

# **MANIPULACJA**

*pedagogiczno-społeczne aspekty*

**CZĘŚĆ II**  
**Komunikacja,**  
**dydaktyka,**  
**wychowanie**  
**a manipulacja**



# MANIPULACJA

*pedagogiczno-społeczne aspekty*

CZEŚĆ II

**Komunikacja,  
dydaktyka,  
wychowanie  
a manipulacja**

pod redakcją  
**Joanny Aksman**

**Krakowska Akademia  
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
2010**

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:  
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. dr hab. Stanisław Palka

Projekt okładki: Jolanta Sroka

Rysunek na okładce: Piotr Budzisz

Adiustacja: Kamila Zimnicka-Warchoł

Indeks nazwisk: Małgorzata Duda

ISBN 978-83-7571-164-6

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
Kraków 2010

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana  
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,  
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie  
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących i innych,  
bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii  
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
[www.ka.edu.pl](http://www.ka.edu.pl)

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,  
Kraków 2010

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia „U Frycza”

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: [ksiegarnia@kte.pl](mailto:ksiegarnia@kte.pl)

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

# Spis treści

*Joanna Aksman*, Wstęp ..... 7

## Rozdział I. Komunikacyjne oddziaływanie pedagogiczne a manipulacja

*Ryszard W. Wroński*

Edukacja behawiorystyczna i konstruktywistyczna  
w aspekcie manipulacji ..... 13

*Stanisław Nieciuński*

Intencyjne oddziaływanie pedagogiczne a manipulacja uczniami.  
Analiza psychopedagogiczna ..... 25

*Bożena Czerna*

Strategia perswazyjna jako narzędzie szkolnej manipulacji ..... 35

*Agnieszka Guzik, Patrycja Huget*

Specyfika komunikacji w procesie edukacyjnym  
– obszary zagrożeń manipulacyjnych ..... 45

*Agnieszka Zambrzuska*

Współczesne poradnictwo – między upełnomocnieniem a manipulacją ... 53

## Rozdział II. Dydaktyczne i wychowawcze przejawy i konsekwencje manipulacji

*Dorota Pauluk*

Manipulacje w programie ukrytym ..... 67

*Sławomir Trusz*

Efekt Pigmaliona: realne zjawisko edukacyjne  
czy próba manipulacji opinią publiczną? ..... 75

*Marija Butrymovič*

Podmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej a manipulacja ..... 91

<i>Agnieszka Misiuk</i>	
Rzeczywistość wychowawcza a manipulacja .....	115
<i>Janusz Mółka</i>	
Wobec destrukcji i manipulacji życiem dziecka .....	127
Indeks nazwisk .....	141
Noty o autorach .....	147

## Wstęp

Już w latach 90. XX wieku E. Aronson i A. Pratkanis w jednym z rozdziałów swojej bestsellerowej publikacji *Wiek propagandy*<sup>1</sup> wyraźnie zaznaczali, iż jedyną najlepszą ochronę przed działaniami manipulatorskimi stanowi edukacja, a zwłaszcza edukacja medialna, podkreślając jej techniczną (krytyczno-kreacyjną) funkcję, dotychczas tak słabo wykorzystywaną w szkole. Wniosek ten znalazł się także w apelu wystosowanym przez organizatorów piątej konferencji poświęconej problemom pedagogiki medialnej, jaka odbyła się w marcu 2006 roku w Toruniu. Był to apel o podjęcie odpowiednich działań mających na celu kształtowanie świadomości medialnej oraz budowanie w szkole środowiska zapewniającego obronę przed manipulacją<sup>2</sup>. Inspiracją nad rozważaniami teoretycznymi dotyczącymi manipulacji była także wydana niedawno, pierwsza na rynku polskim tak szeroka, pedagogiczna monografia poświęcona problemom manipulacji i wychowania autorstwa Aliny Wróbel<sup>3</sup>.

Prezentowana Czytelnikom publikacja stanowi część drugą monografii poświęconej pedagogiczno-społecznym aspektom manipulacji. Monografia powstała z inicjatywy pedagogów z Wydziału Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Temat monografii nieodzownie łączy się z prowadzonymi w tej uczelni badaniami naukowymi pod nazwą: *Akademickie kształcenie a psychiczny rozwój studentów*, w których jedną z badanych zmiennych jest przygotowanie studentów do życia w warunkach wzmożonej manipulacji<sup>4</sup>. Zaproszenie do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami na temat współczesnej manipulacji przyjęli nie tylko pedagodzy, ale także grono naukowców z innych dziedzin nauki i sztuki. Różnorodne ujęcia tematu prezentowane przez psychologów, filozofów, socjologów, religioznawców, mediologów, a także językoznawców i filmoznawców pozwoliły na przedstawienie poruszanej kwestii w dwóch częściach, kompatybilnie ze sobą związanych. Pierwsza, zatytułowana *Interdyscyplinar-*

---

<sup>1</sup> Wydanej w Polsce po raz pierwszy w latach dziewięćdziesiątych (A. Pratkanis, E. Aronson, *Wiek propagandy*, Warszawa (1992, 2001, 2004).

