jarmużek, Szafran, 2016, s. 221).

Uzyskanie zatrudnienia nie powinno być traktowane jako ostateczny etap rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych. Osoby te, podobnie jak ludzie zdrowi, mają prawo (i obowiązek) nieustannego zadawania sobie pytania „co, tak naprawdę, chciałabym w życiu robić?”. *Coaching* znajduje więc ogromne zastosowanie nie tylko w stosunku do osób, poszukujących zatrudnienia, ale także w stosunku do tych, które pracują długo w różnych organizacjach lub prowadząc własną firmę, w pewnym momencie czują jednak, że nadszedł czas na zmiany. Z wielu rozmów wynika, iż w takiej sytuacji człowiek niepełnosprawny rzadko może liczyć na wsparcie rodziny i znajomych, którzy najczęściej kwitują jego rozterki słowami: „powinieneś być szczęśliwy, że w ogóle masz jakąkolwiek pracę”, „większość osób w takim stanie zdrowia bardzo chciałaby być na Twoim miejscu” itp. *Coach* – co oczywiste – nie wygłasza takich uwag, lecz pomaga klientowi udzielić sobie odpowiedzi na pytanie, czy jego pragnienie spowodowane jest chwilowym zniechęceniem dotychczasowymi obowiązkami czy też naprawdę głęboką potrzebą zmiany. W tym drugim przypadku, udziela wsparcia w budowaniu nowej ścieżki rozwoju zawodowego. Nie powinien jednak popierać bezkrytycznie pomysłów klienta, lecz wspólnie z nim rozważyć szanse i zagrożenia, związane z planowanymi zmianami. Powinien także uświadomić klientowi konieczność skonsultowania tych planów ze specjalistą rehabilitacji medycznej. Optymistyczne *coachingowe* zawołanie „każdy człowiek może wszystko”

(także w odniesieniu do ludzi zdrowych lepiej brzmiące w teorii, niż sprawdzające się w praktyce) musi tutaj ulec znacznemu ograniczeniu. Odpowiedzialność – kluczowa cecha profesjonalnego *coacha* ma w pracy z osobami niepełnosprawnymi znaczenie szczególne i może być źródłem wielu dylematów. Znalezienie złotego środka między rozważaniem a *podcinaniem skrzydeł* bywa zadaniem bardzo trudnym.

Brak możliwości rozwoju zawodowego w organizacji, w której dana osoba jest zatrudniona, spowodowany jest często, jak wskazywaliśmy, postawą bezpośredniego przełożonego. Niedostatek kompetencji menedżerskich powodujący trudności we właściwym pełnieniu funkcji kierowniczych zarówno w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, jak i do osób zdrowych to bolączka wielu firm. Nieprzypadkowo powtarza się, że „ludzie przychodzą do organizacji, a odchodzą od przełożonego”. Rosnąca liczba współczesnych organizacji stara się zapobiegać takim sytuacjom, wdrażając programy rozwoju kadry menedżerskiej. Ważnym elementem tych programów jest tzw. *executive coaching* – realizowany przez specjalistów zewnętrznych program wspierania kompetencji najwyższej kadry kierowniczej. Rosnąca popularność tej formy *coachingu* wynika, przede wszystkim, z nieadekwatności tradycyjnych metod szkoleniowych dla rozwoju liderów. Na pewnym poziomie zarządzania „fundowanie” menedżerom kolejnych szkoleń, opatrzonych najbardziej nawet atrakcyjnymi nazwami, bywa działaniem absurdalnym. Menedżer wysokiego szczebla potrzebuje raczej indywidualnego wsparcia w wypracowaniu nowych, bardziej efektywnych metod działania. Jednym z kluczowych elementów tego działania jest troska o rozwój zawodowy podległych pracowników – zarówno osób zdrowych, jak i osób niepełnosprawnych. Objęcie kadry menedżerskiej programem *executive coachingu* prowadzi do korzystnych zmian w kulturze organizacyjnej firmy. Doświadczenie wykazuje, iż pod wpływem takich programów zmieniają się na lepsze zarówno relacje interpersonalne, jak i metody kierowania pracownikami organizacji. Możliwe staje się wówczas wdrożenie tzw. *coachingowego* stylu zarządzania, którego istotą jest partnerstwo nakierowane na rozwój relacji między przełożonym a podwładnym. Podstawowym warunkiem wdrożenia tego stylu są dodatkowe, nowe wymagania pod adresem przełożonego. Musi on umieć wyjść z roli „wszechwiedzącego” kierownika, wspierając pracownika w poszukiwaniu własnych rozwiązań. Do pożądaných cech takiego przełożonego należy zaliczyć, między innymi: zdolność do ograniczania autorytetu formalnego na rzecz autorytetu osobistego, zdolność koncentrowania się na zachowaniach, a nie na osobach, umiejętność diagnozowania potencjału podwładnych, wrażliwość i dyskrecję umożliwiającą taktowne poruszanie zagadnień życia osobistego, umiejętność konstruktywnego przekazywania informacji zwrotnych oraz dostrzeżenie mocnych stron każdego pracownika (Pocztowski 2007, s. 296).

ZAKOŃCZENIE

Bariery rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych są faktem. Pojawiają się na każdym etapie życia, poczynając od etapu edukacji, której celem zdaje się być przygotowanie do „roli osoby z niepełnosprawnością” (Lejzerowicz, 2016). Człowiek

niepełnosprawny, nawet jeśli (zwykle kosztem ogromnego wysiłku własnego i wyrzeczeń ze strony rodziny) uzyska wykształcenie umożliwiające mu podjęcie zatrudnienia, uważany jest w miejscu pracy za osobę, której aspiracje zawodowe ograniczać się muszą do zdobytego z takim trudem stanowiska. W działaniach na rzecz zmiany tego stanu rzeczy ważną rolę odegrać może *coaching*. Nie powinien on, co oczywiste, zastępować klasycznych form rehabilitacji zawodowej, może jednak stanowić ich cenne uzupełnienie i rozszerzenie. Teza ta jest tym bardziej uzasadniona, że jak staraliśmy się wykazać, odpowiedzialnie prowadzony *coaching* opiera się na założeniach, zbliżonych do założeń współcześnie rozumianego doradztwa zawodowego.

Budować na tym, co mocne, i szanować autonomię klienta – te fundamenty pracy *coachingowej* zdają się być wręcz stworzone do wspierania rozwoju zawodowego osób, których sprawność została ograniczona.

BIBLIOGRAFIA

- Borowicz, B., Kasicz-Stępień, G., Liwosz, E., Pankiewicz, K., Kowalska-Korman, K. (2015). *Doradztwo zawodowe*. Lublin: Fundacja Vocational Competence Certificate.
- Clutterbuck, D. (2009). *Coaching zespołowy*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Cytlak, I., Jarmużek, J., Szafran, J. (2016). Kompetencje społeczne osób z niepełnosprawnościami a ich szanse na rynku pracy. Znaczenie coachingu w pracy doradczej. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (s. 213–223), Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Dmochowska, M. (1992). *Wypowiedź na posiedzeniu Komisji Polityki Społecznej*. Warszawa: Biuletyn z posiedzenia Komisji.
- Dobrowolska, M.A. (2013). Jobcoaching – przykład dobrych praktyk. *Forum Oświatowe*, 2(49), 143–151. Pobrane 12 kwietnia 2017, z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/28>
- Gąsiorek-Madzia, S. (2014). Rozwój zawodowy pracowników sprawnych i niepełnosprawnych – wyniki badań. *Przegląd Organizacji*, 3, 24–29.
- Głodkowska, J. (2012). Przedmowa. W: E. Wojtasiak, M. Wolan-Nowakowska (red.). *Poradnictwo zawodowe w rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (s. 9–11). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hulek, A. (1969). *Teoria i praktyka w rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kargulowa, A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kukła, D., Duda, W. (red.) (2016). *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Lejzerowicz, M. (2016). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. *Forum Oświatowe*, 28(1), 133–157. Pobrane 11 kwietnia 2017, z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/426>

- Marciniak, Ł.T. (2009). *Pojęcie i odmiany coachingu*. W: M. Sidor-Rządkowska, *Coaching – teoria, praktyka, studia przypadków*. Kraków: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- McAdam, S. (2011). *Coaching kadry kierowniczej. Dopasowanie usług coachingowych do kontekstu i potrzeb przedsiębiorstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- McLeod, A. (2008). *Mistrz coachingu. Podręcznik dla menedżerów, HR-owców i trenerów*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Opióła, D. (2012). Znaczenie orzeczenia o stopniu niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. W: E. Wojtasiak, M. Wolan-Nowakowska (red.), *Poradnictwo zawodowe w rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (s. 92–109). Warszawa. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Parsloe, E., Wray, M. (2002). *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza.
- Pisula, D. (2010). *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Pocztowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Rzycka, O. (2010). *Menedżer coachem. Jak rozmawiać, by osiągnąć rezultaty?* Kraków: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Sidor-Rządkowska, M. (1997). *Etyczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Sidor-Rządkowska, M. (2009). *Coaching – teoria, praktyka, studia przypadków*. Kraków: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Sidor-Rządkowska, M. (2012). *Profesjonalny coaching. Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (red.) (2016). *Doradztwo zawodowe w procesie całonocnego uczenia się*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Starr, J. (2005). *Coaching*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Thorpe, S., Clifford, J. (2004). *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching: trening efektywności: rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW*. Warszawa: Wydawnictwo Gruner + Jahr Polska.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., Sandahl, P. (2010). *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Wojtasiak, E. (2012). Rehabilitacja procesem kompleksowego przystosowania osób z niepełnosprawnością do życia społeczno-zawodowego. W: E. Wojtasiak, M. Wolan-Nowakowska (red.), *Poradnictwo zawodowe w rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (s. 15–29). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wolan-Nowakowska, M. (2016). *Formy wsparcia i pomocy w procesie aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami*. W: D. Kukła, W. Duda (red.), *Porad-*

nictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym (s. 418–433). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Wolan-Nowakowska, M., Opiola, D. (2012). Możliwości i ograniczenia wykonywania pracy przez osoby z niepełnosprawnością. W: E. Wojtasiak, M. Wolan-Nowakowska (red.) *Poradnictwo zawodowe w rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (s. 30–44). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Worsztynowicz, A. (2013). Coaching a poczucie koherencji. *Forum Oświatowe*, 2(49), 41–55. Pobrane 11 kwietnia 2017, z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/53>

Zemelka, A. (2016). Wczesna historia coachingu: poszukiwanie definicji i interferencji idei. *Forum Oświatowe*, 28(2), 143–160. Pobrane 7 kwietnia 2017, z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/439>

COACHING AS SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR DISABLED PEOPLE

ABSTRACT: This article aims to draw attention to the necessity to broaden the range of activities supporting professional development of disabled people. Obtaining employment tends to be perceived – as this group’s ultimate goal of professional activation. This approach fails to consider that nowadays undertaking employment in a modern organization implies long-term commitment to continuing education. According to the *lifelong learning* concept, professional development is a lifelong commitment. Thus, throughout the process, disabled people need assistance that should take into account their individual needs, predispositions, abilities and limitations. Coaching may become a critical element of this support. This development method may be described as *the art of supporting people who wish to transform their dreams into goals and to make effort to achieve these goals*.

KEYWORDS: coaching, disabled people, professional development.



SPRAWOZDANIA

REPORTS

Beata Zamorska

Collegium Da Vinci, Wydział Nauk Społecznych

Przemysław Gąsiorek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu

**Sprawozdanie z Piątego Międzynarodowego
Kongresu ISCAR “Taking a 360° view of the
landscape of cultural-historical activity
research: The state of our scholarship
in practice”**

Kontakt:	Beata Zamorska beata.zamorska@cdiv.pl
Jak cytować:	Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2017). Sprawozdanie z Piątego Międzynarodowego Kongresu ISCAR "Taking a 360° view of the landscape of cultural-historical activity research: The state of our scholarship in practice". <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 135–139. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/568
How to cite:	Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2017). Sprawozdanie z Piątego Międzynarodowego Kongresu ISCAR "Taking a 360° view of the landscape of cultural-historical activity research: The state of our scholarship in practice". <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 135–139. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/568

Organizatorzy: International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) i Université Laval, Kanada.

Od 28 sierpnia do 1 września 2017 roku w Quebecu w Kanadzie odbył się międzynarodowy kongres, organizowany przez International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), oraz Université Laval. ISCAR jest stowarzyszeniem naukowym, którego celem jest promocja i rozwój multidyscyplinarnych badań teoretycznych i empirycznych nad społecznymi, kulturowymi i historycznymi wymiarami działalności człowieka. Zadaniem, które sobie stawia, jest również promowanie wymiany informacji między naukowcami i tworzenie płaszczyzn do współpracy badawczej dla swoich członków. ISCAR opiera się przede wszystkim na założeniach teoretycznych, sformułowanych w ramach podejścia kulturowo-historycznego: L. S. Wygotskiego, A. N. Leontiewa, A. R. Łurii, których dziedzictwo przybrało wiele form w pracach teoretyków, badaczy i praktyków. Kongres odbywa się co trzy lata i stanowi przestrzeń spotkań, wymiany myśli i doświadczeń dla tych, którzy czerpią z tradycji kulturowo-historycznej i badań nad działalnością. Dotychczasowe kongresy odbywały się w Sewilli (2005), San Diego (2008), Rzymie (2011) i Sydney (2014).

Obrady tegorocznego Kongresu toczyły się pod hasłem: „Panoramyczne spojrzenie na badania w CHAT: nasze osiągnięcia naukowe w praktyce” (*Taking a 360° view of the landscape of cultural-historical activity research: The state of our scholarship in practice*).

Formuła Kongresu stwarzała możliwość wymiany doświadczeń, związanych z badaniami jakościowymi i ich nowymi trendami w kulturowo-historycznej teorii działalności w kontekście nowatorskich rozwiązań praktycznych oraz założeń konceptualnych. Te trzy, przenikające się wzajemnie obszary: założenia, praktyka oraz metody badań (Foundation, Practices and Methods), wyznaczały porządek prac ponad 500 aktywnie zaangażowanych w obrady członków ISCAR z Australii, Azji, Ameryki Północnej, Południowej i Środkowej, Afryki i Europy. Polskę reprezentowali: Beata Zamorska z Collegium Da Vinci w Poznaniu i Przemysław Gąsiorek z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Poszczególne dni Kongresu poświęcone były kolejno problematyce jednemu z trzech obszarów (*Foundations, Practi-*

ces, Methods). Prace miały formę: sesji plenarnych, sympozjów, sekcji tematycznych, grup roboczych, sesji referatowych, otwartych dyskusji na wspólne tematy oraz sesji plakatowych.

Jak zaznaczył w przemówieniu podczas ceremonii otwarcia Prezydent ISCAR, Malcolm Reed, ISCAR jako organizacja przechodzi zmiany. Było to widoczne zarówno w formule organizacyjnej Kongresu, jak i przesunięciu akcentów w podejmowanych tematach i dyskutowanych wątkach badawczych, zarówno teoretycznych, jak i zanurzonych w praktyce edukacyjnej oraz powiązanych z doświadczanymi problemami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi.

Trend tych zmian wyraźnie został zaznaczony w trzech plenarnych sesjach, w których główni mówcy: David Bakhurst, Kris Gutierrez i Yrjö Engeström zarysowali nowe odczytania fundamentalnych założeń kulturowo-historycznej teorii działalności oraz kierunków badawczych. Bakhurst w wystąpieniu o prowokacyjnym tytule: *Punki versus zombi: Evald Ilyenkov i walka o rosyjską filozofię* (*Punks versus zombies: Evald Ilyenkov and the battle for Soviet philosophy*) przypomniał oryginalność tez E. Ilyenkova i jego współpracowników, które były rewolucyjne nie tylko w latach pięćdziesiątych, gdy zostały ogłoszone. Ponownie odczytane, są również dzisiaj źródłem inspiracji i świeżego spojrzenia na problemy edukacyjne i społeczne. Gutierrez oraz Engeström pokazali potencjał, jaki wnoszą badania interwencyjne, prowadzone w kulturowo-historycznej teorii działalności oraz teorii ekspansywnego uczenia się, w „gorące” problemy społeczne. Zaangażowanie badaczy w ruchy społeczne na rzecz ludzi, znajdujących się w bardzo trudnych sytuacjach życiowych: eksmisji, bezrobocia, ubóstwa, doświadczających różnego rodzaju przemocy, umożliwiła ponowną identyfikację i interpretację problemów oraz wypracowywanie nowych, nieobecnych dotąd rozwiązań.

Wśród głównych tematów, podejmowanych w obszarze *Fundations*, były podstawowe koncepcje teorii kulturowo-historycznej: strefa najbliższego rozwoju, sprawczość (*agency*), genetyczny model działalności uczenia się Dawidowa, *perezhivanie* oraz pojęcia *abstraktu* i *konkretu*. Koncepcje te były przywoływane w prezentowanych badaniach, jak i w dyskusjach nad nowymi odczytaniem tekstów źródłowych Wygotskiego, Dawidowa, Leontiewa. Jednym z dyskutowanych terminów było *perezhivanie*, które jako narzędzie konceptualne i analityczne, często w tłumaczeniach gubi zawartą w nim złożoność, a przy tym tkwiący w nim potencjał eksplanacyjny.

Znaczna część obrad (zarówno formalnych, jak i kuluarowych) związana była z dyskusją nad ogromnymi możliwościami aplikacyjnymi, jakie wnoszą te koncepcje w szeroko rozumianą praktykę edukacyjną. Jednym z przykładów były spotkania pod kierunkiem Eleny Kravtsovej (wnuczki L. S. Wygotskiego), poświęcone uczeniu się w strefie najbliższego rozwoju (SNR). Podczas trzykrotnych spotkań dyskutowana była, między innymi, problematyka kreowania środowiska rozwoju: *pra-my* (*pra-We*) w relacji z dzieckiem, kolektywnie współdzielonej działalności (*collective distributed activity* – pojęcie rozwijane także przez Y. Engeströma), pracy w ramach *pair-pedagogy*, gdy dorośli (nauczyciele) mogą współpracować ze sobą i dzieckiem, zajmując różne pozycje. Dużym walorem tych spotkań była możliwość naświetlenia

problemu SNR z perspektywy najnowszych badań, przeprowadzanych w różnych środowiskach i kulturach. Zainicjowane w dyskusjach wątki, rozwijane były w późniejszych wystąpieniach i pracach zespołowych (np. M. Fleeer, J. Vadeboncouer – problem pozycjonowania podmiotu).

Szczególnym zainteresowaniem uczestników cieszyły się sympozja i spotkania, związane z koncepcją uczenia się Dawidowa i aktualnością jego propozycji dla dzisiejszej edukacji. Ciekawość budziły także wyniki prac szwedzkiego zespołu badaczy, kierowanego przez Inger Eriksson, którzy podejmują problematykę transformatywnego podmiotu (*transformative agency*) i rozwijają nowe formy współpracy naukowców, administracji oświatowej i nauczycieli.

W obszarze *Practices* podejmowane były tematy, związane z uczeniem się i rozwojem w różnego typu zaangażowaniach w społecznościach lokalnych, organizacjach, przestrzeniach internetowych, w społeczeństwach o bardzo dużym zróżnicowaniu kulturowym (*superdiverse community*). Dyskutowane były założenia i sposoby realizacji badań interwencyjnych, dotyczących wykluczenia społecznego, politycznego i ekonomicznego. W jednej z grup roboczych B. Zamorska i P. Gąsiorek przedstawili projekt, realizowany z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym, i poddali pod dyskusję możliwości, jakie wnosi praca węzłowa.

Prace w trzecim obszarze, *Methods*, wyznaczały pytania, wynikające z bardzo szerokiego spektrum aplikacji badań interwencyjnych w CHAT. Z jednej strony, badacze wychodzą poza uniwersytety i laboratoria w nowe obszary, podejmują nowe problemy badawcze, wynikające z dynamicznej zmiany społeczno-politycznej i angażują się w nowe formy współpracy z uczestnikami badań. Z drugiej strony, transformacji ulega również *kultura naukowa*. W toku dyskusji nad prezentowanymi problemami metodologicznymi podnoszone były kwestie: zbierania danych i ich analizy w nowych warunkach (np. wybór jednostki analizy, dane w procesie upośredniczania badania systemu działalności), konieczności rekonceptualizacji badanych praktyk jako działalności (serii działalności), w których konkurują obiekty działalności i role. Wiele miejsca poświęcono przyszłości badań w perspektywie interwencyjnej, rozwojowej i transformatywnej. Pytano o sposoby czerpania z teorii kulturowo-historycznej oraz wykorzystanie jej w znacznie głębszym i szerszym rozpoznawaniu uczenia się w nowych warunkach i za pomocą nowych metod.

Jedno z wieczornych spotkań w trakcie Kongresu (*Special Tribute*) poświęcone było przypomnieniu postaci, które były współinicjatorami ISCAR, a ich prace miały ogromne znaczenie dla rozwoju CHAT. Wspominano tych, którzy odeszli od ostatniego Kongresu w Sydney: Jerome'a Brunera, Vladimira Zinchenkę oraz Rolanda Tharpa.

Podobnie jak podczas poprzednich kongresów, odbyły się spotkania regionalne członków ISCAR. Polska jest w Grupie Krajów Skandynawskich i Bałtyckich, nową koordynatorką tej Grupy Regionalnej została May Britt Postholm z Norwegian University of Science and Technology. Obecnie trwają prace, związane z utworzeniem sieci współpracy regionalnej ISCAR. Osoby zainteresowane informacjami o działal-

ności ISCAR, proszone są o zgłoszenie do Beaty Zamorskiej, koordynatorki ze strony polskiej beata.zamorska@cdv.pl.

W Collegium Da Vinci w Poznaniu, 1–2 marca 2018 r., planowane jest seminarium metodologiczne, prowadzone przez prof. Inger Eriksson, oraz konferencja dla środowiska edukacyjnego z udziałem szwedzkiej badaczki.

An Activity Theory Group, ISCAR Nordic and Baltic countries: <https://www.activitytheorygroup.no/iscar-nordic-baltic>



OPINIE

**List Redaktorów ogólnokrajowych czasopism
naukowych z wykazu B Ministerstwa Nauki
i Szkolnictwa Wyższego**

Jak cytować: List Redaktorów ogólnokrajowych czasopism naukowych z wykazu B Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2017). *Forum Oświatowe*, 30(2), 143–146. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/612>

How to cite: List Redaktorów ogólnokrajowych czasopism naukowych z wykazu B Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2017). *Forum Oświatowe*, 30(2), 143–146. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/612>

SZANOWNY PANIE MINISTRZE, SZANOWNI PAŃSTWO POSŁOWIE,

Jako redaktorzy naczelni wysoko punktowanych polskich społeczno-humanistycznych czasopism naukowych, w kontekście projektu Ustawy o Szkolnictwie Wyższym 2. o, wyrażamy duże zaniepokojenie zapowiedziami likwidacji ministerialnej listy B czasopism. Takie działanie zagraża funkcjonowaniu polskiej nauki, jest trudnym do zrozumienia zakwestionowaniem wartości wymiany informacji naukowej i jej obiegu w języku narodowym. Uważamy również, że rozpatrując rozwój nauki z perspektywy wspólnego dobra narodowego błędem byłaby wyłączna orientacja na anglojęzyczne platformy czasopism naukowych, z których wiele jest podporządkowanych interesom komercyjnym.

Dla nauk humanistycznych i społecznych, mających tak duże znaczenie dla tożsamości narodowej i umacniania ważnych społecznie wartości, niezbędne jest tworzenie dorobku naukowego w języku polskim, zorientowanym nie tylko globalnie, ale też lokalnie i regionalnie. Przyjęcie do oceny parametrycznej dyscyplin naukowych oraz oceny pracowników naukowych wyłącznie tekstów z bazy Web of Science lub Scopus będzie nie tylko zagrożeniem dla rozwoju polskiej humanistyki i nauk społecznych, ale też swoistą cenzurą kierunku rozwoju tych obszarów naukowych i będzie prowadzić do zubożenia polskiej tożsamości naukowej.

Prosimy też wziąć pod uwagę, że wśród odbiorców czasopism z obecnej listy ministerialnej B jest wiele osób spoza środowiska akademickiego, w tym przedstawiciele zawodów z różnych obszarów, nauczyciele i studenci, którzy poszukują doniesień naukowych w języku polskim, dostępnych niekomercyjnie, odpowiadających ich zapotrzebowaniu na wiedzę, także tę związaną z wieloma problemami.

Nie obawiamy się zaostżenia wymagań wobec czasopism naukowych. W samych środowiskach akademickich od dawna silne są głosy o potrzebie ich podnoszenia. Jednak jedyną drogą powinno być odejście od wyłącznie formalnych kryteriów na rzecz ich połączenia z jakościową oceną ekspercką. Jesteśmy nie tylko w pełni gotowi poddawać się takiej ocenie, ale też od dawna zwracamy uwagę na konieczność wypracowania dodatkowych, jakościowych kryteriów, które pozwoliłyby selekcjonować czasopisma o najwyższych standardach naukowych, wyłączając z parametryzacji te, które mają charakter popularny. Nie zapominajmy przy tym, że Polskę jako znaczący kraj europejski stać na wypracowanie własnych bardziej skutecznych procedur oceny czasopism i nie musimy zdawać się na kryteria zewnętrzne. Rezy-

gnacja z listy B byłaby w naszym odczuciu wyrazem porażki, jaką ponieśliśmy jako kraj w samookreślaniu kryteriów oceny jakości polskiej nauki.

Zwracamy uwagę, że w ostatnich latach środowiska akademickie włożyły ogromny wysiłek i środki by dostosować polskie czasopisma do wymagań międzynarodowych, dzięki staraniom zespołów redakcyjnych, których członkowie w znakomitej większości pracują społecznie. Wiele z nich takie standardy spełnia, a ona same są wartościową platformą obiegu nauki. Nie negując znaczenia dokonań na forum międzynarodowym, nie możemy zaakceptować marginalizacji dorobku lat polskich naukowców publikujących w naszych czasopismach. Czasopisma z listy B stanowią bardzo ważną i witalną dla polskiej nauki płaszczyznę interdyscyplinarnego dyskursu pomiędzy przedstawicielami nauk społecznych i humanistycznych, m.in. pedagogami, filozofami, antropologami i historykami. Jej zamknięcie nie tylko nie przyczyni się do rozwoju polskiej nauki, ale może stać się instrumentem jego wyhamowania, ograniczenia i zastoju oraz jest niepokojącym wyrazem tendencji do globalizacji nauki, rozmycia i eliminacji z dyskursu naukowego zagadnień o dużym znaczeniu dla naszego kraju.