<sup>2</sup> B. Siemieniecki, Wprowadzenie [w:] *Manipulacja, media, edukacja*, Toruń 2007, s. 10.

<sup>3</sup> A. Wróbel, *Manipulacja a wychowanie*, Warszawa 2006.

<sup>4</sup> Badania rozpoczęły się w roku akademickim 2009/2010, obejmują wszystkie wydziały uczelni, prowadzone są pod kierunkiem doc. dr. S. Niecińskiego i zespołu naukowego: dr M. Kliś i dr Joanny Aksman, wyniki są w trakcie opracowań statystycznych.

*ne aspekty manipulacji* ukazuje różne sposoby myślenia o manipulacji (w odniesieniu do analizy i rozumienia pojęcia, jego klasyfikacji, próby usytuowania w ładzie społecznym, w polityce, w relacjach społecznych, w oddziaływaniach mediów i instytucji społecznych), stanowi nieodzowne tło do ukazania działań manipulacyjnych w komunikacji, dydaktyce i wychowaniu, co znajduje miejsce w części drugiej.

Część interdyscyplinarna składa się z czterech rozdziałów, w kolejności poświęconych:

1. Zjawisku, przejawom oraz rozumieniu pojęcia manipulacji i pojęć z nią związanych;
2. Psychologicznym i społecznym kontekstom manipulacji;
3. Językowi jako narzędziu manipulacji;
4. Medialnym aspektem manipulacji<sup>5</sup>.

Natomiast prezentowana tu część pedagogiczna składa się z dwóch rozdziałów obejmujących problematykę:

1. Manipulacji w komunikacyjnych oddziaływaniach pedagogicznych;
2. Dydaktyczno-wychowawczych przejawów i konsekwencji manipulacji.

W rozdziale pierwszym przedstawiono konkretne przykłady manipulacji stosowanej w szkole (B. Czerska, S. Nieciński), we współczesnym poradnictwie (A. Zambruska) oraz w innych sytuacjach procesu edukacyjnego (A. Guzik, P. Huget). Natomiast w rozdziale drugim zaprezentowano możliwe konsekwencje działań nią spowodowanych zarówno w dydaktyce (D. Pauluk, M. Butrymowicz), jak i procesie wychowania (S. Trusz, A. Misiuk, J. Mółka).

Mamy nadzieję, że takie ujęcie oddawanej w ręce czytelników publikacji, składającej się z dwu części spowoduje wykorzystanie jej nie tylko przez pedagogów, psychologów, socjologów – nauczycieli akademickich i ich studentów, ale także przez szersze grono naukowców zainteresowanych kontekstami współczesnej manipulacji.

W tekstach części pedagogicznej niniejszej monografii padły także pytania, które stanowią i stanowić powinny wciąż refleksję u wszystkich odpowiedzialnych za proces wychowania i edukacji:

Czy szkoła stanowi obronę przed manipulacją czy raczej edukuje, jak manipulować?

Jak pozbyć się manipulacji z edukacji i wychowania?

Jako że badania nad współczesną manipulacją stanowią nowy, jeszcze nieokreślony nurt w badaniach społecznych, możemy przypuszczać, iż próby odpo-

<sup>5</sup> Do pierwszej części monografii dołączono powstałą w Studio Telewizyjnym Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego płytę DVD zawierającą „zmanipulowane” dla celów niniejszej monografii materiały telewizyjne przygotowane przez młodych twórców pod opieką merytoryczną red. A. Cieślak i J. Przybylskiego.



wiedzi na te pytania przyjdzie nam poszukać w następnych publikacjach podejmujących ten ciekawy wątek tematyczny.

Wzorem części pierwszej i tu na okładce przedstawiono jeden z plakatów odnoszących się do tematu manipulacji. Plakat został stworzony przez Piotra Budzisa na Wydziale Architektury i Sztuk Pięknych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Za pomoc w doborze przedstawienia na okładce dziękuję prof. dr. hab. Stanisławowi Hryniowi serdecznie dziękuję.