Na tego rodzaju ryzyko zwracano uwagę w World Social Science Report 2010, w którym pisano „Wytwarzanie i obieg wiedzy naukowej wykazuje silne ciążenie ku językowi angielskiemu i krajom, gdzie angielski jest powszechny w kręgach akademickich. Taka hegemonia lingwistyczna nie tylko tworzy bariery dla udziału w tym procesie uczonych, dla których angielski jest nieadekwatny w ich środowisku akademickim. Ale, co więcej, i jest to bardziej istotne, wyklucza perspektywy i paradygmaty, które są zakorzenione w innej językowej i kulturowej tradycji. Tym samym, zubaża nauki społeczne jako całość.” Nie przyczyniamy się do tego osłabienia, własnymi rękami, samowykluczając polską tradycję naukową i polski horyzont teoretyczno-aksjologiczny z możliwości rozwoju. Chyba żaden kraj nie posunął się do kroku tak radykalnej marginalizacji własnego języka i narodowego humanistycznego dorobku narodowego.

Dlatego zwracamy się do Pana Ministra oraz do Państwa Posłów o zachowanie ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism oraz zachowanie ich roli i znaczenia w systemie oceny parametrycznej jednostek i indywidualnej naukowców.

REDAKTORZY NACZELNI I CZŁONKOWIE RAD NAUKOWYCH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Ks. prof. zw. dr hab. Jerzy Bagrowicz „Paedagogia Christiana”

Prof. zw. dr hab. Iwona Chrzanowska „Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej”

Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska „Kultura, Edukacja, Społeczeństwo”

Prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak „Pedagogika Szkoły Wyższej”

Prof. dr hab. Maria Dudzikowa „Rocznik Pedagogiczny”

Dr hab. Michał Federowicz „Edukacja”

Dr hab. Dorota Gołębiak „Forum Oświatowe”
Dr hab. Jarosław Horowski „Paedagogia Chritiana”
Prof. zw dr hab. Wiesław Jamrożek „Biuletyn Historii Wychowania”
Prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska „Problemy Wczesnej Edukacji”
Prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński „Resocjalizacja Polska”
Prof. zw. dr hab. Amadeusz Krause „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” Prof. dr hab. Roman Leppert „Przegląd Pedagogiczny”
Prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”
Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik „Studia Edukacyjne”, Przewodniczący Sekcji wspierania doktorantów, habilitantów i jednostek akademickich KNP PAN
Prof. zw. dr hab. Marian Nowak „Ruch Pedagogiczny”
dr Małgorzata Olejarz „Dyskursy Młodych Andragogów”
dr hab. Ewa Skibińska „Edukacja Dorosłych”
Dr hab. Mirosław Sobiecki, prof. UwB, „Kultura i Edukacja”
Prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik „Studia Edukacyjne”
Dr hab. Solarczyk-Szwec, prof. UMK „Rocznik Andragogiczny”
Prof. dr hab. Ewa Syrek „Chowanna”
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski „Studia z Teorii Wychowania”; Przewodniczący Sekcji ds. czasopism i wydawnictw KNP PAN

SEKCJA TEMATYCZNA

THEMATIC SECTION

Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego

Przedstawione w niniejszym zeszycie tematycznym czasopisma *Forum Oświatowe* teksty powstały jako efekt spotkania środowiska akademickiego oraz praktyków -nauczycieli polskiego języka migowego (PJM) w ramach ogólnopolskiej konferencji naukowej *Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego jako języka obcego*, która odbyła się 24 października 2015 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zarówno organizacja konferencji, jak i wydanie niniejszej publikacji było możliwe dzięki finansowaniu i realizacji projektu badawczego w ramach *dotacji na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych i prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu w 2015 roku*.

Wiedza z obszaru nauczania i uczenia się polskiego języka migowego jako obcego wciąż jest rozproszona, a temat ten w środowisku akademickim nie był do tej pory szeroko dyskutowany. Rozważania na temat polskiego języka migowego przyjmują najczęściej perspektywę lingwistyczną, natomiast, dydaktyka języków obcych koncentruje się głównie na językach fonicznych, pozostawiając języki wizualne na marginesie dyskursu. Teoria tego obszaru, podobnie jak samo nauczanie polskiego języka migowego, jest w początkowej fazie budowania. Dlatego też zaprezentowany w zeszycie tematycznym zbiór tekstów ma na celu przybliżenie problematyki kształcenia w zakresie języka migowego oraz uteoretycznienie zgromadzonych już doświadczeń. Przedstawia teorie, będące *obok* i *blisko* praktyki.

Prezentowane studia, rozprawy i opinie poruszają problemy, dotyczące różnych subobszarów dydaktyki PJM. Edukacja języka migowego, pomimo iż zdaje się wąską dziedziną specjalistyczną, jest wewnętrznie bardzo zróżnicowana, co ma swoje odzwierciedlenie w różnorodności podejść do tego tematu, zaprezentowanych m.in. w zgromadzonych tekstach. Wciąż nie wyczerpują one krytycznego oglądu stanu edukacji PJM, lecz żywią nadzieję, że konferencja oraz niniejsza publikacja stanowią preludeum do zgłębiania i dyskutowania wielowymiarowych kwestii edukacji tego języka, a także przyczynią się do odkrywania nowych pól naukowych refleksji.

Anna Irasiak

STUDIA I ROZPRAWY

THEORETICAL STUDIES

Karolina Ruta

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marta Wrześniewska-Pietrzak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Odnaleźć się w przestrzeni – problemy z przestrzenną organizacją komunikatu na lektoracie PJM

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest omówienie błędów w wykorzystaniu przestrzeni w komunikacji w języku migowym, które są najczęściej popełniane przez studentów uczących się polskiego języka migowego. Autorki przeanalizowały materiały wideo zebrane wśród studentów filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którzy uczestniczyli w kursie języka migowego na poziomie podstawowym (A1). Analizy pozwoliły wskazać na te aspekty przestrzeni, które są szczególnie kłopotliwe dla rodzimych użytkowników języka mówionego.

SŁOWA KLUCZOWE: polski język migowy, gramatyka przestrzeni, nauczanie FL, języki obce.

Kontakt:	Karolina Ruta karuta@amu.edu.pl
Jak cytować:	Ruta, K., Wrześniewska-Pietrzak, M. (2017). Odnaleźć się w przestrzeni – problemy z przestrzenną organizacją komunikatu na lektoracie PJM. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 151–163. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/486
How to cite:	Ruta, K., Wrześniewska-Pietrzak, M. (2017). Odnaleźć się w przestrzeni – problemy z przestrzenną organizacją komunikatu na lektoracie PJM. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 151–163. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/486

Polski język migowy to stosunkowo nowe zagadnienie, którym interesują się glottodydaktycy. Dostrzeżenie go w dyskursie naukowym odzwierciedla coraz wyraźniejszy głos środowiska głuchych. To oni kształtują świadomość społeczną na temat ich języka, który wbrew nazwie – nie jest językiem polskim, nie stanowi subkodu polszczyzny. Ten głos został zauważony nie tylko przez glottodydaktyków, skupiających się na nauczaniu głuchych języka polskiego¹, ale także przez osoby, podejmujące się nauczania słyszących polskiego języka migowego.

Uczenie jakiegokolwiek języka wizualno-przestrzennego jako języka drugiego wymaga wypracowania nowych metod i narzędzi, nierzadko odmiennych niż te wykorzystywane przy nauce języków o modalności fonicznej. Pierwsze opracowania na ten temat pojawiły się na początku XXI wieku. Warto wspomnieć artykuły Moniki Kamińskiej (Kamińska, 2004), Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil (Czajkowska-Kisil, 2000) czy wybrane teksty w tomie zbiorowym, zredagowanym przez Marka Świdzińskiego i Tadeusza Gałkowskiego (Świdziński, Gałkowski, 2003). O metodyce i organizacji lektoratów polskiego języka migowego pisała również Justyna Kowal (Kowal, 2008). Autorka omówiła problemy związane z pozyskiwaniem lektorów, brakiem przygotowania metodycznego głuchych lektorów, a także organizacyjne – związane z formalnie ustalonymi ramami programowymi.

Obserwując dzisiejszą sytuację występującą w środowisku akademickim, wydaje się, że część problemów poruszanych przez Justynę Kowal została zniwelowana. W programach studiów różnych kierunków humanistycznych coraz częściej pojawia się lektorat polskiego języka migowego dla słyszących². Ośrodki akademickie są zainteresowane organizacją takich zajęć, a studenci bardzo chętnie biorą w nich udział, co potwierdzić może liczebność grup na takich lektoratach w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Warto w tym miejscu dodać, że konwersatoria te są nierzadko zajęciami spoza obowiązującego minimum programowego, a zatem udział w nich jest dobrowolny.

Wrocławska badaczka wśród problemów wymienia również te, które wiążą się z brakiem sal dydaktycznych, przystosowanych do wymogów lektoratowych (bez stołów, krzesła ustawione w półkole, brak sprzętu multimedialnego itd.) (Kowal, 2008, s. 127). Jednak największy problem dla lektorów, chcących uczyć języka migo-

wego, stanowią braki w materiałach edukacyjnych, przeznaczonych dla nauczycieli, jak również pomocy dydaktycznych dla studentów. Jak zauważa Kowal:

[...] kwestia programów to pochodna ogólnej sytuacji braku opisu gramatycznego PJM i jego rozwinięcia w postaci programów glottodydaktycznych (nauczania języków obcych), a zatem i podręczników i dostosowania programów do systemu certyfikacji znajomości języków obcych UE (Kowal, 2008, s. 129).

Dopóki nie istnieją wzory programów, na których można by się oprzeć, podejmowane są indywidualne działania lektorów w zakresie tworzenia materiałów i pomocy dydaktycznych do nauczania języka migowego jako obcego. Nie są to łatwe zadania, nie przypominają one również sytuacji nauczania jakiegokolwiek innego języka obcego. Różnica jest tu zasadnicza – języki migowe (w tym polski język migowy) różnią się od innych języków fonicznych modalnością. Języki foniczne opierają się na słuchowym odbiorze komunikatów, migowe zaś na modalności wizualno-przestrzennej. Odmierna modalność języków, niewystarczająco wyjaśniona przez lektora uczącym się języka migowego, sprawia, że mają oni duże trudności w przyswajaniu języka migowego już na poziomie podstawowym. Te obserwacje poczynione przez autorki stały się przyczynkiem do zajęcia się właśnie zagadnieniem przestrzeni – problemem kluczowym dla sytuacji dydaktycznej.

W niniejszym artykule omówione zostaną problemy związane z nauką polskiego języka migowego w aspekcie korzystania z przestrzeni, która – jak wspomniano – pełni w języku migowym ogromną rolę (Sacks, 2011, s. 136–137). Materiał badawczy tworzą nagrania wypowiedzi migowych czterdziestu studentów, którzy brali udział w lektoracie polskiego języka migowego na poziomie A1 w latach 2013–2015, a także dostrzeżone przez autorki trudności, pojawiające się podczas zajęć lektoratowych. Wyróżnione problemy zostaną omówione w aspekcie sprawności posiadanych przez osoby posługujące się językiem fonicznym jako pierwszym. Uwzględniona zostanie perspektywa nadawcza, a także odbiorcza. Wnioski natomiast zestawione będą z zawartością wskazówek dla uczącego się PJM, zawartych w podręczniku przeznaczonym do nauki polskiego języka migowego wydanym przez PZG Oddział Łódzki (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011), w którym wśród efektów kształcenia wymieniona została właśnie przestrzeń i jej funkcje – topograficzna i syntaktyczna (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 9).

W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwojaką funkcję przestrzeni, cechującą języki wizualno-przestrzenne (Poizner, Klima, Bellugi, 1987). Po pierwsze, jest ona kategorią gramatyczną, ponieważ poprzez umieszczenie znaków migowych w odpowiednim miejscu w przestrzeni zachowuje się szyk zdania, a zatem pełni rolę syntaktyczną. Ponadto, przestrzeń gramatyczna wykorzystywana jest przy zaimkach osobowych, linii czasu czy przyimkach wyrażających relacje przestrzenne. Druga funkcja przestrzeni wiąże się z realnym odtwarzaniem tego, co istnieje w rzeczywistej przestrzeni mówiącego. Pełni zatem ona funkcję topograficzną, ma charakter opisowy. Ważnymi jej elementami są między innymi klasyfikatory.

1. ODNALEŹĆ SIĘ W PRZESTRZENI – PERSPEKTYWA UCZNIĄ JAKO NADAWCY KOMUNIKATU

1.1. Znak w przestrzeni – widoczność/czytelność znaków

Kwestię widoczności znaku wiąże się z umiejętnością nadawcy, który musi odpowiednio wyartykułować znak w przestrzeni. Początkowo problem ten dotyczy nieumiejętności wyjścia poza rolę nadawcy i zwrócenia uwagi na to, iż nadawany znak musi być czytelny dla odbierającego. Miganie znaków „na twarzy” jest częstą bolączką początkujących, którzy w ten sposób kontrolują właściwy układ dłoni. Nierzadko też miganie „na twarzy” łączy się z patrzeniem na własną rękę, co potwierdza istniejący problem nieumiejętności czucia zachowania własnego ciała. Koordynacja ruchów ciała w przestrzeni bez udziału wzroku powinna być zatem także elementem ćwiczonym przez kursantów. By od początku eliminować nawyk kontroli ruchów własnych rąk, można proponować, by nadawanie pierwszych znaków czy komunikatów łączyć z patrzeniem w określony punkt, utrudniający obserwację zachowań rąk lub też – przy osobach niemogących pozbyć się tego nawyku – proponować miganie z zamkniętymi oczami.

Wielkość znaków jest elementem diakrytycznym, pozwalającym wyrażać kategorię stopnia widoczną przy porównywaniu obiektów różniących się od siebie wielkością. Przy tworzeniu takich komunikatów uczący się często mają problem z różnicowaniem wielkości. Porównując zatem domy – duży i większy – nie potrafią przedstawić tej semantycznej informacji manualnie – znaki bowiem są podobnej wielkości – lub hiperbolizują różnicę wielkości, komunikując opozycję, którą można by oddać polskimi odpowiednikami: „malutki” – „ogromny”.

1.2. Przestrzenny charakter aktu komunikacji

Wizualno-przestrzenny akt komunikacji rozpoczyna się od zbudowania modelu przestrzeni. Ów model przestrzeni – jak zauważają M. Świdziński i P. Rutkowski – jest jednostką tekstową i „gramatyka języka wizualno-przestrzennego, rozumiana jako definicja zbioru poprawnych wyrażań PJM, musi zdawać sprawę z tego osobliwego zjawiska” (Świdziński, Rutkowski, 2014, s. 149).

Użytkownik języka migowego jako nadawca komunikatu wyznacza w przestrzeni określone punkty, służące uporządkowaniu jego wypowiedzi: umieszcza w niej klasyfikatory, wprowadza uporządkowanie czasowe (Łozińska, Rutkowski, 2014, s. 169–177), zakreśla zakres przestrzeni znaczącej, w której przekazywane są informacje istotne dla zrozumienia komunikatu. Bez wykorzystania przestrzeni nie istniałyby też takie elementy słownikowe, jak np. czasowniki kierunkowe, dla których ważne jest miejsce rozpoczęcia i zakończenia ruchu (Filipczak, 2014, s. 155–168).

Przestrzeń jako element gramatyczny jest jednym z najtrudniejszych elementów w nauce języka migowego przez słyszących. Trudność ta spotęgowana jest jeszcze przez fakt, iż obraz przestrzenny daje możliwość jednoczesnego, symultanicznego przekazu wielu informacji. Co więcej – odbiorca, by móc poprawnie odczytać nadawany komunikat, musi przyjąć odwróconą perspektywę jego przestrzennej organiza-

cji. Problem ten zostanie szczegółowo przedstawiony w dalszej części tekstu. Z tego względu dziwi niezwykle krótki komentarz, znajdujący się w podręczniku *Migaj migiem*, w którym autorzy, nie podając żadnych przykładów w części opatrzonej symbolem *Warto wiedzieć!*, zamieszczają następującą informację:

Języki migowe są językami przestrzennymi. Myśli, słowa migowe, zdania nabierają wyrazu dzięki układom dłoni, lokacjom, ruchom i sygnałom niemanualnym przekazywanym w przestrzeni i to za pomocą takiego połączenia jest możliwa komunikacja. Bez przestrzeni nie byłoby języka migowego, ponieważ pełni on rolę topograficzną i syntaktyczną (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 29).

Komunikat ten pojawia się przy określonym materiale gramatycznym – wyrażaniu dzierżawczości za pomocą zaimków posesywnych, które w większym stopniu organizują semantyczną, a nie gramatyczną, składniową stronę aktu komunikacji, tworząc określenia o charakterze wyrażen z przydawką dzierżawczą.

Brak ten jest niezwykle widoczny, zwłaszcza w obliczu problemów z przestrzenną organizacją komunikatów, tworzonych przez studentów uczących się PJM na poziomie A₁, które pojawiały się w większości nagrań analizowanych na potrzeby niniejszego tekstu. Studenci mieli wiele problemów z tworzeniem komunikatów migowych z użyciem przestrzeni zarówno w funkcji gramatycznej, jak i topograficznej.

Na samym wstępie analiz warto jeszcze wspomnieć, że studenci, mający pierwszy kontakt z językiem migowym, przyznawali się także do tego, że trudności w miganiu – oprócz niskiego stopnia znajomości języka – potęgował stres i pewnego rodzaju wstyd przed popełnieniem błędu i możliwością bycia niezrozumianym przez odbiorcę. Jest to podobny strach do tego, z którym spotykają się wszyscy ci, którzy, ucząc się języka obcego, wyjeżdżają po raz pierwszy za granicę i zmuszeni są do używania języka, w którym nie czują się pewnie. Osoby uczęszczające na lektorat, nieprzyzwyczajone do częstego używania gestykulacji, po zakończeniu kursu przyznawały, że duży problem w budowaniu poprawnych komunikatów sprawiało im również wykorzystywanie mimiki i sygnałów niemanualnych.

1.2.1. Przestrzeń składniowa

Wśród najczęściej pojawiających się problemów należy zwrócić uwagę na te, które związane są ze składniową funkcją przestrzeni. W materiale badawczym zauważyć można, że uczący się mają kłopot z właściwym zakreśleniem przestrzeni znaczącej, istotnej dla komunikatu. Zbyt mała przestrzeń migania powoduje nakładanie się na siebie elementów znaczących. Różne obiekty umieszczane są w tym samym miejscu, co pociąga za sobą błędy gramatyczne – np. brak możliwości wyróżnienia podmiotu. Nie ma wtedy możliwości wyróżnienia zależności składniowych, np. przy czasownikach kierunkowych, dla których ruch pełni funkcję gramatyczną. W czasownikach typu PYTAĆ³, ODPOWIADAĆ, DAĆ kierunek ruchu wyznacza struktu-

rę predykatowo-argumentową znaku. W czasownikach tego typu punkt rozpoczęcia ruchu oznacza podmiot, a punkt zatrzymania – dopełnienie.

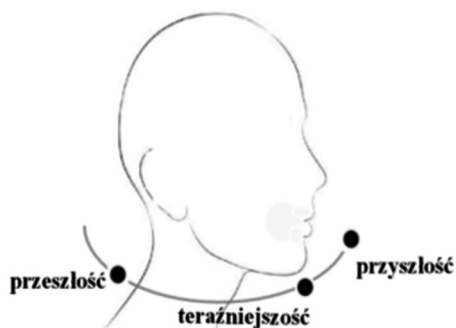
Wyjaśnienie tego problemu w podręczniku *Migaj migiem* sprowadzone jest do krótkiego przedstawienia, w którym pojawia się niedoprecyzowany termin *prze-strzeń gramatyczna*:

Czasowniki uzgodnione / kierunkowe pozwalają na zawarcie informacji o osobie oraz liczbie obiektów. Jest to możliwe dzięki ruchowi po przestrzeni syntaktycznej. Informacja ta określa, kto wykonuje daną czynność oraz jej oddziaływanie na osobę bądź przedmiot poprzez zmiany w ruchu oraz orientację czasownika. Czasowniki te, poprzez ruch w nich zawarty, określają lokację podmiotu i dopełnienia. Przeważnie miejsce, w którym ruch się rozpoczyna, stanowi lokację podmiotu (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 83).

Zwrócenie uwagi na zastosowanie przestrzeni syntaktycznej, której funkcjonowanie musi zrozumieć kursant, jest sprowadzone do komentarza, w którym nie zostaje wyjaśniony sposób wskazywania osoby i liczby. Zebrane przykłady także nie pozwalają na wyczerpujące przedstawienie problemu. Kursanci bowiem nie dowiadują się z podręcznika o charakterze ruchu przy zwielokrotnionym czy mnogim podmiocie lub pacjencie. A przecież uczący się często bardzo szybko starają się nowo wprowadzoną informację gramatyczną zastosować w wielu różnych wypowiedziach, zróżnicowanych pod kątem struktury predykatowo-argumentowej.

W analizowanym przez nas materiale migający zmieniają wcześniej ustalone w przestrzeni miejsce dla agensa i pacjensa, co sprawia, że informacja nie zostaje przekazana precyzyjnie i komunikat staje się nieczytelny. Nierzadko też nie potrafią przedstawić lub błędnie przedstawiają informację o ilości podmiotów bądź typie podmiotu (pojedynczym czy zbiorowym), niepoprawnie też wskazują dopełnienia.

Przestrzeń służy także ustalaniu lokacji temporalnej (teraźniejszość, przeszłość, przyszłość) oraz uporządkowaniu w czasie (równoczesność, późniejszość, wcześniejszość). Linia czasu w językach migowych to oś punktów, dla których odniesieniem jest ciało migającej osoby. W większości języków migowych przebiega w ten sposób, że znaki migane bezpośrednio przed klatką piersiową informują o czasie teraźniejszym, znaki w okolicy barków lub skierowane w stronę pleców – o czasie przeszłym, zaś te migane przed ciałem migającego w pewnym oddaleniu od klatki piersiowej – o przyszłości (Łozińska, Rutkowski, 2014, s. 170). Ilustruje to poniższy rysunek:



Rysunek 1. Linia czasowa w PJM (Łozińska, 2012, s. 93).

Oprócz deiktycznego przedstawienia czasu, wyróżnić można również sekwencyjną linię czasu, która przebiega równoległe do ciała osoby migającej od strony lewej do prawej. Jak zauważają S. Łozińska i P. Rutkowski:

linie tego typu służą do opisu wydarzeń bezpośrednio niezwiązanych z czasem wypowiedzi, przede wszystkim wydarzeń sekwencyjnych, które w tym schemacie mogą być prezentowane w układzie chronologicznym – od najwcześniejszych (lewa strona linii) do najpóźniejszych (prawa strona) (Łozińska, Rutkowski, 2014, s. 173).

Nieprecyzyjne przedstawianie linii czasu powoduje, że odbiorca ma problem z rozpoznaniem, czy czynność została już zakończona, czy zostanie dopiero wykonana. W materiale badawczym najczęściej pojawiającym się błędem było miganie wszystkich zdań przed osobą migającą. W odczytywaniu komunikatów niekiedy pomagały jedynie słowa posiłkowe BĘDZIE/NIE-BĘDZIE, BYŁO/NIE-BYŁO oraz znaku JUŻ na określenie aspektu dokonanego czasownika użytego w czasie przeszłym.

Co ciekawe, w podręczniku *Migaj migiem* nie ma w ogóle gramatycznej funkcji przestrzeni, zwanej linią czasu, mimo że autorzy w ramach kursu przedstawiają m.in. liczebniki inkorporowane związane z czasem, które niejako intuicyjnie pokazują zależności, dotyczące postrzegania i konceptualizacji przestrzennej linii czasu w języku polskim i migowym. Wspólne bowiem doświadczenie, dotyczące ukazywania teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, nie zostało zarysowane, mimo że uczący się bardzo szybko zauważają, iż kierunek ruchu – do przodu lub do tyłu – jest zarazem wyznacznikiem czasu. Informacja ta nie pojawia się także przy wprowadzaniu czasu przyszedłego i przeszłego.

Linia czasu, przedstawiająca następstwo zdarzeń, jest także nieobecna w analizowanym podręczniku, mimo że łatwo zauważyć tu naturalną korelację pomiędzy kierunkiem wskazywania czynności wcześniejszych i późniejszych a kierunkiem pisanania i/lub odczytywania komunikatu w polszczyźnie.

Wśród problemów, odnoszących się do przestrzennego przedstawiania elementów składniowych, wymienić można jeszcze *pytania albo-albo*, które jednak w analizowanym materiale zaistniały tylko kilkukrotnie. Najczęściej zrealizowano je poprawnie – nadawca dwa kontrastujące ze sobą elementy, budujące pytanie na zasadzie alternatywy, ułożył w przestrzeni za pomocą odchylenia ciała na bok.

Autorzy podręcznika nie zwracają jednak kursantom uwagi na kwestię operowania przestrzenią w sytuacji wyliczenia obiektów występujących np. po czasowniku MIEĆ. Komentarz gramatyczny skupia się tylko na szyku miganych znaków, który różny jest przy komunikowaniu posiadania jednego bądź wielu obiektów (por. Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 50). W analizowanych nagraniach studenckich przestrzenne lokowanie wymienianych przedmiotów jest najczęściej pomijane, nadawcy skupiają się na przedstawieniu prawidłowego znaku, a nie jego właściwym przestrzennym ułożeniu. Myślą bowiem i działają nadal w modalności linearnej, a nie przestrzennej.