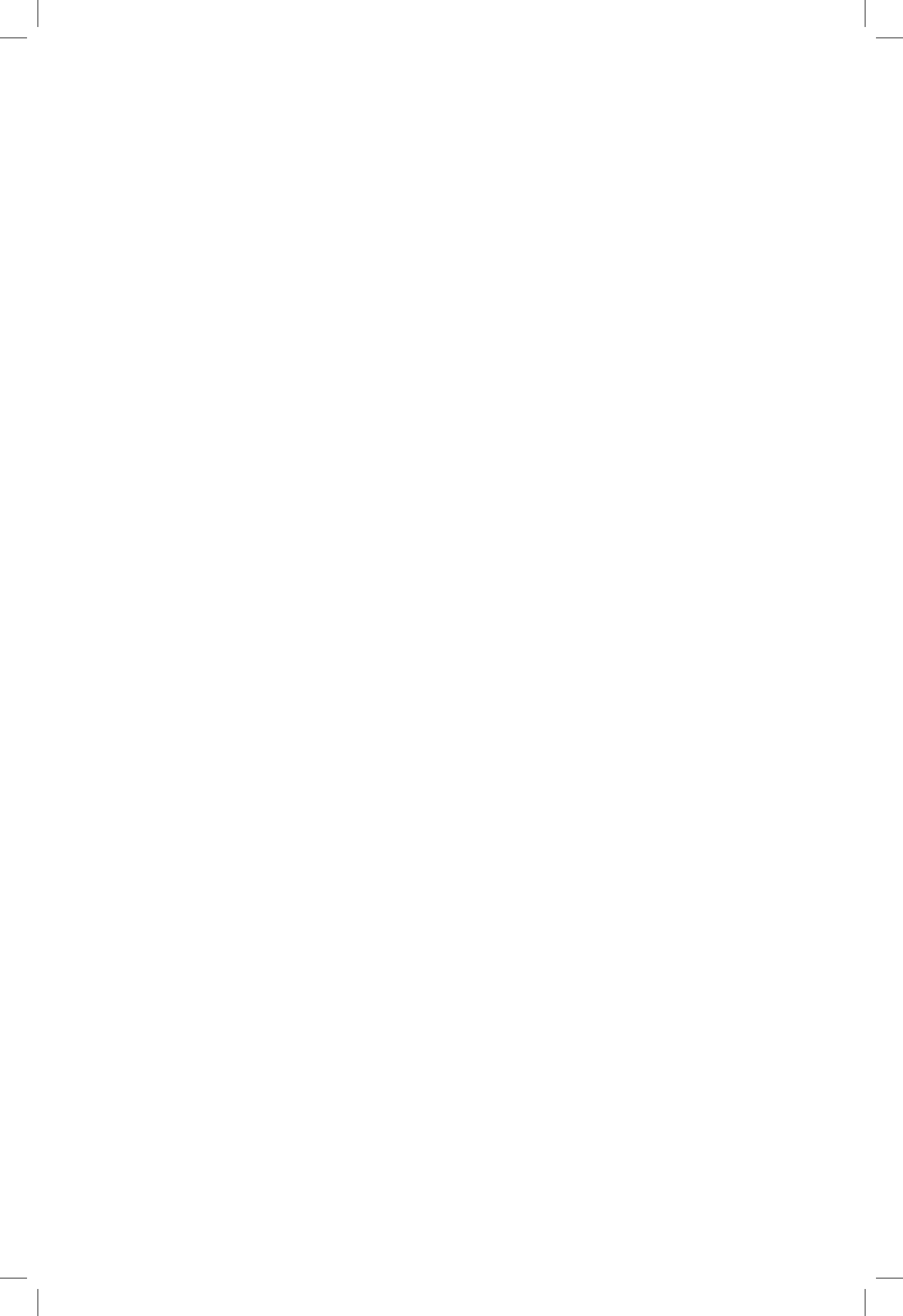
Podziękowania pragnę skierować także na ręce recenzenta tej części monografii, prof. dr. hab. Stanisława Palki, za zainteresowanie tematem i cenne wskazówki, które wpłynęły na jej kształt.

*Joanna Aksman*



Rozdział I  
Komunikacyjne oddziaływanie  
pedagogiczne a manipulacja

---



*Ryszard Wroński*

## Edukacja behawiorystyczna i konstruktywistyczna w aspekcie manipulacji

Jeśli nie chcesz być świetny w swojej pracy,  
to znaczy, że masz niewłaściwą pracę

Brian Tracy

### Streszczenie

Opracowanie jest poświęcone zmianie stylu edukacyjnego szkoły wyższej. Zaprezentowano dwa konfrontacyjne sposoby i płaszczyzny transferu wiedzy oraz oceny wartości dydaktyki akademickiej i jej efektów. Dokonano skrótovej prezentacji dwóch funkcjonujących modeli kształcenia. Ten pierwszy tradycyjny, behawiorystyczny, podatny na manipulację jest stopniowo wypierany przez drugi konstruktywistyczny, zweryfikowany w praktyce, raczej wyzwolony z manipulacji. Konstruktywizm w edukacji akcentuje aktywność uczącego się przez dialog i twórcze rozwiązywanie problemów, w wyniku którego podmiot buduje swoją rzeczywistość, wiedzę autonomiczną. Jest zatem skuteczny poznawczo i kompetencyjnie, a także dobrze asymilowany przez studentów. Spełnia się zatem piękny pedagogiczny postulat aktywnej partycypacji studentów w trakcie zajęć edukacyjnych.

Przedstawiono też specyfikację 30 niestandardowych metod, technik dydaktycznych, które pozwalają wyzwolić studencką kreatywną aktywność. W materiale jednocześnie zawarto zachęcającą koncepcję unikalnych rozwiązań praktycznych. Opisano w zarysie z pozycji trenera-edukatora praktyka, ważne na poziomie operacyjnym (technologicznym), kwestie w tworzeniu zajęć warsztatowych w interaktywnych grupach na ćwiczeniach, które pracują synchronicznie.

Prezentowany refleksyjny materiał jest „wrzuceniem kamyczka do sielskiego ogródka”, by oraz spotęgować efekt intrapersonalnej przemiany mentalnej i metodycznej nauczycieli akademickich.

### Zamiast wstępu

Pozwolę sobie przywołać trzy znamienne autobiograficzne fakty. Jesienią w 1990 r. Centrum Doskonalenia Nauczycieli MEN zaprosiło do Kazimierza Dolnego około 35–40 nauczycieli akademickich z różnych szkół wyższych, w tym prof. A. Nala-

skowskiego z UMK oraz asystentów i adiunktów specjalizacji pedagogicznych na 2,5-dniowe warsztaty szkoleniowo-metodyczne. Uczestnikami tegoż wydarzenia było także czworo nauczycieli z Holandii i Wielkiej Brytanii. Grupa zagranicznych gości odbyła wcześniej wizyty studyjne w kilku polskich uczelniach, koncentrując się głównie na jakości zajęć dydaktycznych. Na pierwszej wspólnej sesji „odkryto” przed nami zaskakujące wrażenie, którego sens brzmiał następująco: na zajęciach ze studentami, w różnych naszych uczelniach nauczyciele mocno się starają, aktywnie, erudycyjnie monologizują audytorium, a studenci biernie słuchają i tylko sporadycznie zadają pytania, rzadko pojawia się dyskusja.

Goście przeprowadzili z nami kilka sesji zajęć interaktywnymi metodami w kooperatywnych zespołach zadaniowych, proponując dialogiczną, „żywą edukację”. Uczestnicy warsztatów już po pierwszym dniu poczuli smak niestandardowego, efektywnego kształcenia. Wszyscy wyjeżdżaliśmy z Kazimierza z satysfakcją, że czegoś nowego i konkretnego się nauczyliśmy. Od tego wydarzenia pedagogicznego starałem się bardziej niż dotąd eksplorować dydaktycznie, by moi studenci byli aktywni, by czuli własną satysfakcję z udziału w zajęciach. Eksperymentowałem na każdych zajęciach, rok za rokiem, próbując, jak każdy badacz, za każdym razem utrzymać jak najwięcej korzystnych elementów stałych, by ocenić wpływ badanej przeze mnie zmiennej na przebieg procesu dyskusowania.

Drugie znaczące wydarzenie to jesień 1998 r. i czynny udział autora w kursie edukatorskim w ramach programu „Nowa Szkoła” w Spale (w mobilnej 16-osobowej grupie). Szkolenie – podobnie jak wspomniane wyżej – organizowało CODN MEN. Równoległe ze startem wdrażania reformy edukacyjnej na niższych etapach kształcenia (po 10-letnim okresie przygotowawczym) pozwolono zmienić filozofię kształcenia małej liczbowo grupie akademików w stosunku do populacji generalnej. W ramach doskonalenia przeprowadzono z nami profesjonalnie 168 godzin szkoleniowych (bez wykładów) z zakresu wspierania zmian w programie dydaktycznym szkoły. Szkolenie obejmowało tematykę czterech modułów: A) Projektowanie programów; B) Edukację zintegrowaną; C) Ocenianie; D) Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli.

Z satysfakcją i szczerze pragnę wyrazić, iż w trakcie realizacji programu, dzięki sześciu doświadczonym trenerom-edukatorom o kompletnych kompetencjach (pracowali binarnie), nabyłem dużo więcej wiedzy praktycznej oraz umiejętności (ponad 20 niestandardowych, kreatywnych metod i technik dydaktycznych o wysokiej skuteczności), niż na uniwersyteckich studiach pedagogicznych i trzech studiach podyplomowych. Podobne odczucia wyrażali inni uczestnicy kursu. Ewidentną korzyścią aplikacyjną dla nas stało się wzbogacenie oraz uatrakcyjnienie umiejętności szerszego eksplorowania dydaktyczno-metodycznego, w tym skutecznego tworzenia środowiska do interaktywnego kształcenia. Staliśmy się też refleksyjnymi praktykami, którzy posługują się twórczo doświadczeniem.