1.2.2. Przestrzeń topograficzna

Od funkcji topograficznej przestrzeni najczęściej rozpoczyna się (często nie uświadamiając o tym kursantów) spotkanie z przestrzenną organizacją komunikatu w PJM. Z tego względu, zapoznanie uczącego się z istnieniem tej funkcji przestrzeni w komunikacie wizualno-przestrzennym w lekcji szesnastej niekoniecznie musi budzić zdziwienie. Naturalną bowiem rzeczą jest wykorzystywanie istniejących podobieństw między językiem ojczystym uczącego się a nauczonym językiem obcym. Założenie transferu pozytywnego jest jednak rzeczą ryzykowną. Autorzy podręcznika, budując w uczącym się świadomość istnienia przestrzeni topograficznej, zaznaczają tylko:

Jedną z funkcji, jaką pełni przestrzeń w językach migowych, jest funkcja topograficzna. Polega ona na odtworzeniu mapy świata rzeczywistego. Stanowi prezentację obiektów w przestrzeni takimi, jakimi są tzn. jeśli chcielibyśmy przedstawić rozkład sklepów w supermarkecie to przedstawimy ich położenie zgodnie z ich rzeczywistym położeniem w relacji z innymi obiektami (Romanowska, Rzeźniczak, Garncarek, 2011, s. 61).

Przestrzenne nadawanie komunikatu początkowo sprawia wielu uczącym się problem, związany z wykorzystaniem obszaru migania. Najczęściej studenci, przyzwyczajeni do dużo mniejszego udziału gestykulacji w komunikacji fonicznej, korzystają początkowo z małego lub za małego obszaru migania, który uniemożliwia lub utrudnia im poprawne rozlokowanie obiektów w przestrzeni, a tym samym niekorzystnie wpływa na czytelność przekazywanego komunikatu.

Rzadziej zdarza się, że uczący się języka migowego oznaczają przestrzeń zbyt szeroko, co także utrudnia im nadawanie komunikatu. Powoduje to nieprecyzyjność w wyznaczaniu przestrzeni topograficznej – rozmieszczania obiektów, ustalania relacji między nimi, które opierają się nie tylko na relacji przestrzennej, ale także znacze-

niowej (semantycznej). Problem się pogłębia, gdy w zdaniu występuje więcej obiektów. Do trudności w odczytywaniu komunikatów migowych przyczynia się również fakt symultanicznego charakteru tego języka.

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na kolejną trudność – korzystanie z komunikacji za pomocą klasyfikatorów. Mimo iż są one związane ze składniową funkcją przestrzeni, to na poziomie A1 początkowe wykorzystanie statyczne pozwala łączyć je z funkcją topograficzną. Dzięki klasyfikatorom kursanci przedstawiają bowiem relacje między obiektami, osobami. Ukazując przestrzenną organizację danego obrazu, studenci często nie potrafią poprawnie zastosować wszystkich elementów wymaganych przy tworzeniu komunikatu opartego o klasyfikator (nazwanie klasyfikatora, przeniesienie wzroku na klasyfikator, użycie właściwego klasyfikatora, jego stałość). Studenci najwięcej problemów mają z przedstawieniem relacji za pomocą klasyfikatorów, a także z właściwym dobraniem go do obiektu, którego w danym komunikacie zastępuje.

2. NAUKA PRZESTRZENI – NAUKA ODBIORU KOMUNIKATU

Z uwagi na wspomniane już różnice, związane z modalnością polszczyzny i PJM, zauważyć trzeba, że problematyczne nie jest wyłącznie nadawanie komunikatu i zrozumienie gramatycznej funkcji przestrzeni w języku migowym. Wydaje się, że na wcześniejszych etapach nauczania dużo problemów wielu uczącym się sprawia opanowanie odbioru, odczytywania układu ciała nadawcy komunikatu. By poradzić sobie z tymi trudnościami, lektor winien zaproponować studentom różnorodne i częste ćwiczenia na spostrzegawczość, które znane są i praktykowane w edukacji wczesnoszkolnej, jednakże ograniczone do ćwiczeń w książce, w „perspektywie 2D”. Przygotowują one i kształtują umiejętność odbioru wzrokowego do spostrzegania elementów diakrytycznych w piśmie. Co istotne, jest to także obraz statyczny. W języku migowym natomiast diakrytyczność wprowadzana jest nie tylko w przestrzeni horyzontalno-wertykalnej, istotna jest tu bowiem głębia. Trudności w odczytaniu i poprawnym odtworzeniu ruchu w przestrzeni wiążą się z niewykształconą umiejętnością odbioru komunikatu w płaszczyźnie 3D⁴. Trudności zatem rozpatrywać można w trzech obszarach:

1. braku umiejętności symultanicznego odczytywania przekazu w płaszczyźnie 2 i 3D,
2. niemożności wychwycenia zmian w przestrzeni, gdy wiąże się to z obserwacją większej ilości liczby elementów niż tylko np. ręka lub twarz,
3. nieumiejętności odwracania nadawanego obrazu, opisującego przestrzeń.

Jakkolwiek ostatni element jest najmocniej eksponowany podczas kursów (również dla lektorów) i w podręczniku *4 kroki*, na początkowych etapach kształcenia największym problemem staje się często właśnie „niewidoczność” komunikatu, która powodowana jest nieumiejętnością odbioru przekazu nadawanego w przestrzeni przez jeden lub więcej artykulatorów.

Każdemu ze wskazanych problemów powinny być przyporządkowane zestawy ćwiczeń, usprawniające poszczególne umiejętności. Niemożność odczytania komunikatu w perspektywie trójwymiarowej może być kształtowana poprzez odwzorowywanie przez odbiorcę nieodwróconych jeszcze obrazów początkowo figur, a następnie brył, schematów, np. mieszkania, mebli itp., które początkowo będą proste, znane, później coraz bardziej skomplikowane. Dobrym rozwiązaniem jest zwrócenie uwagi na utrzymywany podczas nadawania komunikatu punkt odniesienia, zakotwiczenia w przestrzeni. Na samym początku punktem odniesienia może być ciało nadawcy, później już wskazywany przez niego punkt w przestrzeni.

Problemem dużo trudniejszym, obecnym nie tylko na poziomie podstawowym, lecz także na dalszych stopniach biegłości językowej, jest obszar obejmowany wzrokiem odbiorcy, który początkowo ogranicza się do bardzo małego wycinka przestrzennie nadawanego komunikatu. Osoby słyszące od zawsze uczone skupiania się na szczególe, kawałku tekstu, który aktualnie czytają lub piszą, nie potrafią dostrzec różnic zachodzących na większym obszarze, nadawanych przez różne artykulatory. Najłatwiej wyłapują obserwację układu rąk w przestrzeni, dużo trudniej jest im włączyć w tę perspektywę twarz, a jeszcze trudniej – zachowanie całego ciała. Dlatego już od początkowych etapów należy oswajać uczących się nie tylko ze znakami nadawanymi przez najczęściej używane artykulatory – ręce, lecz również proponować zabawy na rozgrzewkę, podczas których prócz odczytania znaku, do czego będziemy w poleceniu zachęcać uczących się, zmieni się jeszcze zachowanie innego elementu, np. zmieni się układ ust, zamknięte będzie oko, przechylona w jedną stronę głowa itp. Po nadaniu takiej informacji powinno paść pytanie dotyczące nadanego znaku, a także np. pytanie: Które oko miał zamknięte nadawca? lub Czy nadawca był uśmiechnięty?. Liczba możliwości ograniczona jest w zasadzie tylko kreatywności lektora i uczestników kursu, bowiem oni sami mogą proponować jako nadawcy konkretne ćwiczenia. Takie zadania nie tylko uczą spostrzegawczości, poszerzają pole widzenia odbiorcy, lecz także przygotowują uczestników kursu na umiejętność odbioru informacji nadawanych symultanicznie, związanych m.in. z gramatyką twarzy, czyli modalnością składniową i emocjonalnością wypowiedzi.

W usprawnieniu umiejętności odwracania nadawanego obrazu, a zarazem kształtowania przestrzennego czucia własnego ciała mogą służyć ćwiczenia, polegające na np. rzeźbieniu figur, obrazujących poprawnie odebrany obraz nadany przez lektora lub przedstawiony na ilustracji. Zadanie to może być wykonywane początkowo grupowo, później indywidualnie przez poszczególnych uczestników kursu. Po opanowaniu zasady odczytywania przestrzeni, dużo ciekawsze będą ćwiczenia w parach, gdzie jedna osoba nadaje pozę do powtórzenia, a druga musi ją poprawnie odtworzyć. Podwyższając stopień trudności ćwiczenia, można wskazywać, by poszczególne figury zawierały elementy wiążące się z przekraczaniem granicy prawa – lewa i/lub góra – dół. Kolejnym utrudnieniem staje się wtedy łączenie przestrzennego lokalizowania z ruchem, a także zmiennością układu dłoni, rąk, nóg itd., które muszą być dynamicznie odtworzone. Na przykład nadający prawą dłoń ułożoną w pięść ustawioną

poziomo ruchem falistym umieszcza na głowie, zmieniając powoli układ dłoni z pięści na otwartą dłoń. Ruch ten musi odtworzyć odbiorca również swoją prawą ręką.

Dalsze utrudnienia mogą wiązać się np. z próbami naśladowania odbiorczego nie po skończonym już układzie zaproponowanym przez nadawcę, ale z opóźnieniem, co pozwala kształtować nie tylko umiejętność odczytywania przestrzeni, lecz również uwagę i pamięć.

WNIOSKI

Poczynione analizy i spostrzeżenia pozwalają wysunąć wniosek, że wykorzystanie przestrzeni w komunikacji migowej jest dla uczących się języka migowego dużym problemem. Wynika to – co zostało przedstawione wyżej – z faktu, iż pełni ona zarówno funkcje gramatyczne, syntaktyczne, jak i topograficzne. Wydaje się słuszne, by naukę języka migowego na poziomie podstawowym A1 rozpoczynać od wykorzystania przestrzeni jako mapy, by oswoić słyszących do jej stałej obecności. Wprowadzanie elementów przestrzeni w funkcji syntaktycznej, gramatycznej powinno odbywać się stopniowo. Nie istnieją ujednoczone wytyczne programowe, które porządkowałyby te zagadnienia i wskazywały na kolejność ich wprowadzania w procesie dydaktycznym, dlatego cenne wydaje się ujawnianie warsztatu lektorskiego m.in. podczas organizowanych spotkań konferencyjnych czy szkoleń. Rozwiązania jednego tu na pewno nie ma, a wielość propozycji pozwoli na różnorodność kursów, a także umożliwi dyskusję m.in. nad inwentarzami gramatyczno-funkcjonalnymi, ich zawartością na poszczególnych poziomach nauczania polskiego języka migowego jako obcego.

Nie ulega wątpliwości, że początkujący uczący się potrzebują szczególnego zwrócenia uwagi zarówno na nadawanie, jak i odbiór komunikatów wizualno-przestrzennych. Stałą częścią lektoratów powinny być praktyczne ćwiczenia, wykorzystujące przestrzeń w jej wielorakich zastosowaniach. Ważne jest nie tylko kształtowanie sprawności nadawczych komunikatów, ale także odbiorczych, dzięki którym kursanci będą mogli przyzwyczajać się m.in. do zasady odwracania przestrzeni, sprawiającej wiele trudności nie tylko na początkowym etapie nauki. Z uwagi na tak ważną rolę przestrzeni w kształtowaniu komunikatu lektorzy powinni już od najwcześniejszych lekcji zwracać swoim uczniom uwagę na fakt, iż tylko poprawne wykorzystanie przestrzeni warunkuje skuteczną komunikację.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska-Kisil, M. (2000). Język migowy jako przedmiot nauczania. *Audiofonia*, 16, 135–143.
- Filipczak, J. (2014). Czasownik i przestrzeń. W: Rutkowski P., Łozińska S. (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 155–168). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kamińska, M. (2004). Słyszający w świecie języka migowego, *Nauczyciel w Świecie Ciszey*, 5, 25–31.
- Kowal, J. (2008). Zagadnienia metodyczne i problemy organizacyjne lektoratów PJM. W: E. Twardowska (red.), *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym* (s. 121–140). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Łozińska S. (2012). Gramatyczne funkcje ruchu w polskim języku migowym (PJM). W: K. Lisczyk-Kubina, M. Maciołek (red.), *Ruch w języku, język w ruchu* (s. 89–97). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Łozińska, S., Rutkowski, P. (2014). Przestrzeń a czas: linia czasowa w komunikacji migowej. W: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 169–177). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U. (1987). *What the hands reveal about the brain*. London: The MIT Press Cambridge.
- Romanowska P., Rzeźniczak D., Garncarek M. (2011). *Migaj migiem. Polski język migowy dla początkujących*. Łódź: Studio Koloru.
- Sacks, O. (2011). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*, tłum. A. Małaczyński. Poznań: Zysk i S-ka.
- Świdziński, M., Rutkowski, P. (2014). Ikoniczność nieleksykalna: reprezentacja referencjalna jako składnik tekstu w językach wizualno-przestrzennych. W: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe* (s. 131–145). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2002). Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny?, *Czasopismo Psychologiczne*, 8(1), 7–20.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2003). Nauczanie Polskiego Języka Migowego jako obcego: czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących* (s. 7–19). Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.

FINDING ONESELF IN SPACE: PROBLEMS WITH SPATIAL ORGANIZATION OF THE TEXT IN THE PSL COURSE

ABSTRACT: This paper's aim is to provide a list of mistakes in the use of space in sign language communication that are most widely committed by students learning Polish Sign Language. The authors have analyzed video materials collected among students of the Polish philology at the Adam Mickiewicz University in Poznań who participated in the A1 course of the Polish Sign Language. Aspects of space that are particularly troublesome to native users of spoken language are presented.

KEYWORDS: Polish Sign Language, grammar of space, FL teaching, spoken languages.

-
1. Zagadnienie to podejmowane jest przez badaczy z różnych ośrodków uniwersyteckich w Polsce, w tym przez autorki tego artykułu.
 2. Możliwość nauki polskiego języka migowego mają między innymi studenci Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
 3. W ten sposób zapisywane są w niniejszym tekście, a także wielu opracowaniach z zakresu lingwistyki migowej, znaki języka migowego.
 4. Dlatego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej coraz więcej uwagi zwraca się na kształtowanie umiejętności łączenia rozwoju intelektualnego z ruchem, działaniem, czego przykładem mogą być założenia edukacji przez ruch Doroty Dziamskiej.

Magdalena Katarzyna Dunaj

Polski Związek Głuchych, Oddział Łódzki

ŚWIAT-GŁUCHY jako ucieleśniona rzeczywistość języka migowego

ABSTRAKT: Celem artykułu jest wskazanie na istotę utrzymywania kontaktów ze społecznością osób, posługujących się językiem migowym, w procesie uczenia się tego języka. W oparciu o własne badania etnograficzne, autor przedstawia znaczenie pojęcia [ŚWIAT-GŁUCHY], które jest odniesieniem w języku migowym do kwestii kulturowej odrębności osób głuchych. Nauczanie języka migowego powinno być związane z wchodzeniem w [ŚWIAT-GŁUCHY]. Dopiero wtedy możliwe jest uczestniczenie we wspólnych działaniach, które stanowią nieodzowne tło każdego aktu komunikacyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE: [ŚWIAT-GŁUCHY], komunikacja językowa, głuche ciało.

Kontakt:	Magdalena Katarzyna Dunaj mdunaj@o2.pl
Jak cytować:	Dunaj, M. K. (2017). ŚWIAT-GLUCHY jako ucieleśniona rzeczywistość języka migowego. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 165–176. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/489
How to cite:	Dunaj, M. K. (2017). ŚWIAT-GLUCHY jako ucieleśniona rzeczywistość języka migowego. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 165–176. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/489

Jedno z najbardziej oczywistych pytań, jakie można zadać osobie chcącej nauczyć się polskiego języka migowego, dotyczy motywacji. Dlaczego chcesz uczyć się języka migowego? Odpowiedź również wydaje się oczywista. Chcę komunikować się z osobami posługującymi się tym językiem. Poprzez tę oczywistość dotrzeć można jednak do takich zagadnień, które w przełożeniu na praktykę nauczania języka migowego oczywistymi już nie są. Chodzi mianowicie o rolę kontaktów ze społecznością osób, posługujących się językiem migowym w procesie uczenia się tego języka. Pytania, na które w poniższym tekście staram się znaleźć odpowiedzi, dotyczą tego, czy można nauczyć się migać bez kontaktów z osobami głuchymi, o jaki rodzaj kontaktów może tu chodzić, czy zdobywając umiejętności posługiwania się językiem migowym, trzeba stać się członkiem społeczności głuchych?

GLUCHOTA I JĘZYK MIGOWY

W Polsce, podobnie jak i na świecie, żyją grupy ludzi, które, z medycznego punktu widzenia, posiadają jakiś rodzaj uszkodzenia słuchu. Tym, co wyróżnia część głuchych spośród innych osób posiadających rozmaite rodzaje uszkodzeń ciała i związane z tym niepełnosprawności, jest język migowy. W bazie Ethnologue² znajdują się 142 języki migowe. Polski język migowy jest jednym z nich. Współcześnie, lingwiści uznają języki migowe za języki naturalne, tj. języki, które powstały i rozwijają się samoczynnie. Języki naturalne to takie, które nie zostały „wymyślone”, jak ma to miejsce np. w przypadku języków programowania komputerowego. Języki migowe są świadectwem typowo ludzkiej predyspozycji biologicznej do komunikacji językowej. Przyjmuje się, że języki migowe powstawały w momencie, kiedy grupa osób głuchych, nie komunikujących się za pomocą języka fonicznego, przez pewien czas pozostawała ze sobą w intensywnych kontaktach na określonym terenie². Tym, co odróżnia języki migowe od języków fonicznych, są: wizualny kanał przekazu informacji, użycie rąk, dłoni, ciała oraz twarzy w roli artykulatorów, specyficzne części mowy/zdania, jak np. klasyfikatory i składniowe konstrukcje klasyfikatorowe, a także gramatyka, której ważnymi składnikami są m.in. przestrzeń migania i ruch. Podobnie jak w przypadku języków fonicznych, języki migowe podlegają obecnie badaniom w perspektywie fonologicznej, morfologicznej, składniowej, socjolingwistycznej itd. Wspólne doświadczenie posługiwania się językiem migowym stanowi

podstawę poczucia przynależności do pewnej odrębnej grupy kulturowej. Jakkolwiek pojedyncze osoby głuche mogą odczuwać bądź nie odczuwać poczucia tożsamości z czymś, co nosi miano „kultury Głuchych”, to jednak w świetle badań antropologicznych odrębny język jest świadectwem dokonujących się procesów kulturotwórczych w danej grupie osób (Dunaj, 2015).

JĘZYK – OD KOMUNIKACJI DO DZIAŁANIA

Dość powszechnie przyjmowane obecnie podejście komunikacyjne w glottodydaktyce zakłada, że:

[c]elem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji. Aby to osiągnąć, trzeba oczywiście poznać formy gramatyczne danego języka, a także funkcje wypowiedzi oraz ich wzajemne zależności. Pewna doza poprawności gramatycznej jest niezbędna, by nie zablokować komunikacji językowej. Pełna poprawność gramatyczna, choć pożądana, nie jest jednak najistotniejsza, o ile zachodzi skuteczne porozumiewanie się, adekwatne do sytuacji, tematu rozmowy, wieku i statusu rozmówców oraz relacji między nimi” (Komorowska, 2002, s. 27).

W tym kontekście mówi się także o międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (Siek-Piskozub, 2012, s. 95–108), która uwzględnia wymiary komunikacyjne zaproponowane przez D. Hymesa (Hymes, 2001 [1972], s. 53–73) nie tylko w odniesieniu do własnego języka, ale także do języka obcego, będącego przedmiotem uczenia się. Hymes zwrócił uwagę na to, że kompetencję komunikacyjną należy rozpatrywać szeroko, w oparciu o cztery aspekty, do których odnoszą się następujące pytania:

1. Czy i w jakim stopniu coś jest formalnie (tzn. ze względu na cechy systemu) możliwe?
2. Czy i w jakim stopniu coś jest wykonalne za pomocą środków dostępnych w obrębie systemu?
3. Czy i w jakim stopniu coś jest odpowiednie, skuteczne czy fortunne w stosunku do kontekstu i ocen partnerów?
4. Czy i w jakim stopniu coś jest rzeczywiście aktualnie wykonane i co to wykonanie za sobą pociąga? (Czechowska, 2004, s. 14).

A. Duranti umieszcza rozwijane przez D. Hymesa koncepcje w obrębie jednego z trzech paradygmatów antropologii lingwistycznej. Przedstawiciele tego paradygmatu:

rozwijali etnografie komunikacji, a zatem daleki od modeli matematycznych »powrót w teren«. (...) Język musi być badany w użyciu (...) a zatem w kon-

tekście danej kulturowo sytuacji. Uczenie się języka to coś więcej niż uczenie się, jak produkować zdania poprawne gramatycznie. Aktywność językowa nie sprowadza się do realizacji reguł słownika i gramatyki (...) punktem wyjścia refleksji nad językiem musi stać się warunkowana kulturowo interakcja (Rakoczy, 2012, s. 201–202).

Rzecznikiem w ten sposób wyróżnionego paradygmatu stał się B. Malinowski i jego etnograficzna koncepcja języka. Malinowski zwracał uwagę na pozareferencyjne funkcje języka:

W rzeczywistości zasadniczą funkcją języka nie jest wyrażanie myśli lub powielanie procesów intelektualnych, ale raczej odgrywanie aktywnej, pragmatycznej roli w zakresie ludzkich zachowań. Dlatego też język w swojej najbardziej pierwotnej funkcji jest jedną z głównych sił kulturowych i dodatkiem do działań fizycznych. Jest on więc nieodzownym składnikiem wszelkich wspólnie podejmowanych działań ludzkich (Malinowski, 1987 [1935], s. 35–36).

Podczas prowadzonych przez siebie w drugiej połowie drugiej dekady XX wieku badań etnograficznych, m.in. na Wyspach Trobriandzkich, Malinowski zmagał się z problemami natury metodologicznej, dotyczącymi np. przekładu zebranego materiału lingwistycznego na język angielski. W opublikowanej pracy *Problem znaczenia w językach pierwotnych* Malinowski zwrócił uwagę na to, że:

[c]elem naukowego przekładu słowa nie jest jednak podanie jego przybliżonego, wystarczającego dla celów praktycznych, ekwiwalentu, lecz wyraźne stwierdzenie, czy słowo tubylcze odpowiada pojęciu co najmniej w części istniejącemu dla angielskich użytkowników języka, czy też ukrywa się pod tym słowem pojęcie dla nich całkowicie obce (Malinowski, 2000 [1923], s. 321).

Dla Malinowskiego, znaczenie było czymś, do czego dochodzi się w praktyce, stosując dane słowo w określonej sytuacji. Istotne dla uchwycenia znaczenia słowa są *kontekst kulturowy* i *kontekst sytuacji*. Aby odpowiednio wyjaśnić znaczenie danego słowa, należy sporządzić szczegółowy opis sytuacji, w jakiej to słowo zostało użyte, a to z kolei wymaga szerszej wiedzy o społeczności, posługującej się danym językiem (Szymura, 1985, s. 181). Zwrócenie się ku praktyce językowej miało swoje konsekwencje także w postaci typologii funkcji języka. Dla Malinowskiego, poza funkcją komunikatywną i referencyjną istnieje także performatywna funkcja języka. Na jej istnienie wskazuje m.in. obserwacja *współuczestniczenia fatycznego*, czyli takiego typu mowy, która tworzy jednoczące więzi przez samą wymianę słów (Malinowski 2000 [1923], s. 340). Język nie jest w tym przypadku jedynie środkiem przekazywania myśli. Jest specyficznym sposobem działania w określonej sytuacji, która polega na:

towarzyskiej atmosferze oraz na fakcie osobistego współuczestniczenia w niej tych ludzi. Tylko to w istocie osiąga się za pomocą mowy w tej sytuacji, która w takich przypadkach zawsze wytwarza się dzięki wymianie słów, dzięki szczególnym uczuciom, które wywołują towarzyskie ożywienie, dzięki wypowiedaniu i odbieraniu wyrażen układających się w zwykłą gawędę czy plotkę. Cała sytuacja sprowadza się do zdarzenia językowego. Każde wyrażenie jest aktem, którego bezpośredni cel stanowi związanie mówiącego i słuchacza więzią takiego czy innego społecznego uczucia. Język spełniający tę funkcję znowu ukazuje się nam nie jako narzędzie myślenia, lecz jako sposób działania (Malinowski, 2000 [1923], s. 341).

Przyjęcie, za Malinowskim, że język posiada także funkcję performatywną, ma szczególne znaczenie dla etnograficznego badania społeczności osób posługujących się językami migowymi. Założenie, że mówiąc, działamy, pozwala lepiej rozumieć, jak w ogóle możliwe jest postulowanie kolektywnego wymiaru głuchoty, tj. szczególnych więzi, łączących głuche osoby, posługujące się w codziennej komunikacji językiem migowym. Przyjęcie etnograficznej koncepcji języka stawia tak uczniów, jak i nauczycieli wobec konieczności poszukiwania tych specyficznych sposobów, w jakich działa się za pomocą języka, w szczególności zaś za pomocą języka migowego. Nie odwołując się do kwestii „kultury Głuchych”, która w obrębie *deaf studies* była przedmiotem licznych dyskusji (Dunaj, 2015, s. 81–98), a jedynie konceptualizując język w kategoriach „kulturowo kształtowanej praktyki wspólnoty społecznej” (Sierocka, 2003, s. 171), należy przyjąć określony rodzaj kulturowej odrębności głuchych osób, posługujących się językiem migowym. W dalszej części tekstu w sposób bardziej szczegółowy, w oparciu o prowadzone przeze mnie badania etnograficzne, usiłuję wyjaśnić znaczenie pojęcia [ŚWIAT-GLUCHY], za pomocą którego w języku migowym odnosi się do kwestii kulturowej odrębności osób głuchych. Wyjaśnienia te, w końcowych partiach tekstu, posłużą do sformułowania kilku postulatów w odniesieniu do procesu nauczania języka migowego.