Ostatnia sekwencja tej części opracowania dotyczy pilotażowych warsztatów kreatywnej dydaktyki dla studentów i nauczycieli akademickich w kilku uczelniach, prowadzonych przez trenerów po wspomnianym wyżej kursie „Nowej Szkoły” (niektórzy także programy kursów: TERM, KOSS, SIERRA, KREATOR).

Pierwsze warsztaty metodą zadaniowo-problemową zorganizowałem w lutym 2000 r. w Akademii Pedagogicznej w Krakowie pod patronatem ówczesnego dziekana Wydziału Pedagogicznego prof. zw. dr. hab. Józefa Kuźmy. Na 15-godzinne zajęcia zaproszenie w charakterze trenera przyjęło 11 koleżanek i kolegów z kursu w Spale. Dwunastą osobą był organizator przedsięwzięcia – autor artykułu. W pierwszym dniu (5 godz.) prowadziliśmy zajęcia zgodnie z następującymi zasadami: 1) grupa szkoleniowa – 25 osób; 2) moderatorami każdej grupy było dwoje trenerów. W niecodziennych zajęciach uczestniczyło w rzeczywistości 150 osób z AP, a ponad stu chętnych musieliśmy zaprosić na kolejny dzień warsztatowy.

W dniu następnym zamiar udziału w innowacyjnych zajęciach wyraziło już ok. 460 studentów, z której to liczby, po losowaniu, blisko połowie musieliśmy odmówić uczestnictwa, a warsztaty prowadziliśmy wyjątkowo w pojedynczej obsadzie trenerskiej w 25-osobowych grupach. Zainteresowanie nauczycieli akademickich udziałem w nowatorskich warsztatach było znikome. Z 11-osobowej grupy akademików, rozlokowanych w grupach studenckich, dwoje wyszło po 2–3 godzinach w pierwszym dniu, w tym jedna z oburzeniem uzasadniając, że to co tu się dzieje, diametralnie odbiega od jej standardu nauczania. Z licznej puli studentów przypadki rezygnacji były wyjątkowo rzadkie i sensownie usprawiedliwione. Poza tym chłonne na „nowe” grupy studentów wielokrotnie zachęcały organizatora, by ponowić tę unikalną działalność w naszej uczelni. Najbardziej zdecydowanie wznowienia warsztatów domagały się grupy studentów z wychowania wczesnoszkolnego.

## Studia w Polsce coraz niższe

Pytania o jakość towarów i usług są obecnie często zadawane w kraju. Nie omijają bynajmniej szkoły wyższej, gdzie kształcenie jest usługą, a nabywana wiedza i umiejętności są produktem. Zwykle pytamy o „poziom nauczania” w danej szkole, coraz częściej pojawia się też kwestia, „czy i jak kształci?”. Stąd dla każdego nauczyciela wiedzą specyficzną i synchroniczną zarazem winno być nie tylko: „czego uczyć”, ale również – co najmniej w takim samym stopniu ważne – „jak uczyć”. Wydaje się, iż ta oczywista, dociekliwa teza – mimo ery „społeczeństwa wiedzy” oraz upływającej pierwszej dekady XXI stulecia – nie znajduje powszechnego potwierdzenia w uczelnianej praktyce. Tu modyfikacjom podlegają głównie plany i programy studiów, lecz jakość kształcenia – poza próbami medializowania edukacji (np. multitable) – prawie się nie zmienia. Brakuje nam wizji edukacji XXI wieku.

Wytrawny badacz i znawca akademickiej dydaktyki, prof. Marian Śnieżyński pisze, że „uczelnie dokonują zmian strukturalno-organizacyjnych, programowych –

jednak w dydaktyce dominują stare nawyki i przyzwyczajenia ze swoimi schematami dydaktycznymi opartymi głównie na jednokierunkowym przekazie informacji<sup>1</sup>.

W ostatnich latach, ze względu na wyżej wyliczone powody i masowość kształcenia, często spotykamy się w mediach z krytyką działalności edukacyjnej w szkołach wyższych<sup>2</sup>. Korespondują z tymi opiniami drażliwe wyniki badań ewaluacyjnych, które odwołują się do faktu, iż w uczelniach dominuje edukacja podająca, tzn. taka, która redukuje wiodącą dyskusję nawet w trakcie zajęć ćwiczeniowych, a treść często odbiega od praktyki życia<sup>3</sup>. Jak twierdzi znaczny odsetek absolwentów uczelni: „mądrzy ludzie świetnie uczą, ale nie tego, co jest faktycznie potrzebne”<sup>4</sup>. Ciągłe też uczy się wiedzy ogólnej, a nie stosowania jej w praktyce.

Okazuje się w efekcie, że „dzisiaj same studia nie wystarczą, żeby mieć szansę na dobrą pracę po ich ukończeniu”<sup>5</sup>. U naszych absolwentów pracodawcy poszukują, poza wiedzą kierunkową i specjalistyczną, umiejętności miękkich, czyli: kreatywności, umiejętności budowania zespołu, pracy w grupie, przywództwa, komunikatywności itp., które nie stanowią bezpośredniego zainteresowania inercyjnych uczelni, impregnowanych na modernizacyjne zmiany metodyczne. Szkoły wyższe nie uczą też, bądź czynią to słabo, skutecznej analizy i metod rozwiązywania problemów, skutecznego negocjowania, a także sprawnego podejmowania decyzji. O słabych absolwentach wynikających ze słabego nauczania traktują wstępne, acz niepokojące wyniki badań przeprowadzone wśród 40 pracodawców w Małopolsce pod koniec 2008 r. przez Wyższą Szkołę Europejską im. J. Tischnera w Krakowie, wykonane na zlecenie Unii Europejskiej. Absolwentom brakuje wiedzy praktycznej. Zatem konstruktywne rozwiązywanie problemów to trend cywilizacyjny.

W świetle posiadanego rozeznania jakości kształcenia na poziomie studiów wyższych sygnalizują dość powszechne zjawisko uprawiania pasywnej, monometodycznej dydaktyki, dławiącej wrodzoną i naturalną młodym ludziom aktywność umysłu oraz ich dążność do pozytywnych przeżyć w zdarzeniach pedagogicznych. Istotnym mankamentem – jak wynika z oglądu sytuacji – jest wąski repertuar stosowanych przez nauczycieli metod, technik oraz czynności dydaktycznych.

<sup>1</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 3.

<sup>2</sup> B. Sobańska, *Dlaczego studenci z dyplomami nie mają kwalifikacji wymaganych przez przedsiębiorców?* „Gazeta Krakowska” z 9.03.2007; A. Zadroga, *Studenci rozczarowują krakowskich pracodawców*, „Gazeta Wyborcza” z 31.01.2009; O. Szpunar, *Jak nie zabijać kreatywności w szkole*, „Gazeta Wyborcza” z 26.05.2009; M. Papuzińska, *Szkoły z kasą*, „Polityka” 2009, nr 40, s. 12–14; T. Królczyk, *Szkoły wyższe tego & owego*, „Polityka” 2009, nr 48, s. 88–90.

<sup>3</sup> R. Wroński, *Modernizacja zajęć edukacyjnych w uczelni, by student miał poczucie własnej skuteczności*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3.

<sup>4</sup> M. Pindelski, *Lepsza intuicja niż SWOT?* „E-MENTOR” 2008, nr 3, s. 10.

<sup>5</sup> A. Zadroga, *Studenci rozczarowują krakowskich pracodawców*, „Gazeta Wyborcza” z 31.01.2009.



W praktyce dominuje wykład konwencjonalny, tj. informacyjny, a przecież nawet ta metoda może mieć wiele (6–7) aktywizujących odmian konstrukcyjnych. Ze słabej dydaktyki wynika słaba moderacja pracy w grupach, w tym inspirowania uczenia się we współpracy (kooperacja), wywoływania wielostronnej, twórczej aktywności studentów. Świadczą o tym dane z badań studentów i absolwentów (102), które pokazują, że blisko 67% nauczycieli eksponuje skłonność do nadmiernego, własnego monologu, obnażając słabe przygotowanie metodyczne do zajęć, spóźnianie się na nie (20%), a nawet ich unikanie (8%). Sondaż ukazuje, iż znaczny odsetek korporacji nauczycieli akademickich razi studentów konserwatywnym dydaktycznym i niesolidnością. Trudno tu dostrzec metodykę heurystyczną, tym bardziej futurystyczną. Przytoczone twarde fakty empiryczne zaświadczenia zatem o mocno zróżnicowanym metodycznie potencjale kadrowym szkół wyższych<sup>6</sup>.

Warto też wspomnieć, iż obok studiów – kształcenia sformalizowanego w uczelniach – istnieje równoległe system nauki nieformalnej, dodatkowej w postaci interaktywnych szkoleń, kursów prowadzonych przez profesjonalne firmy poza uczelniami. Potrzeba pragmatyczna powoduje, iż zasięg tych edukacyjnych usług – mimo odpłatności – ciągle się powiększa, przybywa bowiem klientów, którzy chcą zwiększyć szanse na rynku pracy.

Rodzą się zatem fundamentalne pytania: 1) Czy i na ile szkoła wyższa wykazuje wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształca swoje działania w odpowiedzi na te zmiany? 2) Gdzie, jak i na ile szkoła wyższa w ofercie edukacyjnej manipuluje, działając na szkodę adeptów poprzez dobór treści i dydaktyki przedmiotowej?

Próbie odpowiedzi na tak postawione pytania może umożliwić przypomnienie założeń paradygmatów dydaktycznych funkcjonujących współcześnie w dydaktyce akademickiej oraz ich podatności na manipulację, które przedstawiono w czwartym komponencie struktury opracowania.