[ŚWIAT-GLUCHY]

Kolektywny wymiar głuchoty najlepiej oddaje zaczerpnięte z języka migowego pojęcie [ŚWIAT-GLUCHY]. Składa się ono z dwóch znaków: [ŚWIAT] i [GLUCHY]. Pozostawmy na moment przy słowie [GLUCHY]. Znak ten w *Korpusowym słowniku polskiego języka migowego* (Łacheta i in., 2016) został wyjaśniony następująco: „odnosi się do osoby, która częściowo lub całkowicie nie słyszy dźwięków – głuchy” oraz „odnosi się do osoby, która identyfikuje się z kulturą niesłyszących – Głuchy”. Znak [GLUCHY] w polskim języku migowym cechuje semantyczna niejednoznaczność. Aspekt fizyczny, cielesny łączy się z wymiarem tożsamości, samoidentyfikacji. W polskim języku migowym to zarówno opis sposobu funkcjonowania ciała, jak i deklaracja osoby, która postanowiła pozostawić ciało głuchym. To ostatnie sformułowanie odnosi się w dużej mierze do kwestii językowych. Warunkiem swobodnej komuni-

kacji w języku fonicznym (polskim, ale też każdym innym języku fonicznym) jest intensywna rehabilitacja słuchu i mowy, poprzedzona protezowaniem słuchu. Pozostawienie ciała głuchym oznacza akceptację i pełne wykorzystanie jego możliwości, do których zaliczana jest komunikacja w języku migowym. Spoglądanie na zarysowane powyżej pole znaczeniowe przez pryzmat pragmatycznej funkcji języka umożliwia postawienie pytania o to, co właściwie robi użytkownik języka migowego, artykułując znak [GŁUCHY]. Odpowiedź formułuję, odwołując się do filozoficznych propozycji M. Merleau-Ponty'ego: użytkownik języka migowego, artykułując znak [GŁUCHY], uświadamia sobie siebie jako istotę cielesną i zarazem siebie jako istotę sprawczą.

Kwestie świadomości ciała na gruncie filozofii poruszał M. Merleau-Ponty (2001). Według niego, ciała doświadczamy nie tylko w sposób zewnętrzny, jak rzeczy, w postrzeżeniu, ale także przeżywając je od wewnątrz. Mamy świadomość ciała jako całości. Właśnie z takim rodzajem świadomości ciała mamy do czynienia w pojęciu [GŁUCHY]. O ile z medycznego punktu widzenia głuchota związana jest z zaburzeniem funkcji określonego narządu, określonej części ciała, o tyle tutaj głuchota dotyczy ciała jako całości. U Merleau-Ponty'ego w świadomości ciała własnego dostępny jest świat przeżywany, świat niemający jeszcze swojego pojęciowego odzwierciedlenia. Świadomość ciała, której echa odnaleźć można w pojęciu [GŁUCHY], jest przeddyskursywna, ale już dostępna cielesnemu podmiotowi. Cielesny podmiot buduje własny schemat ciała, który: „dostarczając ogólnych struktur wszelkich możliwych doświadczeń” (Maciejczak, 1995, s. 45), jest ciągle rozbudowywany poprzez nową wiedzę „ciała o świecie i sobie samym (...). Wiedza ta dostępna jest wyłącznie poprzez wysiłek ciała i nie można do niej dotrzeć na drodze refleksji intelektualnej (Maciejczak, 1995, s. 45). Innymi słowy, świadomość ciała, o której tu mowa, oznacza między innymi także i to, że na poziomie przedrefleksyjnym cielesny podmiot poprzez doświadczenia cielesne, wszelkiego rodzaju odczucia, płynące z ciała, poznaje struktury, w obrębie których funkcjonuje ciało. Struktury te mają jednak charakter dynamiczny. Oznacza to, że wraz z nabywaniem nowych doświadczeń mogą one być rozbudowywane. Przykładem takiego rozbudowywania, wypełniania i konkretyzacji schematu ciała jest nabywanie nawyków. Komunikacja migowa, tak jak i inne rodzaje komunikacji językowej, jest jednym z takich nawyków.

Podsumujmy to, co zostało dotychczas powiedziane. Cielesny podmiot ma świadomość własnego ciała. Świadomość ta ma charakter przedrefleksyjny, nie jest wiedzą zawartą w pojęciach, ale wiedzą ciała o sobie samym. Wiedza ta jest stale rozbudowywana wskutek ciągle nowych doświadczeń cielesnych.

Wspomniane pojęcie *schematu ciała* odnosi się także do jedności zmysłowej ciała. W percepcji ciała głuchego jako ciała własnego nie mamy do czynienia ze zbiorem poszczególnych wrażeń zmysłowych, ale z pewnym ogólnym *schematem ciała*. Innymi słowy, podmiot cielesny integruje doświadczenia zmysłowe, nie wyróżnia ich. Oznacza to, że na poziomie świadomości ciała jako ciała własnego, świadomości przedrefleksyjnej, ciało jest postrzegane jako całość, jedność, pełnia, doskonałość. To ważny moment rozważań. Na tym poziomie świadomości nie może być mowy

o wskazywaniu na uszkodzenia ciała, ponieważ ciało jest postrzegane jako jedność, ujawniająca się w określonym działaniu, w określonej sytuacji, w nakierowaniu się na przedmiot w świecie zewnętrznym.

Pytanie, które w tym momencie można postawić, dotyczy tego, w jaki sposób dochodzi do komunikacji. Jak to się dzieje, że cielesny podmiot, posiadający przedrefleksyjną świadomość ciała własnego, przekracza granicę własnej cielesności i staje się ciałem w świecie. W jaki sposób cielesny podmiot przestaje „być-dla-siebie” i zaczyna swoje „bycie-ku-światu”?

Merleau-Ponty zwraca uwagę, że postrzeganie ma charakter aktywny. Kiedy postrzegamy, nasze ciało działa wobec przedmiotów w polu percepcji. Ruch mojego ciała nie jest przestrzennym przemieszczaniem bryły cielesnej, ale pewną praktyczną możliwością mojego ciała. To sytuacja, w której „ja”, doznając mojego ciała od wewnątrz, mam świadomość tego, że moje ciało może poruszyć się w jakikolwiek sposób. Mam świadomość, że moje ciało dysponuje taką możliwością, ma taką funkcję,

która umożliwia zwracanie się egzystencji w różne kierunki, przyjmowanie nastawienia na jakikolwiek przedmiot w nas i poza nami – odrywanie się od aktualnego znaczenia, aktualnego schematu zachowania, by móc twórczo i swobodnie wybierać i kształtować świat doświadczenia” (Maciejczak, 1995, s. 38).

U Merleau-Ponty’ego ta funkcja określana jest mianem *intencjonalności*. Aktywny charakter postrzegania, czyli możliwość działania mojego ciała własnego wobec przedmiotów w polu percepcji, możliwość intencjonalnego nakierowywania się na te przedmioty, świadomość podmiotu cielesnego, że może kształtować świat doświadczenia, leży u podstaw komunikacji. To ruch ciała własnego jest pewnym podstawowym sposobem bycia-ku-światu. Za sprawą motoryki, poruszania się, możliwe jest nie tylko rozumienie świata, ale w ogóle jego uobecnianie się dla podmiotu cielesnego.

Spróbujmy teraz przyrzeć się temu, co dotychczas zostało powiedziane w perspektywie głuchoty i języka migowego. Na przedrefleksyjnym poziomie świadomości głuchy cielesny podmiot jest w posiadaniu takiego schematu własnego ciała, który warunkuje sposoby odnajdywania się, działania w określonych sytuacjach. Przedrefleksyjna świadomość intencjonalności ciała własnego warunkuje możliwość odrywania się od własnego schematu ciała po to, aby ten schemat zmieniać w procesie twórczej kreacji doświadczeń świata zewnętrznego. Przedrefleksyjna świadomość cielesności i ruchu leży u podstaw budowania świata doświadczenia. Komunikacja w języku migowym, będąca określonym sposobem kształtowania schematu ciała, czyli działania w określonych sytuacjach, jest zakorzeniona w przedrefleksyjnej świadomości głuchego podmiotu cielesnego. Innymi słowy, fundamentalna dla komunikacji migowej jest cielesność, sposób cielesnego bycia w świecie. Dopiero wychodząc od sposobu doświadczenia ciała własnego, który to sposób w języku migowym zawiera się w pojęciu [GŁUCHY], można próbować uchwycić sens pojęcia [ŚWIAT-

GŁUCHY], używanego na określenie kolektywnego wymiaru głuchoty i będącego w języku migowym określeniem najbliższym znaczeniowo znanemu z języków fonicznych pojęciu „kultura”.

W *Korpusowym słowniku polskiego języka migowego* (Łacheta i in., 2016) znak migowy [ŚWIAT] został wyjaśniony następująco: „odnosi się do kuli ziemskiej – świat”. Opisane w *Słowniku współczesnego języka polskiego* (Dunaj, 1996, s. 1112) znaczenia słowa „świat” są wariantami jednego z dwóch sposobów rozumienia tego pojęcia: świat jako wspólnota ludzi albo świat jako pewnego rodzaju przestrzeń. Nakładając na siebie oba powyższe wyjaśnienia słownikowe, możemy przyjąć, że znak migowy [ŚWIAT] należy raczej rozumieć jako pewnego rodzaju przestrzeń. W połączeniu ze znakiem [GŁUCHY] uzyskujemy złożenie [ŚWIAT-GŁUCHY], które wyjaśnić można jako: przestrzeń związana z osobą/osobami g/Głuchymi. Innymi słowy, pojęcie [ŚWIAT-GŁUCHY] może wyrażać pewną relację, która jest relacją głuchego ciała to świata realnego. Ponowne odwołanie się do Merleau-Ponty’ego umożliwi nam przejście od indywidualnego do bytu kolektywnego, od jednej osoby głuchej do grupy osób głuchych powiązanych ze sobą dzięki temu samemu językowi. Dla Merleau-Ponty’ego ciało, każde ciało, a więc także głuche ciało, otwiera się na świat, który jest horyzontem wszystkich sytuacji percepcyjnych i poznawczych. Ciało, będąc ogólną strukturą władz percepcyjnych, jednością zmysłową, umiejscawia percepcję w określonym „tu”, czyni poznanie zawsze aspektowym, zawsze z określonego punktu widzenia. Jedność ciała własnego przesądza o jedności świata postrzeżenia. Świat ten staje się światem intersubiektywnym poprzez gest.

[ŚWIAT-GŁUCHY] to miejsce związane z osobami głuchymi, ale, przede wszystkim, sytuacja współuczestniczenia w procesie twórczego kreowania przez głuche ciała doświadczeń świata zewnętrznego. Świadomość współdziałania w tym procesie jest związana z intersubiektywnością, z ruchem ku światu, z przekraczaniem granicy własnego ciała. Kolektywny wymiar głuchoty bardzo mocno związany jest z przedrefleksyjną świadomością ciała. W tym sensie, pojęcie [ŚWIAT-GŁUCHY] nie odnosi się do budowania wspólnoty wyobrażonej (Anderson, 1997), nie odwołuje do zestawu innych pojęć, ale w sposób bezpośredni stara się uchwycić doświadczenie cielesne, doświadczenie głuchego ciała. Ma to swoje odzwierciedlenie na poziomie dyskursywnym. Określone sposoby działania, odnajdowania się w poszczególnych sytuacjach, są w tym świecie [WYGODNY³]. Pojęcie to oznacza stan dopasowania do dynamicznego schematu głuchego ciała. Termin [WYGODNY] może zostać użyty w odniesieniu do wartości, norm, reguły zachowania itd. Co więcej, przypisanie pojęcia [WYGODNY] do określonej sytuacji podlega w porządku dyskursywnym trwałym negocjacom poszczególnych podmiotów cielesnych, których jednostkowe schematy ciała mogą się w pewnych zakresach różnić od siebie. Innymi słowy, w pojęciu [ŚWIAT-GŁUCHY] wpisana jest intencjonalność ciała głuchego w ten sposób, że o ile możliwe jest otwieranie się na nowe doświadczenia, to nigdy nie można z góry zakładać, jaki cielesny sposób zaistnienia w nowej sytuacji ostatecznie okaże się [WYGODNY].

Pojęcie [ŚWIAT-GŁUCHY] w polskim języku migowym jest najbliższe znaczeniowo antropologicznemu pojęciu „kultura”, funkcjonującemu w języku polskim⁴. Jednak pojęcie [ŚWIAT-GŁUCHY] posiada własną specyfikę. Pojęcie to zakłada istnienie określonego rodzaju cielesności. W świadomości przedrefleksyjnej głuche ciało jest ciałem kompletnym, całkowitym, w pełni funkcjonalnym. Za sprawą funkcji ciała, określanej przez M. Merleau-Ponty'ego *intencjonalnością*, świadomość głuche go ciała może zyskiwać wymiar intersubiektywny, może twórczo wchodzić w relacje ze światem zewnętrznym. Możliwość nakierowywania się na przedmioty w polu percepcji, źródłowa możliwość ruchu przesądzają o wykształceniu się komunikacji językowej, migowej. Język migowy jest ważny o tyle, o ile umożliwia komunikację. Jednak w pojęciu [ŚWIAT-GŁUCHY] chodzi raczej o rodzaj relacji, jaką głuche ciało nawiązuje ze światem zewnętrznym. [ŚWIAT-GŁUCHY] odnosi się zatem do określonego sposobu bycia człowieka w świecie. Pojęcie „kultury” też odnosi się do rozmaitych sposobów bycia człowieka w świecie. Jednak znak migowy [ŚWIAT-GŁUCHY] w daleko większym stopniu akcentuje fakt cielesności i jej wpływu na relacje ze światem zewnętrznym. Tym samym, w centrum [ŚWIAT-GŁUCHY] znajduje się jednostkowa świadomość głuche go ciała, włączona w proces negocjacji tego, jaki sposób bycia w świecie zewnętrznym jest [WYGODNY]. Jeżeli zatem można mówić tu o jakimś rodzaju kolektywizmu, to musi być on związany z praktykami negocjowania, dyskusowania, poszukiwania, na podstawie cielesnych doświadczeń własnych i cudzych, tych sposobów bycia w świecie zewnętrznym, które mogą okazać się [WYGODNY]. Skoro tak, to rozmawianie w języku migowym urasta do rangi podstawowej czynności w [ŚWIAT-GŁUCHY]. Jakże może mieć to konsekwencje dla procesu nauki języka migowego?

DZIAŁAĆ W JĘZYKU MIGOWYM

Jeżeli przyjrzeć się językowi migowemu od strony jego funkcji pragmatycznej, to na podstawie analizy pojęcia [ŚWIAT-GŁUCHY] uzasadnione wydaje się przypuszczenie, że tym, co robi się za pomocą języka migowego poza informowaniem, opisywaniem itd., jest także negocjowanie sposobów, w jaki głuche ciało może nawiązywać takie relacje ze światem zewnętrznym, które są [WYGODNY]. Jak można nauczyć się określonego sposobu działania? Jak można opanować funkcję pragmatyczną obcego języka? Proces ten musi być związany nie tyle z czasem, co z intensywnością kontaktów społecznych. Umiejętności komunikowania się w obcym języku zależą od rodzaju działań, podejmowanych wspólnie z użytkownikami tego języka. Można przebywać w jednej przestrzeni z osobami głuchymi i nie podejmować żadnych wspólnych działań. W takiej sytuacji, czas wspólnego przebywania nie ma wpływu na znajomość języka. Znajomość funkcji pragmatycznej języka nie jest stanem, który można osiągnąć wskutek intensywnej pracy zapamiętywania słów i gramatyki. Znajomość języka w jego funkcji pragmatycznej jest procesem, który trwa, dopóki podejmowane są wspólne działania. To wspólne działanie zakłada wzajemne uczenie się, wymianę wiedzy, ale przede wszystkim – jest warunkiem praktykowania

właściwego używania słów. Dlatego nauka języka migowego powinna zakładać nie tylko prowadzenie konwersacji z natywnymi użytkownikami tego języka, ale także coś, co można by określić mianem *praktyk społecznych*. Nie wystarczy dowiedzieć się czy przeczytać, jak żyją głusi. Nie wystarczy dlatego, że doświadczenia cielesne niezbyt łatwo poddają się dyskursywizacji.

Można powyższą argumentację przedstawić też nieco inaczej. Obszar doświadczeń językowych, o których tu mowa, obejmowany jest badaniami z zakresu pragmatyki językowej (Napier, Leeson, 2012). Jak dotąd, nie powstały jednak opracowania z tego obszaru, dotyczące polskiego języka migowego. Oznacza to, że opanowanie takich umiejętności pragmatycznych, jak np.: zmiana ról w dyskusji, rozmaite rodzaje narracji, ponowne nawiązywanie konwersacji po jej przerwaniu, przestrzeganie określonej etykiety w konwersacji, zachowanie zasad uprzejmości, dokonuje się jedynie w oparciu o osobiste doświadczenia poszczególnych lektorów i autorów programów. Dlatego, jak dotąd, nauka języka migowego, w jego aspekcie związanym z pragmatyką językową, wymaga intensywnego współdziałania z użytkownikami tego języka w rozmaitych sytuacjach. Nauczanie języka migowego powinno być związane z wchodzeniem w [ŚWIAT-GŁUCHY]. Dopiero wtedy możliwe jest uczestniczenie we wspólnych działaniach, które stanowią nieodzowne tło każdego aktu komunikacyjnego. W przypadku języka migowego wydaje się to tym istotniejsze, że [ŚWIAT-GŁUCHY], ze swojej istoty, jest światem, pozostającym w nieustannym procesie tworzenia się, procesie negocjowania takiej relacji głuchego ciała do świata zewnętrznego, która jest [WYGODNY] .

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, B. (1997). *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Amsterdamski S. (tłum.). Kraków: Znak.
- Bahan, B. (1994). Comment on Turner. *Sign Language Studies*, 84(3), 241–249.
- Czechowska, A. (2004). Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce. W: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim*. Wrocław: Wydawnictwo WTN.
- Dunaj, B. (red.), (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo WILGA.
- Dunaj, M. (2015). *GŁUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Łódź: Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hymes, D. (2001 [1972]). On communicative competence. W: A. Duranti (red.), *Linguistic anthropology: A reader*. Oxford: Blackwell.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Łacheta, J., Czajkowska-Kisil M., Linde-Usiekniewicz J., Rutkowski P. (red.), (2016). *Korpusowy słownik polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, (publikacja online).

- Maciejczak, M. (1995). *Świat według ciała w „Fenomenologii percepcji” M. Merleau-Ponty’ego*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Malinowski, B. (1987 [1935]). Etnograficzna teoria języka. W: tegoż, *Ogrody koralowe i ich magia, Dzieła* (t. 5), B. Leś (tłum.), A. K. Paluch (red.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Malinowski, B. (2000 [1923]). Problem znaczenia w językach pierwotnych. W: tegoż, *Jednostka, społeczność, kultura. Dzieła* (t. 8), S. Kaprański, J. Obrębski, J. Piotrowski, J. Szymura, A. Waligórski (tłum.), A. K. Paluch (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. M. Kowalska M., J. Migasiński J. (tłum.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Napier J., Leeson L. (2015). *Sign Language in action*. Palgrave MacMillan.
- Rakoczy, M. (2012). *Słowo – kontekst – działanie. O etnograficznej koncepcji języka Bronisława Malinowskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Siek-Piskozub, T. (2012). Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki. *Lingwistyka Stosowana*, 5, 95–108.
- Sierocka, B. (2003). *Jedność performatywno-propozycjonalna a perspektywa antropologiczna*. W: B. Sierocka (red.). *Via Communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensusu*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Szymura, J. (1985). Bronisława Malinowskiego “etnograficzna teoria języka”. W: M. Flis, A. K. Paluch (red.), *Antropologia społeczna Bronisława Malinowskiego*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

WORLD-A DEAF AS THE EMBODIED REALITY OF THE SIGN LANGUAGE

ABSTRACT: This paper aims to indicate the essence of maintaining contacts with the community of sign language users in the process of learning sign language. Using original ethnographic research, the author presents the meaning of the notion [WORLD-A DEAF] which in the sign language is as a reference to the issue of cultural distinctness of deaf persons. Sign language teaching ought to involve entering the [WORLD-A DEAF] notion. Only then is it possible for learners to participate in collaborative actions that constitute the indispensable background of all acts of communication.

KEYWORDS: [WORLD-A DEAF], linguistic communication, deaf body.

-
1. Ethnologue to publikacja (papierowa i online) wydawana przez chrześcijańską organizację SIL International, która bada rzadko używane języki dla celów związanych z wydawaniem Biblii. Elektroniczna wersję publikacji można znaleźć pod adresem: <https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language>
 2. Dobrze opisany w literaturze i prześlędzony od samego początku jest proces powstania i rozwoju nikaraguańskiego języka migowego, np. Polich, L. (2005). *The Emergence of the deaf community in Nicaragua: "With sign language you can learn so much"*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 3. Stosuję tu głosowanie i dlatego pozostawiam wyraz w nawiasie kwadratowym w jego podstawowej formie gramatycznej, bez odmiany.
 4. Na podobny związek pojęciowy wskazał m.in. Ben Bahan (Bahan, 1994) w odniesieniu do amerykańskiego języka migowego i języka angielskiego.

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Anna Irasiak

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontekst międzykulturowy w nauczaniu polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań

ABSTRAKT: W artykule przedstawiony jest projekt zrealizowany w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej. Badania zostały przeprowadzone w wyniku dostrzeżenia potrzeby wypracowania standardów kształcenia polskiego języka migowego, z uwzględnieniem założeń edukacji międzykulturowej. W części eksploracyjnej projektu realizowane było rozpoznanie stanu kształcenia PJM w Polsce. Dane, uzyskane w tym etapie, pozwoliły na przeprowadzenie uczestniczących badań w działaniu, w ramach których zrealizowany został projekt edukacyjny. W tekście zostały omówione wstępne rezultaty analiz zgromadzonych danych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja międzykulturowa, polski język migowy, kultura Głuchych, badania w działaniu.

Kontakt:	Anna Irasiak ania.irasiak@wp.pl
Jak cytować:	Irasiak, A. (2017). Kontekst międzykulturowy w nauczaniu polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 179–189. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/483
How to cite:	Irasiak, A. (2017). Kontekst międzykulturowy w nauczaniu polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 179–189. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/483

O EDUKACJI JĘZYKA MIGOWEGO

W ostatnich kilku latach w Polsce zaobserwować można zmianę podejścia wobec osób z uszkodzonym narządem słuchu. Polega ona na postrzeganiu społeczności osób głuchych jako mniejszości językowo-kulturowej, a nie jako grupy osób niepełnosprawnych. Jedną z przyczyn tej zmiany jest coraz większy dostęp do literatury obcojęzycznej i jej tłumaczenia na język polski, co w oczywisty sposób ułatwia dostęp do zawartej w niej treści szerszemu gronu osób, w tym także osobom niesłyszącym dobrze posługującym się językiem polskim (patrz. m.in. Lane, 1996; Sacks, 1998). Impulsem do zmiany były również organizowane liczne konferencje naukowe, mające na celu pobudzenie świadomości tego faktu wśród osób niesłyszących i szerokiego grona specjalistów, współpracujących ze środowiskiem, takich jak: nauczyciele edukacji specjalnej, surdopedagodzy, surdopsycholodzy, logopedzi, tłumacze i inni (np. konferencja pt. *Tożsamość społeczno- kulturowa głuchych*, zorganizowana w 2007 roku w Łodzi, po której została wydana publikacja o tym samym tytule pod redakcją E. Woźnickiej, a także konferencje pt. *Głusi mają Głos*, organizowane w Warszawie przez osoby niesłyszące i dedykowane im. Równocześnie postępował proces indywidualnych emancypacji osób niesłyszących, które stanowiły realne potwierdzenie i odzwierciedlenie w rzeczywistości dyskutowanych koncepcji teoretycznych (zob. Podgórska-Jachnik, 2013).

Zmiana myślenia o głuchocie i jej konsekwencjach uwidaczniała się również w staraniach środowiska osób niesłyszących o wejście w życie ustawy o języku migowym i ich wpływie na obecny jej kształt (Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011). Jest to pierwszy akt prawny w Polsce, odnoszący się bezpośrednio do kwestii posługiwania się językiem migowym i uznania go za język komunikowania się głuchych. Wejście w życie tej ustawy spowodowało również potrzebę przyuczenia czy przeszkolenia licznej grupy osób w zakresie komunikowania się za pomocą języka migowego (m.in. pracowników administracji publicznej, służb ratowniczo-interwencyjnych i jednostek ochrony zdrowia). Przygotowania podstawy programowej oraz szkolenia nauczycieli wymaga również kształcenie języka migowego, które na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 29 grudnia 2014 r., *zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* umożliwia naukę tego języka w wymiarze do 3 godzin lekcyjnych tygodniowo. Niestety, jak

stwierdzono w raporcie zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich pt. Sytuacja osób głuchych w Polsce z 2014 roku:

Nie istnieją programy nauczania PJM ani standardy obowiązujące nauczycieli tego języka. To sprawia, że uczeń niesłyszący nie ma w szkole możliwości rozwijania swojego własnego języka, inaczej niż dziecko słyszące, które doskonali swój język w ramach przedmiotu „język polski” (Czajkowska-Kisil, Siepkowska, Sak, 2014, s. 13).

Odczuwaną trudnością jest natomiast brak fachowej literatury, dotyczącej kształcenia w zakresie języka migowego jako obcego. Występujące pomiędzy polskim językiem migowym a systemem językowo-migowym różnice w gramatyce i pełnionych funkcjach powodują, że nie ma możliwości bezpośredniego przełożenia zgromadzonego dorobku i wiedzy w zakresie nauczania systemu językowo-migowego na kształcenie w zakresie polskiego języka migowego. Rażąco jest brak ogólnodostępnych podręczników do nauki polskiego języka migowego w porównaniu z ogromną liczbą publikacji, dotyczących nauczania języków obcych fonicznych np. angielskiego czy niemieckiego. A przecież podnieść można argument, iż głusi są Polakami, a we własnym kraju nie mają źródeł do nauki swojego języka.