## Definicja manipulacji

W rozważaniach na użytek tego materiału przyjmuję, że „manipulacja to kształtowanie poglądów, postaw i zachowań lub emocji bez wiedzy i woli człowieka”<sup>7</sup>. Przekładając zarysowany sens manipulacji na grunt edukacji, to inaczej zakamuflowane oddziaływanie na świadomość i zachowania jednostek oraz grup społecznych dla realizacji określonych przez nadawcę (manipulatora) celów kształcenia, które

<sup>6</sup> R. Wroński, *Kształtowanie twórczych postaw w rozwoju w opinii studentów*, [w:] *Dylematy edukacyjne człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. B. Sitarska i in., Siedlce 2008, s. 140–152.

<sup>7</sup> *Słownik encyklopedyczny Edukacji Obywatelskiej*, red. R. Smolski, M. Smolski, E.H. Stadtmüller, Wrocław 1999, s. 82.

są głównym wymiarem jego treści, bądź nawet braku sprecyzowania wyrazistych celów do osiągnięcia na każdych zajęciach edukacyjnych.

Do podstawowych technik manipulacji w edukacji można zaliczyć: moralizatorstwo, upowszechnianie stereotypów w kształceniu, np. głównie wszechobecny, mało skuteczny przekaz wiedzy<sup>8</sup>, a nie jej poszukiwanie czy wyuczenie się na pamięć głównych tez nauczyciela, podręcznika, przekazywanie fałszywych lub zniekształconych danych, fragmentaryzowanie informacji, problemu, zwiększając bądź zmniejszając jego znaczenie. Inne symptomy to nierespektowanie norm moralnych, np.: słabe przygotowanie metodyczne kadry dydaktycznej, w tym osobiste wygodnictwo i powielanie praktyki dydaktycznej XIX i XX wieku, czy wtedy gdy uczący się nie zawsze może powiedzieć to, co myśli, ale tak, by usatysfakcjonować nauczyciela. Można zatem skonstatować, iż poziom manipulacji w edukacji zależy od stopnia podmiotowości kształconego studenta/ucznia, na co przemożny wpływ ma nauczyciel, traktujący siebie jako głównego aktora sceny dydaktycznej.

W świetle krótkich z konieczności rozważań ze względu na ograniczone ramy artykułu, uwzględniając treść następnego podrozdziału, refleksyjnemu czytelnikowi pozostawiam wybór sytuowania się i możliwości natężenia manipulacji w dwu zarysowanych niżej paradygmatach kształcenia, co wydaje się samo w sobie zajęciem aktywnym.

## Konfrontacja paradygmatów

W świetle literatury i praktyki kształcenia przedmiotem zainteresowania edukacji behawioralnej może być tylko dostrzegalne zachowanie się ludzi, tj. zespół reakcji na bodziec zewnętrzny, skupiający uwagę na prostym uwarunkowaniu, mniej na roli nauczania i wychowania w zdobywaniu doświadczenia. Zgodnie z tą koncepcją człowiek jest układem zewnątrzsterownym, jego zachowanie jest całkowicie kierowane przez środowisko zewnętrzne<sup>9</sup>. Niestety charakteryzowana koncepcja edukacji (wiedza zimna) odrzuca całkowicie introspekcję polegającą na wnikaniu w swoje myśli, czynności oraz interpretowaniu na jej podstawie cudzych oraz własnych przeżyć i zachowań. Podstawowe założenia behawioryzmu brzmią: 1) dzięki manipulacjom środowiska można modyfikować reakcje ludzkie; 2) procesy psychiczne nie odgrywają znaczącej roli w nawigowaniu ludzkim zachowaniem, w istotny sposób nie wpływają na człowieka. Trudno też w behawioryzmie dopatrzeć się procesu samopoznania, samorozwoju czy samorealizacji<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> W. Błasiak, R. Rosiek, M. Godlewska, *O efektywności wykładu*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Kraków 2009, s. 11–21; R. Wroński, *Przekaz wiedzy a jej poszukiwanie*, [w:] *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, red. A. Kozłowska, Kraków 2007, s. 199–208.

<sup>9</sup> J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995, s. 6 oraz 10–13.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 10–11.

Zarysowane syntetyczne ujęcie behawioryzmu ukazuje, iż zarówno jako teoria i jako praktyka, opierająca się na tradycyjnym, prostym, powtarzalnym emitowaniu oraz przyswajaniu informacji, nie może wpisać się znacząco – nie tylko ze względu na zjawisko *habitacji* – do nowoczesnego, tym bardziej antycypowanego kształcenia.