Obecnie, zadać sobie można szereg pytań, jak z zaistniałym stanem niewiedzy w dziedzinie kształcenia języka migowego radzą sobie wykładowcy i lektorzy, których zadaniem jest edukować w przedmiocie *język migowy* w różnego typu instytucjach? Jakiego mają przygotowanie do kształcenia w tym zakresie? Do jakich teorii odnoszą swoje myślenie? Z jakich materiałów i środków dydaktycznych korzystają? Co sami przygotowują i tworzą na potrzeby procesu kształcenia? Jaki jest ich proces dochodzenia do wiedzy oraz tworzenia własnych programów kształcenia? Powstają również pytania, dotyczące uczniów, studentów, słuchaczy uczestniczących w procesie kształcenia: gdzie szukają źródeł wiedzy o języku migowym? W jakich formach kształcenia uczestniczą? Jak oceniają proces kształcenia, w którym uczestniczą (szczególnie formy organizacji instytucjonalnej)?

Efektom pracy badawczej i przygotowanej rozprawy doktorskiej jest usystematyzowanie wiedzy na temat podejścia do kształcenia języka migowego jako obcego zarówno z punktu widzenia nauczyciela, jak i ucznia.

KONTEKST MIĘDZYKULTUROWY

Rozważając zagadnienia kształcenia w zakresie polskiego języka migowego, należy zwrócić uwagę na kwestię występowania w nim pogranicza kulturowego mniejszości Głuchych i większości słyszących². W trakcie realizacji procesu kształcenia dochodzi do zetknięcia obu kultur. Najczęściej, osobami pobierającymi naukę są osoby słyszące, zakorzenione we własnej kulturze, a treścią kształcenia i jej nośnikiem język migowy, związany z kulturą Głuchych. Niejednokrotnie również szkolenia i różnego typu formy kształcenia prowadzi nauczyciele Głusi. Dostrzeżenie tego faktu wymu-

sza włączenie do analiz problematyki pedagogiki międzykulturowej. Dlatego refleksje teoretyczne skupiać się będą wokół takich pól problemowych, jak: język migowy jako podstawowy czynnik wyposażenia kulturowo-społecznego, tożsamość kulturowa Głuchych i znaczenie języka migowego w jej budowaniu; idea edukacji dla pogranicza i pogranicze kulturowe w znaczeniu treściowo-kulturowym, nauczanie języka migowego jako zaproszenie do dialogu międzykulturowego.

Fundamentów naukowych wszystkich tych kategorii poszukuję w teoriach Lwa S. Wygotskiego i Michaiła Bachtina. Prace tych autorów zaliczane są do klasyki literaturoznawstwa i psychologii. Znajdują się w nich kluczowe pojęcia, takie jak np.: *pogranicze*, *dialog*, *język* oraz ich interpretacje, które dostarczają mi ramy teoretycznej do interpretacji zjawisk, jakich doświadczałam w trakcie procesu badawczego. Lew S. Wygotski jest autorem historyczno-kulturowej teorii rozwoju psychiki człowieka. Według niego, funkcje psychiczne powstają w trakcie współdziałania z innymi ludźmi poprzez kontakt *zewnątrzny* z rzeczywistością, a następnie jej *uwewnętrznienie*, tworzące złożoną strukturę świadomości jednostki (Gołębniak, Teusz, 1999). Istotną rolę w tym procesie odgrywa słowo (dla języka migowego równoznaczny słowu jest znak migowy), będące formą odzwierciedlenia rzeczywistości i doświadczeń ludzkości. W trakcie uczenia się języka odzwierciedlane jest ogólnoludzkie doświadczenie utrwalone w słowie/znaku (Wygotski, 1960). Podobne założenia odnaleźć można w koncepcji Michaiła Bachtina. Wskazuje on na istnienie kontinuum pomiędzy *treścią wewnętrzną* psychiki i jej *zewnątrznym wyrazem*. Tak więc wyposażenie psychiki ma wyraźnie społeczne pochodzenie. Wraz z kulturą stanowią dwa bieguny tego samego kontinuum, a droga, będąca pomiędzy nimi, to droga od języka indywidualnego człowieka do „języka” kultury (por. Żyłko, 1994). Według Bachtina, kultura jako *totum* integruje się w kontekście życia każdego pojedynczego człowieka i w jego relacjach z innymi ludźmi (Bachtin, 1997). Dlatego też tak istotna w badaniu jest koncentracja na relacji pomiędzy *Ja* i *Inny* (pomiędzy nauczycielem i uczniem, pomiędzy Głuchym i słyszącym). Uczenie się innego, obcego języka od *Innego/Obcego*, pozwala poznać jego kulturę zapośredniczoną w tym języku, doświadczyć jego samego jako *Innego*, a tym samym – uświadomić sobie własną tożsamość. Uświadomienie sobie swojego *Ja* może odbywać się wyłącznie wobec *Innego*, poprzez *Innego* i przy pomocy *Innego*.

BADANIA WŁASNE

Celem przeprowadzonych badań była analiza kulturowego modelu kształcenia z języka migowego jako obcego oraz budowanie modelu mikrosystemu dydaktycznego – jako całości zasąd zasad oraz treści, metod i środków nauczania–uczenia się, tworzących spójną wewnątrznie strukturę i podporządkowaną realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia. Istotnym założeniem tak określonego celu jest rozpatrywanie nauczania i uczenia się języka migowego jako obcego w kontekście kulturowym i międzykulturowym w celu ukazania jego naturalnego środowiska rozwoju i współbywania z innymi elementami kultury.

Projekt badawczy został zrealizowany w nurcie badań jakościowych, ponieważ w tego typu badaniach kładzie się nacisk na bliski kontakt badacza z badanym oraz podkreśla się zmienności i sytuacyjne ograniczenia, mające wpływ na badanie, akcentujące naturalne uwikłania badania w świat wartości (Denzin i Lincoln, 2010). Badacze jakościowi mają moralny obowiązek brać stronę osób nieuprzywilejowanych czy mniejszości (Flick, 2012). W ramach tego typu badań obranym paradygmatem, służącym do opisu zastosowanych podejść i metod zbierania i analizowania materiału empirycznego, był paradygmat badań uczestniczących (*participatory action research*, PAR). Ich celem jest wywołanie pożądanej zmiany społecznej. Dążą do dokonywania zmian nie tylko w teorii i praktyce osób zaangażowanych w badanie, lecz również osób, u których zmiany te mogą pomóc w kształtowaniu warunków pracy i życia (Kemmis i McTaggart, 2012). Cechą charakterystyczną PAR jest równość relacji badacza i badanych – osoby badane są pełnoprawnymi uczestnikami badania. Jest to możliwe dzięki silniejszemu powiązaniu badacza ze społecznością badaną (silne utożsamianie się) oraz włączanie członków społeczności w przebieg procesu badawczego. Zgodnie z takim założeniem, zdobyta wiedza, będąca rezultatem badania, służy wprowadzaniu zmian i wyzwalaniu aktywności członków tej społeczności (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013). Badacz przyjmuje role służebne wobec badanych i działa w ich interesie. Z kolei badani, postrzegając siebie w roli badaczy, odzyskują *władzę nad wiedzą* (Babbie, 2013). Badania tego typu są wykorzystywane w analizach stosunków między grupami, w tym także nad większościami i mniejszościami, co ma znaczenie dla ich prowadzenia w środowisku mniejszości językowo-kulturowej Głuchych (zob. Lewin 2010, Bartnikowska, 2010). W omawianym projekcie działania były prowadzone według drugoosobowej strategii praktyki badawczej. Osoby zaangażowane w badanie były współbadaczami i współpodmiotami, biorącymi udział w działaniu (Reason i Torbert, 2010, Gołębiak, 2013).

Badania zostały zrealizowane w dwóch etapach. Pierwszy z nich miał charakter eksploracyjny. W etapie tym zastosowana została triangulacja wzajemnie uzupełniających się technik zbierania danych, do których należały:

- » wywiad etnograficzny – charakteryzujący się znajomością rozmówców, spontanicznością przeprowadzania wywiadu, koncentracją na ustalonym temacie i powtarzalnością umożliwiającą wyjaśnienie wątpliwości (Jemieliński, 2012b). Przeprowadzone wywiady miały charakter swobodny. Prowadzone były w języku wybranym przez badanego (język migowy lub język polski) i zapisane na nośniku wideo lub audio. Dobór osób do badania (dziewięć osób) miał charakter teoretyczny, tzn. polegał na wyborze jednostek, mających co najmniej kilkuletnie doświadczenie w nauczaniu języka migowego w różnych formach kształcenia szkolnego i pozaszkolnego (nauczyciele, wykładowcy, lektorzy, edukatorzy języka migowego). W badaniu brały udział zarówno osoby słyszące i g/Głuche. Istotnym kryterium było posiadanie doświadczenia w nauczaniu polskiego języka migowego;
- » analiza dokumentów – jako *badanie zarejestrowanych ludzkich przekazów*, np. książek, stron www, listów, przemówień itp. (Babbie, 2013). Do analizy

- posłużyły takie dokumenty, jak: programy kształcenia, sylabusy, podręczniki, materiały dydaktyczne w formie pisemnej, graficznej i wideo;
- » obserwacja etnograficzna – w której wykorzystywane są wszystkie zmysły badacza w celu doświadczania badanej rzeczywistości (Jemielniak, 2012a). Obserwacja dotyczyła prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych z polskiego języka migowego. Były one rejestrowane i zapisywane w formie plików wideo oraz wykonywany był *opis gęsty* (Gibbs, 2011).

Na podstawie zgromadzonych w pierwszym etapie danych wykonane zostały analizy aktualnego stanu kształcenia języka migowego jako obcego. Zdobyta w ten sposób wiedza dała podstawy do przygotowania drugiego – „działaniowego” etapu badań, w ramach którego opracowany został projekt edukacyjny, mający na celu stworzenie okazji do wymiany doświadczeń i dzielenia się wiedzą przez nauczycieli i badaczy obszaru PJM oraz udostępnienie zgromadzonej w tym spotkaniu wiedzy w otwartym dostępie dla szerszego grona interesariuszy.

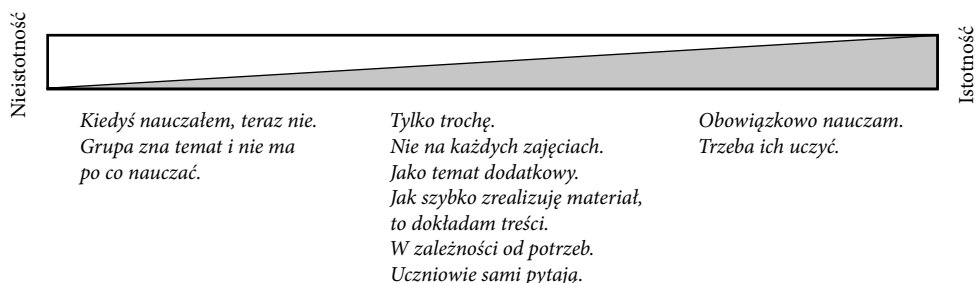
Nie bez znaczenia dla prowadzenia badań tak „wrażliwych” i, jak nazwa wskazuje, „zaangażowanych” pozostają kwestie etyczne. Dotyczą one poszanowania godności osobowej i wynikających z niej praw człowieka, zachowania autonomii, prywatności i niedyskryminowania stron procesu badawczego. Jako że jednym z celów badań w działaniu jest dokonanie zmiany i emancypacja określonej społeczności, a co za tym idzie interes wspólny badacza i badanych, istotnym jest, aby badacz znał dobrze specyfikę kultury, tradycje, wzorce, wartości i język społeczności badanych (Czerpaniak-Walczak, 2013). W moim przekonaniu, badania zostały przeprowadzone z dołożeniem wszelkich starań i należyłą troską o stronę etyczną badania. Wszyscy badani zostali poinformowani o udziale w badaniu i poproszeni o wyrażenie na nie zgody. Wszystkim osobom została zagwarantowana pełna poufność i anonimizacja udzielanych przez nich danych i informacji.

GŁOS NAUCZYCIELI PJM

Dotychczas, w ramach prowadzonych badań i dzięki otrzymanemu finansowaniu, udało się przeprowadzić osiem wywiadów z nauczycielami i lektorami polskiego języka migowego, z czego pięć odbyło się w polskim języku migowym i trzy w języku polskim. Podczas wywiadów zbierane były informacje, dotyczące różnych obszarów kształcenia PJM. W tym miejscu chciałabym omówić zagadnienia, związane z kwestiami przekazywania wiedzy na temat kultury Głuchych podczas zajęć z języka migowego oraz omawiania kwestii międzykulturowości w kontekście kultury Głuchych i słyszących.

Opinie na temat potrzeby poruszania problemów kulturowej odrębności społeczności Głuchych na zajęciach, na których celem głównym jest nauczanie komunikowania się w polskim języku migowym, wyrażane przez nauczycieli tego języka nie były jednoznaczne, a wręcz rozbieżne. Począwszy od negowania potrzeby omawiania

tych tematów, aż po podkreślenie obligatoryjności przedstawiania zagadnień tego typu. Udzielane odpowiedzi można przedstawić w następujący sposób (Rysunek 1).



Rysunek 1. Opinie nauczycieli na temat włączania treści kształcenia dotyczących kultury Głuchych w proces kształcenia polskiego języka migowego.

Nauczyciele, którzy uznali za istotne omawianie kwestii kulturowej odrębności Głuchych i kulturowego kontekstu tworzenia się i funkcjonowania języka migowego, mieli odmienne sposoby przedstawiania tej tematyki na swoich zajęciach. Jeden z respondentów omawiał wyłącznie treści zawarte w podręczniku do nauki języka migowego, przygotowanego przez instytucję organizującą kursy. Inny z kolei uznał treści zawarte w posiadanym przez siebie podręczniku za niewystarczające, w związku z czym uzupełniał je o przykłady z własnego życia oraz innych osób Głuchych. Jeszcze innym sposobem było przedstawianie tych tematów na prezentacjach multimedialnych wraz z komentarzem i wyjaśnieniem podczas zajęć przez nauczyciela. Kwestie kulturowe stają się częstokroć tematem opowiadania, będącego nawiązaniem do zakresu tematycznego danej lekcji. Przykładami mogą tu być: (1) opowiadanie o technologiach, wykorzystywanych przez osoby niesłyszące, instalowanych w domach, takich jak oznakowanie świetlne zamiast dzwonek przedstawianych przy okazji nauczania znaków migowych i konstrukcji gramatycznych, związanych z domem i mieszkaniem, (2) opowiadanie o turystyce osób niesłyszących i prezentowanie odpowiednich materiałów filmowych podczas omawiania tematu „podróże”, (3) przedstawianie charakterystyk, znanych osób niesłyszących podczas omawiania tematu „opis wyglądu osoby”. Przybliżenie specyficznych cech kultury Głuchych jest również możliwe i dużo łatwiejsze dzięki korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wiele materiałów, obrazujących życie osób Głuchych i informujących lub relacjonujących istotne wydarzenia kulturalne, jest dostępnych w Internecie na stronach różnych instytucji i stowarzyszeń lub na portalach społecznościowych w obiegu nieformalnym. Jeden z respondentów podkreślił możliwość wykorzystywania filmów bez lektora i napisów, w których migają osoby Głuche. Inny z kolei zwrócił uwagę na wciąż niedostateczną liczbę i niemożność skorzystania z tego typu środków dydaktycznych. Oczywiście, jeśli materiały takie nie znajdują się w domenie publicznej, należy pamiętać o uszanowaniu praw autorskich ich twórców. Natomiast sposobami omawiania zagadnień odmienności kulturowych osób Głuchych, które

wpisują się w nurt kształcenia poszukującego, jest pytanie uczniów o oczekiwania wobec kursu i dobieranie oraz układanie treści zgodnie z tymi potrzebami, a także udzielania odpowiedzi lub inicjowanie dyskusji jako reakcji na pytania, pojawiające się ze strony uczniów dotyczące tej problematyki.

Rozmowa na temat kultury Głuchych oraz przedstawianie tekstów i filmów na prezentacjach multimedialnych jest jedną z możliwości włączania kwestii kulturowych w program kształcenia. Alternatywą jest bezpośrednia możliwość obcowania z osobą Głuchą kulturowo, np. Głuchym nauczycielem lub innymi osobami Głuchymi, które są zapraszane na zajęcia do słyszących słuchaczy. Jednak, aby do takiego spotkania międzykulturowego doszło, konieczne jest przygotowanie obu stron. Uczniowie powinni mieć w sobie gotowość do uczestniczenia w takim spotkaniu. Choć wydawać się może, że sama wola uczestnictwa uczniów w kursie języka migowego jest związana z oczekiwaniem wykorzystania go w kontakcie z osobami niesłyszącymi, to jednak koniecznym jest przełamanie wewnętrznej bariery lęku, obaw, a być może wstydu przed spotkaniem z osobą Głuchą i posługiwaniem się jej językiem. Osoby Głuche zapraszane na zajęcia, w opinii jednego z nauczycieli, również powinny być wcześniej przygotowane do spotkania. Spotkanie to, oprócz możliwości obcowania ze sobą, powinno mieć także walor dydaktyczny, dlatego też istnieje potrzeba znajomości przez Głuchych lektorów czy wolontariuszy zasad, panujących na tym konkretnym kursie czy szkoleniu, oraz omawianych treści programowych. Bardzo istotne jest również uwrażliwienie osób Głuchych, które nie mają doświadczeń dydaktycznych, a są zapraszane na zajęcia lub do kontaktu z uczniami słyszącymi w innych okolicznościach, na konieczność „pozostania sobą”. Osoby niesłyszące od lat czują presję i potrzebę dostosowywania się do zachowań i zasad komunikacyjnych słyszących i dlatego bardzo często, nieświadomie, w kontakcie z osobą, o której wiedzą, że słyszy, zaczynają mocniej artykułować wyrazy, włączają mowę dźwiękową do migania oraz zmieniają szyk gramatyczny zdania, aby był bliższy językowi polskiemu. Z oczywistych względów modyfikacje takie nie mogą mieć miejsca podczas spotkania międzykulturowego, podczas którego osoba Głucha staje się niejako reprezentantem swojej społeczności i modelem do naśladowania zachowań językowych.

WNIOSKI

W procesie kształcenia polskiego języka migowego, podobnie jak w każdym typie edukacji językowej, bardzo ważna jest świadomość nierozłączności języka oraz kontekstu kulturowego, w którym on się kształtował. Język odzwierciedla sposób postrzegania przez daną społeczność rzeczywistości oraz innych ludzi, będących jej częścią. Jak pisze Bachtin:

słowo jako zjawisko par excellence ideologiczne, dane jest w ciągłym rozwoju i zmianach, subtelnie odbija wszystkie społeczne zwroty i zmiany. W losach słowa tkwią losy mówiącego społeczeństwa (Wołoszynow, 1983d, s. 103³).

Tak więc, ucząc języka, uczymy i powinniśmy uczyć także historii, tradycji, zwyczajów, form zachowania, charakterystycznych dla społeczności posługującej się danym językiem, czyli – oprócz kompetencji językowej i komunikacyjnej – również kompetencji międzykulturowej. To ona jest gwarancją nie tylko umiejętności posługiwania się językiem osób Głuchych, ale również rozumienia ich oczekiwań i potrzeb oraz właściwego współzycia społecznego pomiędzy grupami osób niesłyszących i słyszących.

Interkulturowe podejście do nauczania języków obcych jest trendem bardzo silnie uobecniającym się w glottodydaktyce w Polsce na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (Bandura, 2011, s. 37). Uważam, że dydaktyka polskiego języka migowego nie powinna w tym względzie odbiegać od wyznaczonego nurtu. Nie ma przeciwwskazań, aby traktować język migowy inaczej niż języki foniczne, podobnie jak nie ma przeciwwskazań, aby traktować kulturę Głuchych odmiennie niż kultury np. angielską, niemiecką czy kaszubską. Włączanie podejścia interkulturowego w edukację języka migowego odbywać się może poprzez włączanie do programu kształcenia autentycznych tekstów, pochodzących z danej rzeczywistości kulturowej, odwoływanie się od realnych doświadczeń i historii, pochodzących z rezerwuaru zarówno nauczyciela, jak i ucznia oraz do pobudzania pogłębionej refleksji nad doświadczaniem spotkania międzykulturowego i międzykulturowego dialogu.

Międzykulturowy dialog jest narzędziem do realizacji założeń podejścia interkulturowego w edukacji, także edukacji PJM. Dialog ten może pełnić w nauczaniu języka migowego rolę celu kształcenia, metodę nauczania i uczenia się lub konkretną sprawność, którą uczeń posiada jako efekt kształcenia. Ale powinien być on również rozumiany szeroko. Nie tylko jako rozmowa lub komunikacja, ale jako postawa otwartości i zrozumienia wobec drugiego człowieka, w tym przypadku nauczyciela lub ucznia, Głuchego lub słyszącego. Taka postawa stanowi fundament do prowadzenia kształcenia PJM w sposób transgresyjny, czyli skłaniający do przekraczania granic samego siebie i poznania kultury i odrębności drugiej osoby. Efektem takiej pracy jest nie tylko poznanie obcego języka, ale co ważniejsze poznanie drugiego człowieka, wytworzenie właściwych postaw wobec innej kultury, obalanie stereotypów oraz odejście od podejścia audystycznego w kierunku współpracującego wobec osób Głuchych.

Podczas projektowania modeli oraz programów kształcenia polskiego języka migowego jako języka obcego koniecznym jest uwzględnianie i stosowanie zasad pedagogiki i glottodydaktyki międzykulturowej. Tematy kulturowego kontekstu tworzenia się i funkcjonowania języka migowego nie powinny być uzupełnieniem bądź ciekawostką dla omawianych tematów, ale stanowić istotę programu, wokół której stawiane są cele, rozmieszczane treści i dobierane metody kształcenia. Takie podejście do przygotowania kształcenia i pracy dydaktycznej jest gwarancją przygotowania uczniów do autentycznego komunikowania się w języku migowym, czyli dialogu międzykulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachtin, M. (1997). *W stronę filozofii czynu*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Bandura, E. (2011). Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Bartnikowska, U. (2010). Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze..., czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu. *Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy*, 4, 27–41.
- Czajkowska–Kisil, M., Siepkowska, A., Sak, M. (2014). Edukacja głuchych w Polsce. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 13–27). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Czerpaniak–Walczak, M. (2013). Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (red.). (2010). *Metody badań jakościowych*, (T. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębnik, B. D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymacją a realizacyjnymi uproszczeniami. W: B. D. Gołębnik i H. Cervinkova (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołębnik, B. D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język, o całościowym uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Jemielniak, D. (red.). (2012a). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jemielniak, D. (red.). (2012b). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2012). Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (T. 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – WSiP.
- Podgórska–Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Reason, P., Torbert, W. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Cervinkova i B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedago-*

gika i antropologia zaangażowane. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Sacks, O. (1998). *Zobaczyć głos. Podróż do świata ciszy*. Poznań: Zys i S-ka.

Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wołoszynow, W. N. (1983). Marksizm i filozofia języka. W: E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), Z. Saloni (Tłum.), *Bachtin: dialog, język, literatura* (s. 96–103). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Woźnicka, E. (red.). (2007). *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Wygotski, L. S. (1960). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Żyłko, B. (1994). *Michaił Bachtin. W kręgu filozofii języka i literatury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, Dz. U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1243.

INSTRUCTION WITHIN THE SCOPE OF THE POLISH SIGN LANGUAGE IN THE NARRATIVES OF TEACHERS – A COMMUNICATION FROM RESEARCH

ABSTRACT: In this paper, the project implemented within the frameworks of preparing a doctoral dissertation is presented. The research question has been conducted as the result of noticing the need of developing the standards of instruction within the scope of the Polish Sign Language, taking under consideration assumptions behind intercultural education. In the exploratory part of the project, the state of the matters in the field of instruction within the scope of the Polish Sign Language in Poland is investigated. The data obtained in the course of this stage have made it possible to conduct participatory research in action, within the frameworks of which the educational project in question was implemented. In the text, the preliminary results of the analysis of collected data are discussed.

KEYWORDS: intercultural education, polish sign language, Deaf community, action research.

1. Niniejszy artykuł stanowi omówienie projektu badawczego oraz uzyskanych wstępnych wyników badań, które były prowadzone w ramach przygotowywanej przeze mnie rozprawy doktorskiej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu pt. *Wzajemne uczenie się siebie osób głuchych i słyszących w projekcie edukacyjnym. Z badań w działaniu*. Promotorem rozprawy jest prof. DSW dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak, natomiast promotorem pomocniczym dr Małgorzata Piasecka.
2. Zapis słowa „Głuchy” wielką literą nie jest zgodny z polską normą językową, lecz związany jest ze zwyczajowo przyjętym określeniem osób identyfikujących się z kulturą Głuchych, w przeciwieństwie do słowa „głuchy”, które wykorzystywane jest do określenia osób z uszkodzonym słuchem bez odniesienia do identyfikacji społeczno-kulturowej, podobnie jak słowo „niesłyszący”. Zapis „g/Głuchy” nie rozstrzyga, o które znaczenie chodzi, lecz podkreśla istotność tego rozróżnienia.
3. Praca wydana pod nazwiskiem Walentina Nikołajewicza Wołoszynowa, lecz jej współautorstwo lub też autorstwo przypisuje się Michaiłowi Michajłowiczowi Bachtinowi.

Krystyna Moczia

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zbliżyć się do świata ciszy – elementy języka migowego w fakultecie specjalnościowym dla studentów pedagogiki

*Głusi, jeszcze dzisiaj napotykają często
w swym życiu mur uprzedzeń, niechęci,
niedowierzania, a nawet niekiedy niezasadniony
lęk ludzi słyszących przed nimi*
Kazimierz Kirejczyk

ABSTRAKT: W ramach fakultetów specjalnościowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w pionie pedagogika w roku akademickim 2014/2015 uruchomionych zostało 7 grup ćwiczeniowych (na 8 funkcjonujących) z przedmiotu „Zbliżyć się do świata ciszy” – elementy języka migowego. Propozycja tego fakultetu pojawiała się w ofercie po raz pierwszy. W niniejszym artykule przedstawiono opinie studentów po zrealizowanym przedmiocie oraz spostrzeżenia i zapatrywania nauczyciela prowadzącego wraz z wizją na kontynuowania podobnych zajęć w kolejnych latach. Konstatacje pozwolą na zoptymalizowanie prowadzonych zajęć w zakresie nauki podstawowych zwrotów w języku migowym oraz uatrakcyjnienie zajęć poprzez wykorzystanie innych technik pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: SJM i PJM, daktylografia, kształcenie studentów.

Kontakt:	Krystyna Moczia krystyna.moczia@us.edu.pl
Jak cytować:	Moczia, K. (2017). Zbliżyć się do świata ciszy – elementy języka migowego w fakultecie specjalnościowym dla studentów pedagogiki. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 191–205. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/484
How to cite:	Moczia, K. (2017). Zbliżyć się do świata ciszy – elementy języka migowego w fakultecie specjalnościowym dla studentów pedagogiki. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 191–205. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/484

WSTĘP

Przez wiele stuleci osoby niesłyszące żyły na marginesie życia społecznego. Główną przyczyną marginalizacji była, i jest nadal, bariera komunikacyjna. Obecnie, sytuacja ta powoli zaczyna ulegać zmianie. Osoby niesłyszące nie są już formalnie wykluczane z uczestnictwa w życiu społecznym, jednak wciąż napotykać na liczne trudności funkcjonowania społecznego. Sami niesłyszący nie chcą być postrzegani przez pryzmat niepełnosprawności (Szczepankowski, 1999, s. 11–15). Tymczasem, opanowanie przez nich w pełni języka polskiego jest zaburzone z powodu sensorycznej niedostępności.

Powoduje to obustronne trudności w komunikacji. Warto zaakcentować tutaj słowo „obustronne”. Ma to znaczenie, gdy osoba słyszcząca zostaje postawiona w sytuacji nowej, kiedy nie jest w stanie porozumieć się z osobą niesłyszącą. Prowadzi to często do zakłopotania i poczucia dyskomfortu, a wówczas pojawiają się trudności w zaakceptowaniu osoby niesłyszącej. Dotyczy to także grona specjalistów (np. nauczycieli, pedagogów, opiekunów, pielęgniarek), którzy nie znają języka migowego. Jest to o tyle niekorzystne, że gdyby, pomimo trudności, próbować nawiązać komunikację, wówczas moglibyśmy dowiedzieć się więcej o świecie i sposobie funkcjonowania osób niesłyszących (Bouvet, 1996).

Polski surdopedagog, profesor Bogdan Szczepankowski, w swej książce *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, przywołuje wypowiedzi Głuchych¹ dla zaakcentowania problemów komunikacyjnych i trudności międzykulturowych: Francuska aktorka Emmanuell Laborit:

Między przedstawicielami różnych kultur – białymi, czarnymi, głuchoniemymi i słyszącymi kontakty są zawsze trudne. Jeśli niełatwo o wzajemne porozumienie, to dlatego, że wy słyszący, nie chcecie nas widzieć takimi, jakimi jesteśmy, postrzegając nas jako upośledzonych, nie zdając sobie sprawy, że po prostu należymy do innej kultury. Podświadomie chcecie nas zmienić, ukształtować na własny obraz i podobieństwo, chcecie byśmy mówili tak jak wy i tak jak wy słyszeli (1999, s. 172).

Polska niesłysząca nauczycielka Alicja Orłowska:

Przez słyszących odbierani jesteśmy często negatywnie, co doprowadza do fatalnych skutków. Niewiedza, niedbałość, myślenie, iż człowiek słyszący wie najlepiej, co jest dobre dla niesłyszących, nie licząc się z ich zdaniem, jest chyba większą tragedią niż głuchota. Uporczywe przedstawianie obrazu osoby głuchej w niekorzystnym świetle jako głuchego-upośledzonego, zaburzonego emocjonalnie i zacofanego intelektualnie, godzi bezpośrednio w środowisko mniejszości społecznej ludzi z uszkodzonym słuchem (tamże).

Niestety nadal dla większości polskiego społeczeństwa język migowy jest „poza zasięgiem” ich możliwości. Dotyczy to zarówno systemu językowo-migowego (SJM)², jak i polskiego języka migowego (PJM)³. „W przypadku języka migowego należy mówić o dwóch pojęciach: pod tym terminem kryje się zarówno polski język migowy (PJM), jak i system językowo-migowy (SJM). Z językoznawczego punktu widzenia tylko polski język migowy jest językiem (obcym dla słyszących Polaków), więc może być nazywany językiem migowym. SJM jest ograniczonym subkodem języka polskiego, oznacza to, że jest miganiem (gestowym) wariantem języka polskiego” (Moron, 2014, s. 26).

System językowo-migowy wykorzystuje polską gramatykę i wybrane znaki migowe (por. Czajkowska-Kisil, 2014, s. 30). Z tego powodu jest szybszym w opanowaniu sposobem komunikacji przez słyszących niż Głuchych. Głusi uczą się SJM tak, jakby uczyli się języka obcego, natomiast PJM jest dla nich językiem naturalnym (por. Woźnicka, 2007, s. 206).

Należy uświadomić sobie, że znajomość przynajmniej podstawowych znaków ideograficznych oraz daktylografii przez słyszących mogłaby nierzadko być przydatna w udzielaniu pierwszej pomocy. Taki pogląd wyrażają nie tylko studenci pedagogiki, ale i nauczyciele akademicki, kształcący przyszłych nauczycieli i wychowawców. Temat ten poruszany był w dyskusjach prowadzonych w ramach spotkań Zakładu Pedagogiki Specjalnej oraz przez członków Rady Instytutu Wydziału Pedagogiki Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach już od roku akademickiego 2013/2014.

Nauka każdego języka obcego daje poczucie obeznania się i orientacji w nowym środowisku. Może to jest sposób na przekraczanie społecznych, międzykulturowych barier wśród studentów pedagogiki?

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

W ramach fakultetów specjalnościowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katowicach w pionie Pedagogika w roku akademickim 2014/2015 uruchomionych zostało 7 grup ćwiczeniowych z przedmiotu „Zbliżyć się do świata cizy” – elementy języka migowego.

Grupy utworzyły się na następujących specjalnościach:

- » zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne (skrót ZZP): 2 grupy na studiach stacjonarnych i 2 grupy na studiach niestacjonarnych;
- » pedagogika resocjalizacyjna (skrót Re): 1grupa na studiach stacjonarnych;
- » pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (skrót POW): 1 grupa na studiach stacjonarnych;
- » pedagogika rewalidacyjna (skrót ZPR): 1 grupa na studiach stacjonarnych.

Propozycja przedmiotu fakultatywnego dotyczyła studentów III roku, studiów pierwszego stopnia (studia licencjackie). W zajęciach z przedmiotu fakultatywnego brało udział łącznie 187 osób.

Celami przedmiotu było:

- » przygotowanie studentów do umiejętności nawiązania pierwszego kontaktu z osobami niesłyszącymi za pomocą znaków języka migowego;
- » zmotywowanie studentów do podjęcia nauki systemu językowo-migowego i/ lub polskiego języka migowego na odpowiednich kursach.

Treści merytoryczne przedmiotu zawierały:

- » metody porozumiewania się z osobami niesłyszącymi i niedosłyszącymi;
- » podstawowe wiadomości o języku migowym;
- » znaki polskiego alfabetu palcowego i liczebników;
- » podstawowe znaki ideograficzne typu: ja, ty, on, dom i moja rodzin, edukacja, zdrowie, niepełnosprawność, praca (Szczepankowski, 2008, cz. 1, 2, 3).

Przedmiot realizowany był w liczbie 15 godzin (studia stacjonarne) i 10 godzin (studia niestacjonarne) w semestrze letnim. Grupy ćwiczeniowe liczyły około 20 osób. Zajęcia najczęściej odbywały się w salach, w których krzesła/ławki były ustawione w kręgu lub podkowie. Taki układ miał umożliwić uczestnikom wzajemną obserwację.

Na zaliczenie przedmiotu fakultatywnego obowiązywało: przedstawienie się, przedstawienie swojej rodziny oraz miganie (i odczytywanie) wybranych słów i zdań. W niektórych grupach, studenci dobrani w pary prowadzili stosunkowo długie dialogi, którym przyglądali się i odczytywali znaczenie pozostali członkowie zespołu.

Po ostatnich zajęciach i uzyskaniu przez studentów zaliczenia przedmiotu, poprosiłam ich o wypełnienie kwestionariusza ewaluacyjnego (załącznik). Wyniki ewaluacji stanowiły dla mnie materiał do refleksji nad istotą zaznajomienia studentów pedagogiki z podstawami języka migowego. Analiza wyników badań miała też posłużyć modyfikacji sylabusów i przebiegu przyszłorocznych zajęć oraz ewentualnych zmian w sposobach weryfikacji efektów kształcenia.

ANALIZA ZEBRANEGO MATERIAŁU BADAWCZEGO (WYBRANE KWESTIE)⁴

W roku akademickim 2014/2015, w ewaluacji zajęć uczestniczyło 136 studentów spośród 187 osób przypisanych do tego przedmiotu. Udział w ankiecie ewaluacyjnej był nieobowiązkowy. Dane liczbowe zawiera tabela 1.

Tabela 1

Ogólna charakterystyka respondentów

Specjalność	ZZP		Re	OW	ZPR	Razem
	stacjonarne	niestacjonarne				
Liczba osób	64	41	41	18	23*	187
Liczba osób biorących udział w ewaluacji	51	21	29	17	18	136

*trzy studentki miały ukończony kurs języka migowego I i II stopnia i nie brały udziału w ewaluacji.

W pierwszym pytaniu studenci zostali poproszeni o podanie motywów wybrania przedmiotu fakultatywnego „Zbliżyć się do świata cizy” – elementy języka migowego. Najczęściej deklarowanym wyborem było: „Poznanie sposobów porozumiewania się Głuchych” oraz „Ciekawość »nieznanego«”. Wśród odpowiedzi „inne” pojawiły się najczęściej argumentacje związane z „rozwojem osobistym” oraz „przydatnością w pracy zawodowej”. Bezpośrednia znajomość osób posługujących się językiem migowym nie przyczyniła się do wyboru przez studentów omawianego przedmiotu. Wyniki liczbowe ukazane są w poniższej tabeli.

Tabela 2

Motywacja przy wyborze przedmiotu fakultatywnego

Odpowiedzi*	Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Poznanie sposobów porozumiewania się Głuchych		54	18	6	17	95
Ciekawość „nieznanego”		39	21	9	6	75
Inne		6	3	3	-	12
Osobista znajomość osób niesłyszących/niemówiących		5	1	2	2	10
Moda		-	1	-	1	2

*możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Zapytano kolejno studentów o wcześniejszą znajomość znaków języka migowego. Zdecydowana większość (83%) podała odpowiedź przeczącą. Z drugiej strony, zadowalające jest to, iż aż 8 studentów specjalności pedagogika rewalidacyjna deklaruje obeznanie w tej dziedzinie. Dane liczbowe zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3

Wcześniejsza znajomość znaków języka migowego

Odpowiedzi \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Tak	10	2	3	8	23
Nie	62	27	14	10	113
Ogółem	72	29	17	18	136

Pogłębiając ten wątek, osoby, które zakresliły odpowiedź twierdzącą, deklarowały, że w była to znajomość systemu językowo-migowego (11 przypadków) oraz w 9 przypadkach – daktylografia. Tylko 3 osoby podały, iż znały wcześniej znaki polskiego języka migowego, a 3 osoby, niebiorące udziału w ewaluacji, ukończyły wcześniej kursy, dwa stopnie SJM. Dane liczbowe zawiera tabela 4.

Tabela 4

Rodzaj znanych znaków migowych

Odpowiedzi \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
SJM	6	-	-	5	11
Daktylografia	3	1	2	4	9
PJM	-	1	1	1	3

Pytając o kontakty z osobami Głuchymi, aż 79% badanych dało odpowiedź przeczącą. Relatywnie najwięcej studentek pedagogiki rewalidacyjnej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej odpowiedziało twierdząco. Wyniki liczbowe przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Kontakty z osobami porozumiewającymi się językiem migowym

Odpowiedzi \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Nie	59	23	13	12	107
Tak	13	6	4	6	29
Ogółem	72	29	17	18	136

W jednym z kolejnych pytań zapytano studentów o zamiar kontynuowania nauki języka migowego. Co prawda, tylko 40 osób zadeklarowało chęć uczenia się, jednak większość nie zanegowała tej myśli (66%). Odpowiedź „nie wiem” daje nadzieję, na przemyślenie tej kwestii (tabela 6).

Tabela 6

Deklaracja kontynuowania nauki języka migowego

Odpowiedzi \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Nie wiem	48	19	14	9	90
Tak	19	9	3	9	40
Nie	5	1	-	-	6
Ogółem	72	29	17	18	136

Na pytanie, związane z próbą zrozumienia mowy Głuchych, zdecydowana większość respondentów odpowiedziała twierdząco (70%).

Tabela 7

Próby zrozumienia mowy Głuchych

Odpowiedzi \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Tak	43	24	12	16	95
Nie	29	5	5	2	41
Ogółem	72	29	17	18	136

Dookreślając, studenci wymieniali głównie programy telewizyjne w wersji dla niesłyszących (z tłumaczem) oraz wspólne przejazdy autobusem/tramwajem jako miejsc próby zrozumienia/odczytania mowy migowej. Pojedyncze osoby wskazywały: dalszą rodzinę, ośrodki specjalne jako siedzibę praktyk pedagogicznych oraz udział w mszach świętych dla osób niesłyszących.

W jednym z pytań kwestionariusza dopytywano również, czy w trakcie realizacji przedmiotu studenci poszukiwali dodatkowego przekazu na temat znaków SJM i/ lub PJM. Ponad połowa (62%) odpowiedziała twierdząco, wskazując Internet, jako główne miejsce poszukiwań dodatkowych zwrotów (najwięcej wskazań uzyskała strona www.migam.pl). Kilka osób wskazało koleżanki, które wcześniej ukończyły kurs SJM, jako swojego „konsultanta”. Wyniki zawarte są tabeli 8.

Tabela 8

Poszukiwanie informacji na temat znaków SJM i/lub PJM

Odpowiedzi \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Tak	53	5	12	14	84
Nie	19	24	5	4	52
Ogółem	72	29	17	18	136

Odchodząc od samej nauki znaków ideograficznych, jedno z pytań dotyczyło opinii studentów o trudnościach w funkcjonowaniu społecznym osób z dysfunkcją słuchu. Zdaniem badanych, najtrudniejsze dla osób niesłyszących jest załatwianie spraw urzędowych (113 wskazań). Na drugim miejscu uplasowało się „ukończenie szkoły i znalezienie pracy” (84 wskazania). Około połowa respondentów jako trudność wskazała „Komunikację jako porozumiewanie się” z osobami słyszącymi.

Tabela 9

Trudności Głuchych w życiu codziennym w opinii studentów

Odpowiedzi* / Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Sprawy urzędowe	57	25	15	16	113
Ukończenie szkoły i znalezienie pracy	42	16	12	14	84
Komunikacja jako porozumiewanie się	36	16	4	7	63
Zakupy	14	6	5	2	27
Korzystanie z komunikacji (autobus, pociąg itp.)	16	-	1	2	19
Inne	2	-	-	1	3

*możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

W tym miejscu warto odnieść się do zapytania, skierowanego do respondentów o znajomość *Ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się*. Spośród wszystkich badanych jedynie 5 osób zadeklarowało orientację w tym zakresie (w tym 3 z pedagogiki rewalidacyjnej). Co prawda, część studentów jeszcze w trakcie realizacji zajęć zgłaszało, iż zauważają w instytucjach, urzędach, bankach, kasach sklepowych stanowiska dla osób niesłyszących, jednak nie wiązano tego z wymienioną Ustawą.

Duże znaczenie w ewaluacji zajęć miały dla mnie otwarte wypowiedzi studentów. Zapytałam „O co warto rozszerzyć treści przedmiotu *Zbliżyć się do świata ciszy...*”.

Odpowiedzi były różnorodne, a próbę skategoryzowania ich przedstawiłam w tabeli 10.

Tabela 10

Sugerowane przez studentów zmiany w realizacji przedmiotu

Odpowiedzi* / Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Zwiększyć liczbę godzin	29	10	4	7	50
Udostępnić materiały do pracy samodzielnej w domu; filmy	18	9	2	3	32
Częstsze powtórzenia poznanych znaków; ćwiczenia w parach	6	3	2	1	12

Odpowiedzi* \ Specjalność	ZZP	Re	OW	ZPR	Razem
Kontakt z osobą Głuchą na zajęciach	7	2	-	2	11
Znaki dostosować do zainteresowań studentów i codziennego życia	8	3	-	-	11
Przybliżyć specyfikę życia osób z dysfunkcją słuchu	5	1	2	2	10
Większa aktywizacja studentów, np. odgrywanie scenek, tłumaczenia tekstów piosenek	5	2	-	2	9
Nic bym nie zmienił/a. Było ok	31	19	14	11	75

*możliwość zapisu więcej niż jednej odpowiedzi.

Ponad połowa uczestników zajęć była zadowolona z prowadzonego fakultetu. Wśród głosów, sugerujących zmiany, były takie, na które jako prowadząca przedmiot nie mam wpływu (zwiększenie liczby godzin to aż 50 wskazań!). Pewną trudnością jest też udostępnienie materiałów do pracy samodzielnej studenta.

Istotnym spostrzeżeniem jest kwestia, dotycząca częstości i systematyczności w powtórzeniach poznanych znaków ideograficznych. Regularność w utrwalaniu migów ma służyć ich ugruntowaniu. Do rozważenia jest również dobór słownictwa, z którymi studenci będą zobligowani się zapoznać, w zależności od specjalności studiów.

Należy uwzględnić w planowaniu ćwiczeń ze studentami spotkanie z osobami niesłyszącymi, porozumiewającymi się językiem migowym (zaproszenie na zajęcia lub odwiedziny w placówce/szkole dla niesłyszących). Warto też upowszechniać informacje o ciekawych stronach internetowych, poruszających tematykę funkcjonowania społecznego osób Głuchych.

W kolejnym roku zamierzam częściej w ramach prowadzonych zajęć stosować metody aktywizujące (np. odgrywanie scenek, tłumaczenia tekstów piosenek, kalambury). W gronie studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej bardzo dużym zainteresowaniem cieszyły się „kalambury” z przedstawianiem tytułów bajek, filmów czy przysłów; natomiast wśród uczestników zajęć na specjalności pedagogika rewalidacyjna – pojęcia związane z niepełnosprawnością oraz rozmowy o rodzinie.

Jak już nadmieniałam powyżej, w zajęciach podsumowujących oraz w okazjonalnych rozmowach, studenci dzielili się wiedzą na temat stron internetowych i blogów, dotyczących społeczności Głuchych. Sugerowali i zachęcali do korzystania z: <http://barwy-ciszy.blogspot.com>, <http://gluchyswiat.pl>, <http://oczy-muzyki.blogspot.com>, <http://pzg.pl>, <http://www.codapolska.org>, <http://www.fundajakokon.pl>, <http://www.glusi.pl>, <http://www.towarzystwogest.eu>.

Studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz pedagogiki rewalidacyjnej zwrócili uwagę na marginalnie poruszony w ramach zajęć temat osób CODA (Chil-

dren/Child of Deaf Adults, czyli słyszące dzieci niesłyszących rodziców)⁵. Uważam uwagę za trafną i warto treści przedmiotu rozszerzyć o to zagadnienie.

W celu przybliżenia specyfiki życia osób z dysfunkcją słuchu, jedną z alternatyw jest również obejrzenie filmu/filmów, poruszających problematykę życia osób Głuchych. Wśród filmów godnych obejrzenia studenci wymieniali, m.in. filmy:

- » Rozumiemy się bez słów; reżyser Eric Lartigau (2014);
- » Usłysz mnie (tajwański: Ting Shuo; ang. Hear Me); reżyser Cheng Fen-Fen (2009);
- » Dzieci gorszego boga (ang. Children of a lesser god); reżyser Randa Haines (1986);
- » Dźwięki Mazina (ang. Sounds of Mazin); reżyser Ingrid Kamerling (2014);
- » Oczami Głuchych (ang. Through Deaf Eyes); reżyser Diane Garey, Lawrence R. Hott (2007).

KONKLUZJE I REKOMENDACJE

Fakt tak dużego zainteresowania elementami języka migowego wśród studentów pedagogiki napawa optymizmem. Jest przejawem inkluzji i zrozumienia dla odmienności w komunikacji osób niesłyszących. Chęć przekraczania barier między światem ciszy a dźwięków to ważny krok, łączący dwa światy. Co prawda, studenci nie sprawdzili swoich możliwości w bezpośrednim kontakcie z osobami niesłyszącymi, jednak to, że zajęcia realizowane były tylko przez 15 godzin, może być wytłumaczeniem tego stanu rzeczy. Niestety, liczba godzin przedmiotu musi pozostać bez zmian (15 godzin na studiach stacjonarnych i 10 godzin na studiach niestacjonarnych).

Optymistyczna jest deklaracja studentów o kontynuowaniu nauki języka migowego. Nawiązano kontakty z firmami profesjonalnie prowadzącymi kursy SJM i PJM, by wesprzeć studentów w tym przedsięwzięciu.

Ważnym zadaniem dla prowadzącego przedmiot jest znalezienie ogólnodostępnych i interesujących materiałów do pracy własnej studenta. Na wyróżnienie i polecenie zasługuje *Korpusowy słownik języka migowego*, dostępny on-line (Łacheta i in., 2016).

Utworzenie przedmiotu fakultatywnego dla studentów kierunku pedagogika specjalna (specjalność: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną), gdzie na realizację przedmiotu przewidziane jest 30 godzin, pozwoli na rozszerzenie treści. Przedmiot ten widnieje pod nazwą „Zbliżyć się do świata ciszy – poznanie kultury Głuchych oraz elementy języka migowego”. Ramy przedmiotu rozszerzone są o treści: Głusi jako mniejszość językowa; dwujęzyczność i dwukulturowość osób Głuchych (Bouvet, 1996); tożsamość kulturowa Głuchych (Szczepankowski, 1999, s. 166–177; Podgórska-Jachnik, 2007; Czajkowska-Kisil, Klimczewska, 2007; Czajkowska-Kisil, 2014); funkcjonowanie CODA (Jagoszewska, 2015; <http://www.codapolska.org>); *savoir-vivre* Głuchych (<http://www.kulturagluchych.pl>).

Rekomendacje dla kształcenia pedagogów i nauczycieli:

- » zapoznanie studentów kierunków pedagogicznych z różnymi formami komunikacji z osobami niesłyszącymi (elementy PJM, SJM, „pidżyn”, bobo migi); tematykę zajęć należy dostosować do specyfiki danej specjalności;
- » studentom, poznającym język migowy, powinno umożliwić się kontakt z osobami Głuchymi, pod warunkiem obustronnej zgody, czyli liczenie się i szanowanie ich decyzji (Bartnikowska, 2010, s. 52);
- » studentów pedagogiki należy zapoznać i wdrożyć ich do przestrzegania zasad *savoir-vivre Głuchych*;
- » w dobie ogólnego dostępu do Internetu, nie można pominąć w procesie poznawania elementów języka migowego nieodpłatnych źródeł on-line, ukazujących prawidłowe ich przedstawienie.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnikowska, U. (2010). Przemiany w postrzeganiu osób z uszkodzonym słuchem i ich wpływ na obraz współczesne surdopedagogiki. W: Przybyliński, S. (red.), *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą...* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka głuchego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czajkowska-Kisil, M., Klimczewska, A. (2007). Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce. W: Woźnicka, E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Czajkowska-Kisil, M. (2014). Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki. W: Rutkowski, P., Łozińska, S. (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jagoszewska, I. (2015). Relacje w rodzinie CODA. *Wychowanie w Rodzinie*, t. XI, nr 1.
- Kupisiewicz, M. (2014). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łacheta, J., Czajkowska-Kisil, M., Linde-Usiekiewicz, J., Rutkowski, P. (red.). (2016), *Korpusowy słownik polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (publikacja online).
- Moroń, E. (2014). Ideologiczny kontekst wiedzy milczącej w artykułach naukowych o głuchocie. W: Sak, M. (red.), *Deaf Studies w Polsce*, t.1. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym. W: Woźnicka, E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich. Warszawa: Wydawca: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepankowski, B. (2008). *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem. Poradnik dla pracowników służb społecznych. Cz.1, 2 i 3*. Warszawa-Krapkowie: Wydawnictwo Centrum Języka Migowego.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się.
- Wojda, P. (2014). Język migowy w Polsce – jeden czy w wielu odmianach? Przesłanki do badań nad głuchotą. W: Sak, M. (red.), *Deaf Studies w Polsce*, t.1. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Woźnicka, E. (2007). Stereotyp osoby niesłyszącej w opinii studentów pedagogiki. W: Woźnicka, E. (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

NETOGRAFIA

<http://www.kulturagłuchych.pl/>
<http://www.migam.pl>
<http://barwy-ciszy.blogspot.com/>
<http://gluchyswiat.pl/>
<http://oczy-muzyki.blogspot.com/>
<http://pzg.pl/>
<http://www.codapolska.org/>
<http://www.fundacjakokon.pl/>
<http://www.glusi.pl/>
<http://www.towarzystwogest.eu/>

“APPROACHING THE WORLD OF SILENCE”: ELEMENTS OF SIGN LANGUAGE TAUGHT WITHIN THE SPECIALIZATION COURSE FOR STUDENTS OF PEDAGOGY

ABSTRACT: Within the framework of the specialization course at the Faculty of Pedagogy and Psychology in the Division of Pedagogy, seven study groups (per eight existing groups) were established in the 2014–2015 academic year focusing on the subject “Approaching the world of silence” – elements of sign language. This type of class had not been offered before. This paper presents students’ opinions after the course as well as the teacher’s insights and observations, along with a plan for continuing a similar course the next year. The conclusions will help optimize the course with regard to teaching basic phrases in sign language and making the classes more attractive by using different tasks.

KEYWORDS: elements of sign language, dactylology, student training program.

-
1. Termin Głuchy pisany wielką literą odnosi się do osoby, która jest członkiem mniejszości językowej, przynależącej do społeczności Głuchych (Kupisiewicz, 2014, s. 219). Wielka litera w zapisie wskazuje na osoby traktujące ubytek słuchu jako czynnik tożsamościowy, kulturowy, a nie jako niepełnosprawność (por. Sak, 2014).
 2. SJM – system językowo-migowy, środek komunikacji wykorzystujący wielokanałową formę językowego przekazu i odbioru informacji w postaci fonicznej i migowej, realizowanych symultanicznie (Kupisiewicz, 2014, s. 353).
 3. PJM – polski język migowy, język wizualno-przestrzenny, niefonologiczny, stanowiący naturalny kod semiotyczny społeczności niesłyszącej (Kupisiewicz, 2014, s. 147).
 4. Dla potrzeb niniejszego artykułu analizie poddano wybrane pytania kwestionariusza ewaluacyjnego.
 5. CODA (Children/Child of Deaf Adults) to inaczej słyszące dzieci głuchych rodziców. Akronim CODA został wprowadzony przez Millie Brother, założycielkę organizacji CODA International, działającej na terenie Stanów Zjednoczonych i Kanady (Czajkowska-Kisil, Laskowska-Klimczewska, 2014, s. 114).

Załącznik

Kwestionariusz ankiety dla studentów uczestniczących w fakultecie

Zbliżyć się do świata ciszy...

Co zmotywowało Cię do wyboru tego przedmiotu fakultatywnego: *(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)*

Poznanie sposobów porozumiewania się osób Głuchych

Znajomość osób niesłyszących

Ciekawość nieznanego

Moda

Inne (jakie?).....

Czy znałeś/eś wcześniej znaki języka migowego?

Tak

Nie

Jeżeli w punkcie 2 odpowiedziałas „tak”, to co to było:

SJM

PJM

Daktylografia

Inne (co?).....

Czy miałeś (masz) kontakt z osobami porozumiewającymi się językiem migowym?

Nie

Tak

Jeśli tak, to gdzie?

Jak oceniasz swoją znajomość: (1 bardzo słabo – 5 bardzo dobrze)

Daktylografii 1---2---3---4---5

Znajomość znaków grzecznościowych (proszę, dziękuję, dzień dobry, do widzenia itp.)

1---2---3---4---5

Umiejętność przedstawienia się (imię, nazwisko, adres...) 1---2---3---4---5

Pojęcia związane z rodziną 1---2---3---4---5

Czy masz zamiar kontynuować naukę języka migowego?

Tak

Nie

Jeszcze nie wiem

Czy próbowałaś zrozumieć mowę Głuchych?

Nie

Tak

Jeśli tak, to gdzie? (proszę podkreślić lub napisać)

- W programach TV
 - Na ulicy, w autobusie itp.
 - W kościele na mszy dla Głuchych
 - inne miejsca (jakie).....
-

O co warto rozszerzyć przedmiot „Zbliżyć się do świata ciszy...”?

.....

.....

Czy w trakcie realizacji treści z przedmiotu „Zbliżyć się do świata ciszy...”, szukałaś/łeś informacji na temat znaków SJM lub PJM?

Tak

Nie

Jeśli tak, to gdzie?

.....

Jak rozumiesz nie(chęć) do kontaktów osób słyszących z niesłyszącymi i odwrotnie?

.....

.....

Co, Twoim zdaniem, stanowi największą trudność w życiu codziennym osób niesłyszących? (wybierz maksymalnie 3 odpowiedzi)

sprawy urzędowe

robienie zakupów

korzystanie z komunikacji (autobus, pociąg, itp.)

komunikacja jako porozumiewanie się

ukończenie szkoły i znalezienie pracy

inne (jakie?).....

Czy, Twoim zdaniem, na skutek głębokich uszkodzeń słuchu osoby niesłyszące czują się odrzucone przez społeczeństwo?

Tak

Nie

Nie wiem

Czy słyszałaś/eś o Ustawie z dn. 19.08.2011 r., która obowiązuje o języku migowym i innych środkach komunikowania się?

a) tak

b) nie

Specjalność.....

System stacjonarny/niestacjonarny

DZIĘKUJĘ ZA WYPEŁNIENIE KWESTIONARIUSZA

Z PRAKTYKI

PRACTICE

Agnieszka Kossowska

Politechnika Opolska

Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia autobiograficzną relację matki syna słabosłyszącego, dotyczącą procesu kształcenia dziecka w zakresie języka migowego. Omawiane są w nim trudności, z jakimi zmagają się rodzice słyszący, chcący komunikować się z własnym dzieckiem za pomocą języka migowego, oraz rozważane korzyści, wynikające z wyboru takiego właśnie sposobu komunikacji.

SŁOWA KLUCZOWE: język migowy, edukacja, głuche dziecko, komunikacja.

Kontakt:	Agnieszka Kossowska kossowska.a@gmail.com
Jak cytować:	Kossowska, A. (2017). Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 209–214. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/485
How to cite:	Kossowska, A. (2017). Język migowy w rodzinie słyszącej – z doświadczeń własnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 209–214. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/485

Fakt pojawienia się w rodzinie słyszącej dziecka głuchego czy też słabosłyszącego jest szokiem. Podobnie jak szokiem dla wielu rodzin jest fakt, że dziecko nie rozwija mowy fonicznej mimo intensywnej rehabilitacji. Brak mowy, motywacji komunikacyjnej w ogóle, zdarza się często wśród dzieci z niepełnoprawnością sprzężoną, gdzie postępowanie terapeutyczne jest szczególnym wyzwaniem, choćby ze względu na liczbę nakładających się na siebie problemów zdrowotnych dziecka. W tym tekście chciałabym się podzielić własnymi doświadczeniami i wyzwaniami, jakie stawia przed rodziną słyszącą nauczenie języka migowego dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną, w tym z niedosłuchem.

Dla syna, dziś sześciolatka, język migowy był jeszcze kilka miesięcy temu jedynym środkiem komunikacji ze światem. Od kilku miesięcy zaczyna także mówić – jednak dość słabo artykulacyjnie. Fakt ten jednak zdecydowanie ułatwia mu kontakt ze słyszącym otoczeniem. Gdy syn miał dwa lata, nie mówił, nie komunikował się z otoczeniem w żaden sposób. Poza wprowadzonymi w dwudziestym miesiącu życia dwoma uproszczonymi znakami z Makatonu (*jeszcze* i *daj*), nadal nie mieliśmy żadnej formy komunikacji z dzieckiem. Mimo to lekarze i większość logopedów, z którymi rozmawialiśmy, odradzali nam wprowadzenie języka migowego, gdy o tym wspominaliśmy. Uzasadnienie było następujące – dziecko nie nauczy się nigdy mówić. I to mimo tak wielu badań przeczących tej tezie (por. Grycman, Kaczmarek, 2014; Kaczmarek, 2015; Winczura, 2014). Ponieważ celem dla nas była komunikacja z dzieckiem, nie zaś mowa foniczna jako taka, argument ten nie przekonywał nas w żadnej mierze. Postanowiliśmy więc działać na własną rękę. Pierwszym krokiem do nauczenia się języka migowego było wydobycie dosłownie spod ziemi „Szkolnego słownika języka migowego” Szczepankowskiego i Rony (Szczepankowski, Rona, 1994). Była to ogólnopolska akcja poszukiwawcza za pośrednictwem forów dla rodziców dzieci niepełnosprawnych i fundacji. W końcu książkę znaleźliśmy na drugim końcu Polski, w jednym z oddziałów Polskiego Związku Niewidomych i mogliśmy zacząć się uczyć. To było w czasie, gdy na rynku nie było jeszcze „Leksykonu języka migowego” Kosiby i Grendy (Kosiba, Grenda, 2011), który dziś jest biblią w naszym domu. Zaczęliśmy od nauki pojedynczych znaków do codziennej komunikacji – [jeść], [pić], [pomóż mi] itd.

W pierwszym roku nauki, czyli w 3 roku życia dziecka, syn przyswoił około 7–9 znaków. To był czas, w którym my – rodzice i siostra – oswajaliśmy się z nową,

rzeczywistością komunikacyjną, syn zaś starał się zrozumieć istotę komunikacji. Cztery rok życia syna był przełomowy. Zmieniliśmy miejsce zamieszkania, co było motywowane chęcią zapewnienia dziecku wszystkich potrzebnych mu terapii. Przeprowadziliśmy się do miasta, w którym nie mieliśmy ani rodziny, ani znajomych, ale była pomoc dla syna. Dziecko rozpoczęło naukę języka migowego podczas zajęć logopedycznych w opolskim oddziale Polskiego Związku Głuchych. Wreszcie udało nam się znaleźć specjalistę, który znał język migowy i rozumiał jego wagę w komunikacji z dzieckiem. W tym samym czasie udało nam się zorganizować w roczny kurs języka migowego dla naszej rodziny oraz dwóch nauczycielek dziecka – nauczycielki wspierającej z przedszkola i nauczycielki prowadzącej zajęcia z wczesnego wspierania rozwoju dziecka. Był to kurs zorientowany *stricte* na potrzeby naszego dziecka. Prowadziła go logopeda, u której syn miał terapię mowy i słuchu. Syn także był uczestnikiem kursu. Nauka polegała na wspólnej zabawie z dzieckiem, nauce wierszyków, piosenek oraz różnych zabaw. Układ idealny, wyjątkowy, który powinien być standardem, nie zaś wyjątkiem, w postępowaniu terapeutycznym.

Nasze życie rodzinne zyskało zupełnie inną jakość. Mimo że nasze dziecko tak fantastycznie się rozwijało, obalało kolejne czarne scenariusze lekarskie, ciągle zdarzało nam się słyszeć głosy krytyki od niektórych specjalistów – terapeutów i lekarzy, twierdzących, że wybraliśmy dla syna złą drogę komunikacji, że na pewno nie nauczy się on mówić. Głosy te irytowały mnie – przecież wreszcie mogliśmy się porozumieć z własnym dzieckiem. Ileż dobrego wynikło z wprowadzenia naszemu synowi języka migowego do komunikacji. Zadziwiła nas niezrozumienie tego faktu przez tylu specjalistów. Bez możliwości skomunikowania się z otoczeniem dziecko nie ma przecież możliwości rozładowania napięcia emocjonalnego, nie ma także możliwości rozwoju społecznego, nie rozwija myślenia i nie buduje systemu językowego. Komunikacja jest, przede wszystkim, pierwowzorem języka i interakcji społecznych, zatem wmawianie rodzicom, że wprowadzenie języka migowego, lub jakiegokolwiek innego wspomagającego i/lub alternatywnego systemu komunikacji, opóźni rozwój mowy u dziecka, jest absurdem, zaś odmawianie dziecku niemówiącemu, obciążonemu neurologicznie, komunikacji jest, według mnie, nieetyczne.

Nie uczyłam mojego dziecka PJM, bo sama go nie znałam, gdy zaczynaliśmy wprowadzać znaki migowe do komunikacji z synem. Dopiero ponad rok temu miałam pierwszy raz styczność z PJM podczas zajęć na studiach podyplomowych *Komunikowanie interpersonalne z językiem migowym*. Od początku uczyliśmy się w domu komunikowania ze sobą, uczyliśmy się po prostu języka migowego. Dlatego konsekwentnie posługuję się tą właśnie nazwą. Nie zastanawialiśmy się nigdy, jakie określenie, jaka nazwa jest „politycznie poprawna”.

Nasz syn jest dziś fantastycznym, pogodnym, migającym, zaczynającym mówić, dzieckiem, świadomym swojej sprawczości, mogącym się z nami komunikować we wszystkich obszarach. Dla mojego syna język migowy jest żywym, pięknym językiem – sam wymyśla znaki, zmienia miejsce artykulacji migając tak, jak pozwala ją mu w danej chwili okoliczności, wymyśla pseudonimy migowe na znane osoby. Syn jest kreatywny i skuteczny w swoim miganiu, język migowy żyje w jego rękach,

a przecież to jest najważniejsze. My zaś, jako rodzice, niezmiennie staramy się być krok przed swoim dzieckiem w nauce języka migowego. Nie jest to łatwe, albowiem na rynku brakuje pomocy dla rodzin takich jak nasza. Jedna z moich znajomych słyszących, migająca mama, użyła podczas jednej z naszych rozmów na temat materiałów dla dzieci sformułowania *podziemie migowe*.

Chciałabym, aby specjaliści związani ze środowiskiem języka migowego podczas dywagacji o wyższości opisu klasyfikatorów autorstwa X na opisem poczynionym przez Y pamiętali, że są rodziny takie jak nasza – niemieszkające w wielkich ośrodkach akademickich, lecz pragnące uczyć swoje dziecko języka migowego. Rodziny, którym często brak wsparcia fachowego i przede wszystkim materiałów na nauki, zarówno dla siebie, by wejść w rolę nauczyciela własnego dziecka, jak i materiałów dydaktycznych dla dziecka. Rozumiem ważkość prac nad aparatem pojęciowym oraz gramatyką opisową PJM, jednak jako matka dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznaję, że nie to jest w tej chwili priorytetem. Priorytetem są mali ludzie i ich rodziny, którzy powinni mieć możliwość nauki języka migowego i czerpania z tejże nauki przyjemności. Stanie się tak, jeśli będą oni mogli uczyć się z licznych łatwo dostępnych, kolorowych, ciekawych (a my rodzice i specjaliści będziemy wiedzieli także, że profesjonalnie przygotowanych) pomocy dydaktycznych.

W mojej drodze z językiem migowym zdarzały się chwile, gdy w myślach prosiłam dziecko, by wreszcie zaczęło mówić, bo miałam dość, z jednej strony, uwag specjalistów, negatywnie oceniających naszą decyzję o wyborze języka migowego jako sposobu komunikacji alternatywnej z dzieckiem, z drugiej strony zaś uwag osób, związanych ze środowiskiem języka migowego, także nagannie oceniających nasz wybór. Dlaczego? Bo według tych ostatnich, uczyliśmy syna SJM a nie PJM – wszak od początku korzystaliśmy ze „Szkolnego słownika języka migowego” (Szczepankowski i Rona, 1994) i „Pierwszych kroków” (Szczepankowski, Kossakowska i Wasilewska, 2009). A z czego mieliśmy korzystać? Chciałabym poznać tytuł książki, z której ja, matka słysząca, będąca poza środowiskiem osób Głuchych, dla której język migowy jeszcze cztery lata temu był równie egzotyczny jak język chiński, mogę otrzymać pomoce do nauki polskiego języka migowego. Niewiarygodnie frustrujące jest ciągle przyjmowanie na swoje barki zarzutów z jednej i drugiej strony. Jako rodzic zadaję pytanie – czym jest PJM? Gdzie znaleźć odpowiedź na to pytanie, odpowiedź wychodząca poza definicję stanowiącą, że jest to naturalny wizualno-przestrzenny język Głuchych z gramatyką pozycyjną, definicję, którą można znaleźć tylko w literaturze tematu (Świdziński, 2005). Z niej nic nie wynika dla rodziców, pragnących uczyć swoje dziecko języka migowego.

Chciałabym mieć do wyboru kilkanaście pozycji pomocy dydaktycznych dla dziecka, ale ich nie mam. Chciałabym ja, i znajomi słyszący rodzice dzieci głuchych, mieć nieograniczony dostęp do gramatyki szkolnej języka migowego, by móc się w tym temacie dokształcać. Nie każda rodzina ma szczęście mieszkać w Warszawie czy dużym mieście akademickim, gdzie łatwiej o kursy i pomoc. Należy więc zmienić sposób postępowania – myśleć nie kategoriami dużych ośrodków akademickich, lecz kategoriami rodziców, którzy w krótkim czasie muszą i chcą się nauczyć języka mi-

gowego, by móc się porozumiewać z własnym dzieckiem. Chciałabym, aby uwzględniane były także potrzeby tej, wcale nie tak małej, grupy rodzin.

Myślę, że odnieśliśmy sukces przede wszystkim dzięki mojej świadomości językowej i wykształceniu. Doprowadziliśmy do tego, że mamy naprawdę świetną jakościowo komunikację z dzieckiem. Udało nam się także dzięki uporowi i świadomości tego, co dla dziecka rozwojowo najważniejsze. Bardzo ważny był także fakt spotkania na naszej drodze fantastycznych terapeutów, wspierających naszą decyzję, i fachowców, którzy zawsze byli i są gotowi służyć nam radą i pomocą. Wiem jednak, że wielu rodziców nie ma takiego szczęścia.

W naszej drodze jest tak wiele zmiennych, że trudno ją traktować jako standardową. Syn uczęszcza do najzwyczajszego przedszkola dla zdrowych słyszących dzieci, gdzie dało nam się bez problemu przekonać rodziców z grupy przedszkolnej syna, aby wyrazili zgodę na naukę języka migowego przez ich dzieci. Także kadra uczy się języka migowego – znowu ze względu na potrzeby syna. Bardzo istotną kwestią było bowiem dla nas od zawsze to, aby syn był rozumiany przez swoich rówieśników i osoby z jego otoczenia. W ubiegłym roku szkolnym dzieci z grupy przedszkolnej syna były w stanie, po stosunkowo krótkim czasie, komunikować się z nim na podstawowym poziomie. Dochodziło do zabawnych sytuacji, gdy jakieś dziecko zabierało synowi zabawkę tylko po to, by zamigać [przepraszam], [proszę] i [dziękuję]. Od obecnego roku szkolnego w roli nauczycielki w przedszkolu syna występuję ja, co jest dla mnie niezwykle stresujące, ale i sprawia mi ogromną satysfakcję. Cieszę się, że mogę uczyć osoby słyszące tego pięknego języka, cieszę się, że syn ma wokół siebie dzieci, dorosłych, z którymi może się porozumiewać.

Przed środowiskiem językoznawców migowych i osób związanych z tym środowiskiem rysuje się kilka bardzo ważnych zadań. Rodziny takie jak nasza nie potrzebują gramatyk opisowych, artykułów naukowych, lecz pomocy praktycznej. Żeby taka była możliwa, musi powstać wreszcie gramatyka szkolna języka migowego i profesjonalnie przygotowane, dostępne bez żadnego problemu, pomoce dydaktyczne dla dzieci i dorosłych. Nie raz w ciągu ostatnich czterech lat, w których uczyłam moje dziecko języka migowego, miałam wrażenie, że jest to wiedza tajemna dostępna tylko wybranym szczęśliwcom.

BIBLIOGRAFIA

- Grycman, M., Kaczmarek, B. B. (2014). *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kaczmarek, B. B. (2015). *Posłowie. Mity i faty o AAC i naturalnym rozwoju mowy*. W: Kaczmarek B. B., Wojciechowska, A. (red). *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 341–362). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kosiba, O., Grenda, P. (2011). *Leksykon języka migowego*. Bogatynia: Silentium.
- Szczepankowski, B., Kossakowska, B., Wasilewska, T. M. (2009). *Język migowy. Pierwsze kroki*. Olsztyn: Infopress.

- Szczepankowski, B., Rona, M. (1994). *Szkolny słownik języka migowego*. Bydgoszcz: Vinea.
- Świdziński, M. (2005). *Języki migowe*. Pobrane 5 lipca 2017, z: http://www.mswidz.republika.pl/pliki/st_pod_pjm/jezyki_migowe.pdf
- Winczura, B. (2014). *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

SIGN LANGUAGE IN A HEARING FAMILY: FROM PERSONAL EXPERIENCE

ABSTRACT: This paper presents the autobiographical account of the mother of a deaf son in relation to the process of educating a child within the scope of sign language. It discusses the difficulties with which hearing parents have to struggle if they want to communicate with their own children through sign language, and the advantages resulting from the selection of this very manner of communication.

KEYWORDS: sign language, education, deaf child, communication.

OPINIE

Magdalena Bielak-Kościńska

EduPJM

Angelika Niezgoda

Głuchy nauczyciel + słyszący uczeń = nowy trend w nauczaniu PJM

Kontakt:	Magdalena Bielak-Kościńska magda.bielak@gmail.com
Jak cytować:	Bielak-Kościńska, M., Niezgodą, A. (2017). Głuchy nauczyciel + słyszący uczeń = nowy trend w nauczaniu PJM. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 217–220. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/491
How to cite:	Bielak-Kościńska, M., Niezgodą, A. (2017). Głuchy nauczyciel + słyszący uczeń = nowy trend w nauczaniu PJM. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 217–220. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/491

W Polsce od wielu lat kursy i szkolenia z zakresu języka migowego są prowadzone przez słyszących nauczycieli. W ofertach kształcenia w zakresie języka migowego często nie precyzuje się, jakiego typu kształcenie będzie realizowane (SJM/PJM/inne). Zdarza się, że biorąc udział w przetargach, pisze się oferty o tym, że kształci się w zakresie języka migowego i nie znajdujemy informacji o konkretach – nie ma informacji, czy szkolenie dotyczy PJM czy SJM, czy może innego języka migowego. Polski Język Migowy (PJM), który jest językiem naturalnym i wyróżnikiem społeczności ludzi Głuchych, był zepchnięty na drugi plan. Obecnie, dydaktyka PJM jest młodą dziedziną, dlatego wciąż zdarzają się sytuacje, w których głuchy nauczyciel nie może uczyć języka migowego, ponieważ nie ma pełnej akceptacji tego, aby szkolenia prowadziła osoba Głucha. Konsekwencją tego faktu jest również brak opracowanej standaryzacji kształcenia, czyli brak określonych standardów, czego uczyć na danym poziomie kursu. Ważną kwestią jest dobór metodyki nauczania i narzędzi pracy PJM jako języka obcego. Obecnie, nie ma w ofercie edukacyjnej narzędzi do nauki PJM w domu dla słyszących uczniów. Uczeń słyszący ma możliwość poznania PJM na szkoleniu, jednak brakuje narzędzi do utrwalenia i ćwiczeń w domu. Ważną, nierozwiązaną kwestię stanowi udzielenie odpowiedzi na pytania: kto może być nauczycielem języka migowego PJM? Jakie umiejętności, zasoby powinien posiadać nauczyciel, ucząc języka wizualno-przestrzennego?

Spotkanie nauczyciela Głuchego na szkoleniu dla słyszących uczniów jest dużym wyzwaniem. Słyszący uczniowie na początku zajęć mogą doznać szoku językowego, ponieważ zajęcia odbywają się bez głosu, słuchu, uczą przejścia na inny kanał – wzrokowy. Na zajęciach aktywizowana jest wzrokowa percepcja wypowiedzi PJM. Dla słyszących uczniów przyswajanie języka osób niesłyszających wymaga sprawności w przejściu z percepcji słuchowej na wzrokową, aby móc w wizualny sposób komunikować się w środowisku osób głuchych. Słyszący uczniowie mogą również doświadczyć szoku kulturowego, tj. doświadczyć różnicy zachowań, zobaczyć dwie różne społeczności kulturowe. Głuchy nauczyciel już od początku zajęć pokazuje, w jaki sposób w środowisku osób niesłyszających zwraca się uwagę rozmówcy. Słyszący uczniowie mają możliwość już od początku zajęć doświadczyć różnicy kulturowej, np. poprzez sytuację niemożności zawołania głuchego lektora. Jednak nauczyciel Głuchy i jego głuchota są również wyzwaniem dla słyszących uczniów, ponieważ mają możliwość, nierzadko po raz pierwszy, spotkać się z osobą głuchą. Dzięki na-

uczycielowi Głuchemu uczniowie mogą wejść w świat ciszy oraz poznać naturalne warunki życia Głuchych. Nauczyciel Głuchy odpowiada często na pytania uczestników, przytaczając sytuacje z własnego doświadczenia i z życia codziennego osób Głuchych. Są to sytuacje i miejsca w trakcie szkolenia PJM, w których jest możliwe bezpośrednie poznanie od nauczyciela życia Głuchych. Kursanci mogą, na przykład, dowiedzieć się, jak osoba Głucha zwraca uwagę na przejeżdżającą karetkę pogotowia – w jaki sposób ją zauważa, jeśli nie słyszy? Słyszący uczniowie dowiadują się, jak głusi radzą sobie, jeśli nie ma tłumacza języka migowego, np. podczas egzaminu na prawo jazdy. Nauczyciel Głuchy ma możliwość również przekazania informacji i doświadczeń na temat jakości życia z implantem słuchowym oraz może odpowiedzieć na pytanie, jak wygląda seks u Głuchych?

W kształceniu PJM kluczowym elementem jest nauczyciel. Nauczyciel to osoba, która kieruje całą grupą i jest jednocześnie przewodnikiem po języku migowym i po świecie Głuchych. Możliwość wprowadzania uczestników kursów w ten świat tworzy Głuchy nauczyciel (*native signer*). To on w procesie kształcenia wnosi ze sobą swoją wiedzę, historię, mentalność i zwyczaje celebrowane przez Głuchych. Nauczyciel Głuchy ma wiedzę odnośnie do polskiego języka migowego – gramatyki i słownictwa, umie przekazać historię Głuchych, ma informacje na temat ich osobowości i usposobienia, dzięki temu słyszący uczniowie mogą wyeliminować uprzedzenia, dotyczące osób niesłyszących, oraz łatwiej akceptują odmienne zachowania. Głuchy nauczyciel uczestniczy w życiu głuchych. Zna i umie opowiedzieć o zwyczajach – o miejscach spotkań czy imprezach kulturalnych i towarzyskich osób głuchych. Głuchy nauczyciel umie rozpoznać błędy językowe, w tym między innymi semantyczne. Stwarza możliwość budowania naturalnych prostych zdań, dialogów, opowiadań z życia codziennego, zadawania pytań i odpowiadania na nie. Wspomaga nabywanie kompetencji komunikacyjnej w pierwszych etapach edukacji PJM, a nie koncentruje się na perfekcji w stosowaniu gramatyki języka migowego. Taki nauczyciel ma wiedzę metodyczną nauczania polskiego języka migowego. Nauczyciel Głuchy posiada swój własny styl porozumiewania się, ma wypracowaną, naturalną mimikę twarzy oraz jest autentycznym modelem do naśladowania. Oprócz mimiki twarzy, które jest nieodłączną częścią gramatyki PJM, stosuje też właściwe ruchy ciała. Nauczyciel Głuchy w tym procesie daje uczniom siebie, swoją wartość, doświadczenia oraz pokazuje, jak pokonywać bariery, których na co dzień doświadczą. Z pomocą Głuchego nauczyciela słyszący uczniowie w trakcie zajęć mają możliwość wejścia i odbicia podróży po świecie PJM w naturalnych warunkach.

Po zakończonych zajęciach z nauczycielem Głuchym uczestnicy posiadają właściwe umiejętności, m.in. umieją dostosować się do komunikacji z osobami głuchymi. Dzięki ćwiczeniom transkrypcji wypowiedzi w PJM są przygotowani do czytania smsów pisanych przez osoby Głuche. Efektem zajęć jest także przygotowanie do komunikacji, poprzez przekazanie stosownego kodu ciała, pozycji czy elementów trójwymiarowego przekazu naturalnego języka oraz właściwego wykorzystania wizualnego przestrzeni. Słyszący uczniowie po zajęciach są otwarci na osoby Głuche oraz mają odwagę podejść do osoby Głuchej w miejscach publicznych. Zdarzają się

miłe sytuacje, w których słyszący uczniowie przy kasie w markecie, przy której pracuje osoba niesłysząca, mówią *dzień dobry* w języku migowym.

Dużym atutem zajęć z nauczycielem Głuchym jest likwidacja negatywnego spojrzenia na środowisko osób Głuchych. W odpowiedzi na pozytywną postawę nauczyciela Głuchego w trakcie procesu kształcenia, która cechuje się odpowiedzialnością, punktualnością, otwartością oraz szacunkiem do drugiego człowieka, budowany jest pozytywny wizerunek świata Głuchych, a co za tym idzie – np. otwartość na przyjęcie osób głuchych do pracy. Twierdzenie, że prowadzenie zajęć przez nauczyciela Głuchego stwarza pośrednio możliwość zatrudnienia osób Głuchych przez osoby słyszące, jest poparte wieloma znanymi nam przykładami otrzymywania zatrudnienia przez osoby głuche, które są konsekwencją pozytywnej postawy nauczyciela głuchego w nauczaniu w ramach kursu polskiego języka migowego.

BIBLIOGRAFIA

- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (2002). *Polski Język Migowy w świecie ludzi słyszących*. Warszawa: Katedra Psychologii Rehabilitacyjnej Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (maszynopis niepublikowany).
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T., Rosik, P. (2002). Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? *Czasopismo psychologiczne*, 8(1), 7–20.

Krzysztof Kościński

Edu PJM, Warszawa

Alicja Orłowska

Edu PJM, Warszawa

Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego metodą *Vision Virtuelle*

ABSTRAKT: W artykule omówione zostało zastosowanie metody *Vision Virtuelle* w nauczaniu płynności i ekspresywności przekazywania komunikatu w języku migowym. Przedstawione zostały również korzyści, płynące z płynnego migania, oraz sytuacje, w których taki styl komunikowania się jest kluczowy dla jakości porozumiewania się.

SŁOWA KLUCZOWE: *Vision Virtuelle*, komunikacja w języku migowym, tłumaczenie języka migowego.

Kontakt:	Krzysztof Kościński krzysztof.koscinski@wp.pl
Jak cytować:	Kościński, K., Orłowska, A. (2017). Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego metodą Vision Virtuelle. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 221–225. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/492
How to cite:	Kościński, K., Orłowska, A. (2017). Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego metodą Vision Virtuelle. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 221–225. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/492

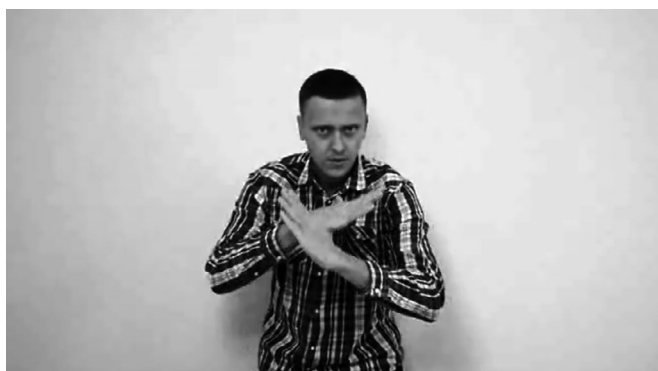
W niniejszym tekście przedstawimy własne doświadczenia w nauczaniu polskiego języka migowego jako obcego. W przebiegu obserwacji własnej pracy zawodowej zauważyliśmy, że uczniowie uczą się znaków migowych i klasyfikatorów, lecz nie poświęcają uwagi płynności w miganiu. Uczestnicy często mają również problem z zamiganiem emocji, opisem sytuacji i wykorzystaniem przestrzeni oraz używaniem wyobraźni w miganiu.

W czerwcu 2015 roku, dzięki organizacji *Inspide*, pojechaliśmy na pięciodniowe warsztaty *Vision Virtuelle* (VV), prowadzone przez francuskiego nauczyciela, Simona Attię, i zrozumieliśmy, że dzięki wykorzystaniu tej metody można nauczyć się płynnie migać. Aby wyjaśnić, co to jest VV, chcemy zaznaczyć, że w polskim języku migowym są dwa rodzaje znaków migowych: ikoniczne i arbitralne. Znaki ikoniczne odwzorowują świat rzeczywisty, np. migając znak NOŻYCZKI, widzimy kształt nożyczek, naśladujemy ten kształt układem dłoni i wykonujemy taki ruch, jaki wykonują nożyczki. Znaki arbitralne to takie, których wygląd nie ma nawiązania do świata rzeczywistego, np. w znaku konferencja nie znajdujemy obrazu, który moglibyśmy naśladować, aby zamigać słowo *konferencja*. Z materiałów warsztatowych, udostępnionych przez organizację *Inspide* w wersji elektronicznej, uzyskaliśmy informację, że w metodzie VV nie używa się standardowych znaków. Metoda VV uczy elastyczności migania. Łatwo i naturalnie rozwija język ciała poprzez: ikoniczność, układy dłoni, ekspresję twarzy i ciała, pogłębianie migowych rytmów, rozwój uczuć i emocji lub stosowanie odpowiedniego rytmu. Metodę *Vision Virtuelle* stosuje się do przedstawiania wyłącznie znaków ikonicznych. Istotą tej metody jest wykonywanie w jednej czynności czterech ruchów, np. słowo „orzeł” migane jest jako cztery ruchy:

- » skrzydła płynnie fruują (rys. 1),
- » złączone skrzydła latają (rys. 2),
- » dziób orła nad przesuwającą się pod spodem ziemią (rys. 3),
- » łapki orła leniwie fruują nad ziemią (rys. 4).



*Rysunek 1. Miganie „orzeł” – skrzydła płynnie fruwiąją.
Źródło: Zbiory własne autora*



*Rysunek 2. Miganie „orzeł” – złączone skrzydła latają.
Źródło: Zbiory własne autora*



*Rysunek 3. Miganie „orzeł” – dziób orła nad przesuwającą się pod spodem ziemią.
Źródło: Zbiory własne autora*



Rysunek 4. Miganie „orzeł” – łapki orła leniwie fruwią nad ziemią.
Źródło: Zbiory własne autora

W metodzie *Vision Virtuelle* wyróżnionych jest bardzo wiele technik przekazywania płynności, które warunkują sposób migania w różnych sytuacjach. Płynność w języku migowym jest bardzo istotna, np. w przedstawianiu komunikatów w języku migowym w telewizji, w filmie, vlogach, na konferencjach, w opowiadaniu bajek, w autoprezentacji, występach teatralnych i w wielu innych sytuacjach.

Jakie efekty przynosi stosowanie metody VV w nauczaniu języka migowego? Czy jest ona potrzebna?

Odpowiadając na te pytania, można użyć porównania – w języku fonicznym, gdy osoba ładnie i płynnie przemawia, to odbiorcy z przyjemnością słuchają takiej przemowy. Podobnie jest w języku migowym, gdy osoba płynnie miga, to odbiorcom z przyjemnością się patrzy na taki wykład. Inną sytuacją, w której możliwe jest zastawanie tej metody, jest tłumaczenie na język migowy i z niego. Dla tłumacza ważna jest nie tylko znajomość języka, lecz również umiejętność płynnego migania, m.in. z wykorzystaniem metody VV. Przykładem może tu być sytuacja, w której, gdy mówca mówi nietypowym lub zmienionym głosem, na przykład głosem robota albo wielkiego człowieka, to tłumacz powinien móc zamigać i właściwie odwzorować usłyszaną styl. Dla profesjonalnego tłumacza niewystarczające jest posiadanie kompetencji językowej, czyli znajomość języka migowego. Ważna jest również umiejętność przekazywania stylu, jakiego używa mówca. W sytuacji tłumaczenia, gdy mówca np. mówi głosem wielkiej osoby, to tłumacz powinien potrafić wykorzystać połączenie znaku migowego wielki i zastosować odpowiednią mimikę. W tym przykładzie nie wystarczy zamiganie tylko znaku wielki.

W polskim języku migowym uczymy się gramatyki, przestrzeni, mimiki, znaków, liczebników, jak również różnych funkcji językowych. Jednak nauka płynności języka migowego należy do rzadkości, a warto posiadać taką umiejętność, by treści w języku migowym przekazywać w sposób bardziej interesujący i zrozumiały dla widza. Dzięki metodzie *Vision Virtuelle* i własnej wyobraźni, można z łatwością osiągnąć cel, jakim jest wspomniana już płynność. Płynność języka migowego jest ważna

nie tylko z uwagi na „przyciągalność” widzów, ale również na lepsze i wyraźniejsze rozumienie nadawanego komunikatu.

**TEACHING AND LEARNING POLISH SIGN LANGUAGE THROUGH VISION
VIRTUELLE METHOD**

ABSTRACT: This paper presents the application of the *Vision Virtuelle* method in instruction within the scope of the fluency and expressiveness of communicating in Polish Sign Language. It also presents the advantages resulting from the fluent use of the sign language and situations in which such a communication style is crucial to the quality of communication.

KEYWORDS: Vision Virtuelle, sign language communication, sign language interpretation.

Katarzyna Matysik

Stowarzyszenie Migaj Sercem, Legnica

Problemy organizacji kursów języka migowego

Kontakt:	Katarzyna Matysik murawskakasia@wp.pl
Jak cytować:	Matysik, K. (2017). Problemy organizacji kursów języka migowego. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 227–232. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/497
How to cite:	Matysik, K. (2017). Problemy organizacji kursów języka migowego. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(2), 227–232. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/497

W dzisiejszych czasach wiele osób określa się mianem nauczyciela, jednak nie łatwo odnaleźć się w tej roli. Wiedza, umiejętność jej przekazania, dobre relacje z uczniami, ciągła nauka to tylko kilka wytycznych, którymi powinien kierować się nauczyciel. Kim jest *nauczyciel*? Kto stawiany jest za autorytet?

Nauczyciel, na podstawie Wielkiej Encyklopedii PWN pod redakcją Jana Wojnowskiego (2003), to:

osoba przekazująca innym wiedzę, obdarzona autorytetem i stanowiąca wzór do naśladowania oraz odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowych (przedszkolach, szkołach różnych typów, wyższych uczelniach, placówkach pozaszkolnych).

Czy w takim razie osoba Głucha¹ może być nauczycielem? Na co dzień spotyka się wielu słyszących nauczycieli. Wiadomą rzeczą jest, że każdy musi posiadać odpowiednie wykształcenie, aby móc prowadzić zajęcia. Co w sytuacji, gdy osoba Głucha osiągnie taki etap? Czy jest ona zatrudniana jako nauczyciel? Mowa tu o szkołach dla dzieci głuchych oraz dla uczniów słyszących, którzy w programie kształcenia muszą zrealizować przedmiot *Język migowy*. Nauczyciel Głuchy jest przecież osobą przekazującą wiedzę i nauczającą polskiego języka migowego, jest autorytetem i stanowi wzór do naśladowania, jest specjalistą w swojej dziedzinie. W ośrodkach szkolno-wychowawczych zazwyczaj zatrudnia się Głuchych nauczycieli. Natomiast nie jest on już zatrudniany w szkołach dla słyszących (studium policealne, uniwersytety), chyba że pracuje tam osoba, posługująca się językiem migowym i pomaga w kontakcie z dyrekcją.

Dla osób słyszących zajęcia z języka obcego swoją atrakcyjność uzyskują wtedy, kiedy prowadzi je rodowity jego użytkownik. Ciekawszym staje się język angielski, kiedy prowadzi go Anglik. Wówczas nauka jest intensywniejsza, skupiamy się na języku i jego kulturowych właściwościach. Czy zajęcia nie byłyby dużo ciekawsze, gdyby prowadził je nauczyciel Głuchy? Nie wszystkie osoby w swoim życiu spotykają osoby niesłyszące, dlatego nauczyciel Głuchy byłby przedstawicielem swojej grupy. Nauczyciel Głuchy polskiego języka migowego powinien stać się standardem w każdej szkole.

W Polsce osoby niesłyszące posługują się polskim językiem migowym. Kursy jednak niekoniecznie prowadzone są w tym języku. Ważne jest, by szukając ofert, zapoznać się z nazewnictwem języka, który będzie wykładany na zajęciach. Ogłoszenia informują, że nauczany jest język migowy, czyli który? W Polsce rozróżniamy:

- » Polski język migowy (PJM) – to pełnowartościowy język naturalny, składający się ze zbioru znaków oraz gramatyki, rządzącej się innymi prawami niż język polski (Tomaszewski, 2005, s. 34). W PJM występują dodatkowo znaki niemanualne (Tomaszewski, 2005, s. 35). Nie jest on językiem pisanym czy mówionym. Różnice widoczne są w gramatyce obu języków. Przekazując informację, wykorzystujemy ręce do wykonywania gestów, mimikę całego ciała do wyrażania emocji. Jeden gest posiada wiele znaczeń i może być używany w wielu sytuacjach. *Polski Język Migowy jest narzędziem myślenia komunikowania się ludzi Głuchych między sobą* (Tomaszewski, 2005, s. 39).
- » Systemowy język migowy (SJM) – sztucznie utworzony subkod migany języka naturalnego, znaki migowe o tej samej treści co mowa i przekazywane równoległe z nią (język migany wykorzystuje znaki daktylograficzne i ideograficzne klasycznego języka migowego, natomiast zasady gramatyczne z języka polskiego) (Szczepankowski, 2000, s. 15). Ten sztucznie stworzony język, łączący znaki języka migowego z mówionym językiem narodowym, *wykorzystuje się w nauczaniu dzieci niesłyszących, a także w tłumaczeniach telewizyjnych* (Szczepankowski, 2005, s. 18).

Prowadzenie zajęć poprzedzone jest stworzeniem odpowiedniego programu. Stanowi on podstawę dla nauczania i uczenia się uczniów. Jest on zbiorem powiązanych ze sobą logicznie i merytorycznie jednostek informacji na określony temat. Informacje kończą się zwykle pytaniem, na które trzeba odpowiedzieć. Może także zawierać lukę, którą należy wypełnić. Każdy z wyników sprawdzany jest z prawidłową odpowiedzią. Różnice pomiędzy programami zazwyczaj dotyczą: sposobu udzielania odpowiedzi, wielkości oraz struktury jednostek informacji oraz form kontrolowania zakresu i stopnia przyswojenia wiedzy przez uczniów. Zakłada możliwość indywidualizowania procesu nauczania (Wielka Encyklopedia PWN, 2004, s. 329).

Zajęcia języka migowego prowadzone są na różnych szczeblach nauki od szkoły podstawowej po studia. Niektóre ze szkół wymagają, aby plan opracowany był ściśle z przygotowanym planem Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (w skrócie KOWEZIU.) Jest on centralną, publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o ogólnopolskim zasięgu działania. Organem prowadzącym Ośrodek jest Minister Edukacji Narodowej. Program dotyczący przedmiotu *Język migowy dla różnych kierunków* jest podobny. Składa się z dwóch części teorii oraz nauki znaków języka migowego. Po głębszym przeanalizowaniu widać kilka nieprawidłowości, które nie mają obecnie zastosowania. Nauczyciele prowadzący zajęcia to według KOWEZiU osoby, *które ukończyły szkolenie w zakresie metodyki nauczania języka migowego i posiadają ważny certyfikat CEJM przy ZG PZG* (www.koweziu.edu.pl). Istnieją sytuacje, w których nauczyciele posiadają inne dokumenty, certyfikaty, zaświadczenia z innych firm potwierdzające kwalifikacje nauczania tego przedmiotu.

Czy są one złe, nieprawidłowe? Czy wykluczają możliwość nauczania? Kolejny cytat ze strony KOWEZIU:

Do osiągnięć edukacyjnych uczniów proponuje się przeprowadzenie testu wielokrotnego wyboru z zakresu teorii języka migowego i niepełnosprawności słuchowej (Zielińska, Polanowska, Mądry, Cis, 2012).

Sprawdzenie wiadomości w formie egzaminu nie jest obowiązkowe i może być on dostosowany do potrzeb grupy. Decyzja o wyborze właściwej formy należy do nauczyciela. Jednakże często zdarza się, że szkoły wymagają testów by miały podstawę do zaliczenia przedmiotu. Należy zwrócić uwagę na zapis:

celem zajęć dydaktycznych z ideografii jest poznanie przez uczniów 300 znaków pojęciowych języka migowego i posługiwanie się nimi w sposób zgodny z zasadami systemu językowo migowego (Augustowska-Kruszyńska, Michalska, Cis, 2012).

Gdy uczymy się znaków języka migowego (PJM), są one inne niż w języku migowym (SJM). Znaków z jednego sposobu komunikacji nie można łączyć z gramatyką drugiego języka, bo wtedy nie jest to język tylko subkod. W większości przypadków jednakże programy przygotowywane są przez poszczególnych nauczycieli na podstawie programów zaproponowanych przez KOWEZiU, bądź różnią się od nich całkowicie – są autorskie.

A więc jak prawidłowo powinny wyglądać zajęcia? W ramach wywiadów z osobami zajmującymi się nauką polskiego języka migowego, zarówno osoby słyszące, jak i niesłyszące opowiadały się za pewnym modelem prowadzenia zajęć. Według respondentów, optymalny czas prowadzenia lekcji to 3 godziny z przerwą w środku lub dwiema krótkimi w czasie zajęć, w zależności od potrzeb uczestników. Zajęcia prowadzone raz lub dwa razy w tygodniu. Jest to właściwy czas na powtórzenie materiału z poprzednich zajęć, przeprowadzenie nowego tematu, a także na ćwiczenia poprzez zabawę. Sala, w której odbywają się zajęcia, powinna być w miarę przestronna, jasna, oświetlona. Krzesła ustawione w *podkowę*, aby każdy uczestnik mógł widzieć pozostałych uczestników. Taki układ ułatwia naukę. Egzamin powinien być migany. Jednakże stosuje się praktykę, w której sprawdza się również wiedzę o Kulturze Głuchych poprzez test pisemny. Osoba przystępująca do egzaminu zazwyczaj losuje zestaw znaków, liczb, zdań oraz pytań od nauczyciela i prezentuje je w języku migowym. Jeżeli szkoła wymaga potwierdzenia zdania egzaminu, istnieje możliwość nagrywania egzaminu za pomocą kamery. Wówczas na filmie widać sposób migania uczestników. W przypadku uwag, można odwołać się do filmu.

Na co nauczyciele nie powinni się godzić w swojej pracy? Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami, zajmującymi się nauczaniem polskiego języka migowego, wciąż uwidaczniają się nieprawidłowości, które występują w trakcie prowadzenia zajęć.

Rozpoczynając od podziału na godziny rozłożone w tygodniu, można wyróżnić kilka sytuacji, w których prowadzenie zajęć wpływa negatywnie na nauczyciela i na słuchaczy. Przykładem może być kurs, po którym uczeń ma migać na poziomie podstawowym, czyli kurs 120-godzinny, odbywający się codziennie po 8 godzin zajęć od poniedziałku do piątku, tj. przez okres około 3 tygodni. Innymi przykładami niewłaściwego rozkładu czasu są: kurs 60-godzinny, w którym zajęcia odbywają się raz w tygodniu po 6 godzin, czyli 10 spotkań. (pierwsza godzina poświęcona jest powtórzeniu zapomnianego materiału, kolejne godziny na nauce nowych tematów), kurs 20-godzinny przy studium zaocznym, podzielony na 2 spotkania po 10 godzin.

Pod uwagę w projektowaniu zajęć należy wziąć także liczebność słuchaczy w grupie na zajęciach. Nie jest właściwym, gdy nauczyciel jest zobowiązany uczyć grupę słuchaczy w liczbie od 25 do 30 osób na sali i ma na to 45 minut czy nawet 90 minut. W tym czasie musi ustawić krzesła, sprawdzić obecność, przygotować materiały, przeprowadzić zajęcia, sprawdzić, czy materiał został zapamiętany itp. Z drugiej strony, nie jest również dobrze, gdy grupa nie jest liczna i na zajęcia przychodzi od 2 do 5 osób, ponieważ przedmiot jest nieobowiązkowy. Czy to wina nauczyciela, że nie potrafi przyciągnąć uwagi słuchaczy, czy zajęcia nie wydają się zbyt atrakcyjne?

Ważne jest także wykształcenie, którym nauczyciel powinien posiadać. W zależności od szkół, wymagane są różne dokumenty (decyduje o tym brak wytycznych dla osób prowadzących zajęcia). Dlatego też szkoły wymagają takich dokumentów, jak:

- » certyfikat tłumacza T2 lub T1, wydawany przez Polski Związek Głuchych,
- » dyplom ukończenia studiów wyższych, minimum magisterskich (przygotowanie pedagogiczne lub nauczycielskie),
- » oświadczenie, wypisane odręcznie, o pochodzeniu z rodziny osób niesłyszących i znajomości języka od dziecka,
- » dyplom ukończenia studiów podyplomowych PJM na Uniwersytecie Warszawskim,
- » zaświadczenia, dyplomy, certyfikaty ukończenia kursów SJM lub PJM.

Rzadko kiedy wymagane są wszystkie dokumenty łącznie. Wystarczy posiadać jeden z wymienionych, by nauczać języka migowego. Najbardziej niesformalizowaną sytuacją jest ta, w której osoby z oświadczeniem o znajomości języka migowego od dziecka prowadzą zajęcia. Jak zweryfikować umiejętności takich osób?

Moda na kursy języka migowego rozpoczęła się w 2012 roku po wejściu w życie ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 roku o *języku migowym i innych środkach komunikowania się*, która zawiera informację, że każda instytucja powinna zapewnić osobę, która miga (art.11, pkt. 1 i 2³). W tym czasie powstało wiele firm, zajmujących się prowadzeniem zajęć z języka migowego, ale jakość prowadzonego przez nich kształcenia nadal jest nieokreślona i nieewaluowana.

BIBLIOGRAFIA

- Augustowska-Kruszyńska, K., Michalska, A., Cis, K. (2012). *Program nauczania dla zawodu technik elektroradiolog 321103 o strukturze modułowej*. Pobrane 18 sierpnia 2017, z: www.koweziu.edu.pl/programy_nauczania/pliki/321103_M.doc
- Centrum Edukacyjne Języka Migowego przy Zarządzie Głównym Polskiego Związku Głuchych. (2015). *Program nauczania dla zawodu Asystent Osoby Niepełnosprawnej, 341201 o strukturze przedmiotowej*. Pobrane 19 sierpnia 2017, z: <http://www.koweziu.edu.pl/ppn?2108bbc95adfoe08b5c238de389ea414=1cffe39e4628ee9016db-d2bf56ded53d>
- Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. (2015). *O placówce*. Pobrane 18 sierpnia 2017, z: <http://www.koweziu.edu.pl/oplacowce?2108bbc95adfoe08b5c238de389ea414=4e972ab608fffd16b6c446834163755e>
- Ośrodek Rozwoju Edukacji. (2015). *Przykładowe programy nauczania. Programy przedmiotowe. Asystent osoby niepełnosprawnej*. Pobrane 18 sierpnia, z: <http://www.koweziu.edu.pl/ppn>
- Szczepankowski, B. (2000). *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem. Poradnik dla pracowników służb społecznych*. Warszawa, Krapkowie: Centrum Języka Migowego.
- Szczepankowski, B. (2005). *Język migany w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Świdziński, M. (2015). *Z problemów komunikacji niesłyszących*. Pobrane 19 sierpnia 2017, z: <http://slideplayer.pl/slide/60864/>
- Tomaszewski, P. (2005). *Polski język migowy w wychowaniu dwujęzycznym dzieci głuchych*. W: J. Porayskiego-Pomsty (red.), *Komunikacja i teksty w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej* (s. 33–58). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojnarowski, J. (red.). (2003). *Wielkiej Encyklopedii PWN. Tom 18. Mohorovičicia nieciągłość – Niemcy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnarowski J. (red.). (2004). *Wielkiej Encyklopedii PWN. Tom 22. Polskie siły zbrojne – Pyrrus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielińska, I., Polanowska, M., Mądry, A., Krzysztof, C. (2012). *Program nauczania dla zawodu asystent osoby niepełnosprawnej, 341201 o strukturze przedmiotowej*. Pobrane 18 sierpnia 2017, z: www.koweziu.edu.pl/programy_nauczania/pliki/341201_P.doc

-
1. Głuchy, pisany przez „duże G”, to osoba, która w okresie niemowlęctwa przyswoiła język migowy, por. M. Świdziński, *Z problemów komunikacji niesłyszących*. Pobrano z: <http://slideplayer.pl/slide/60864/>
 2. Art. 11. 1. Organ administracji publicznej zapewnia, na zasadach określonych w art. 12, dostęp do świadczenia usług tłumacza PJM, SJM i SKOGN, zwanych dalej „świadczeniem”.
 2. Świadczenie może być realizowane również przez pracownika organu administracji publicznej posługującego się PJM lub SJM lub z wykorzystaniem środków wspierających komunikowanie się.