Współczesne rozwojowe koncepcje poznawcze, w tym skuteczny oraz atrakcyjny pedagogicznie konstruktywizm edukacyjny, opierają się m.in. na następujących założeniach:

- Człowiek jest samodzielnym podmiotem, który autonomicznie i celowo działa.
- Człowiek przyjmuje i interpretuje informacje, nadaje im także wartość, podejmuje działania, sprawując nad nimi kontrolę, dąży do samorealizacji.
- Człowiek posiada umiejętność generowania informacji oraz wiedzy dzięki temu rozwija kulturę. Ludzie „wychodzą poza posiadaną informację”.
- Umysł człowieka posiada inteligencję, pamięć, zdolność myślenia abstrakcyjnego, właściwości te są wrodzone i mogą być rozwijane przez środowisko i kulturę.

Reasumując treść ww. założeń, należy uznać, że uczenie się to proces konstruowania wiedzy w kontekście społecznym, czyli: 1) wiedza jest indywidualnym, subiektywnym konstruktem kreowanym w procesie interakcji międzyludzkiej; 2) uczenie się jest procesem indywidualnie sterowanym przez uczące się osoby, polegającym na otwarciu się na poglądy innych i refleksji nad własną postawą; 3) każdy nauczyciel/student/uczeń ma prawo do autonomicznej nauki; 4) nauczyciel programuje aktywne zajęcia i reżyseruje ich przebieg.

Uczenie się nie jest działaniem, które można podjąć za studentów/uczniów – jest działaniem podejmowanym przez nich samych. Stąd konstruktywistyczne zajęcia edukacyjne, to zawsze raczej aktywne działanie niż bierne przyswajanie wiedzy; raczej rozwiązywanie problemów, niż uczenie, jak je rozwiązywać; raczej wypracowanie własnych sposobów progresywnego działania, niż przyjmowanie gotowych recept od innych i ich naśladowanie.

Teoria konstruktywizmu wymaga od nauczyciela umiejętności osadzenia czynności uczenia się studenta w kontekście jego indywidualnej wiedzy oraz animowania dialogu. Dydaktyczne implikacje takiego podejścia wyrażają się w tworzeniu przez nauczyciela sprzyjających, optymalnych warunków do konstruowania wiedzy przez studenta, który jest aktywnym badaczem, odkrywcą, autorem pytań. Nauczyciel niekoniecznie jest potrzebny jako źródło wiedzy (szczególnie w czasach wszechobecnego Internetu), ale osobą, która stawia zadania poznawcze, motywuje i kieruje aktywnością uczących się.

Edukacja konstruktywistyczna, która pełnząc toruje sobie drogę w rodzimej edukacji w ciągu ostatnich kilkunastu lat, w sposób pełny wpisuje się ww. założenia. Współcześnie obserwuje się jej rosnące znaczenie ze względu na potrzeby rynku edukacyjnego, by kształcić pragmatycznie. Atrakcyjność pedagogiczna i skuteczność konstruktywizmu poznawczego przenosi praktykę dydaktyczną na zupeł-

nie nowy poziom oraz wyznacza nowy, wyższy jakościowo standard nauczycielom, szkołom na wszystkich etapach kształcenia.

W świetle przedstawionych wyżej rozważań i stwierdzeń podjęto tu próbę odpowiedzi na następujące pytanie: Czy transfer wiedzy we współczesnej uczelni można sprowadzić głównie do edukacji przekazowej, czyli „wiedzę po śladzie”, inaczej mówiąc zapamiętaną, odtwórczą, niewymagającą samodzielnego myślenia, czy wiedzę „w poszukiwaniu śladu”, polegającą na wytwarzaniu nowych heurystycznych modeli i procedur<sup>11</sup>. To drugie podejście zgodne z taką hierarchią celów kształcenia, w której rozwiązywanie realnych problemów stanowi najwyższą kategorię dziedziny poznawczej wypełnia znamiona kategorii wysokiej, a zapamiętywanie wiadomości stanowi kategorię najniższą<sup>12</sup>.

Kształcenie w społeczeństwie industrialnym koncentrowało się na tym, jak używać wiedzę. Dziś, w erze globalnego społeczeństwa informacyjnego, uczy się, jak poszukiwać i tworzyć wiedzę. Profesja nauczycielska powinna charakteryzować się wysokim poziomem indywidualności twórczej. Sytuuje się ona blisko kreatywności naukowej i sztuki. Wynika zatem z tego to, że nauczyciele akademicy powinni być motorem postępu, moderatorami zarządzającymi masą informacyjną, a nie tylko strażnikami tradycji w dydaktyce. Celowi temu służyć powinno ograniczenie do racjonalnych rozmiarów metod podających na rzecz poszukujących, niestandardowo aktywizujących, w tym zdecydowanie lepsze wykorzystanie wiedzy i doświadczenia uczestników wszelkich zajęć edukacyjnych.

Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi nurt konstruktywizmu jako teoria i praktyka, które opierają się na intencjonalnej, inspirowanej i wielorakiej aktywności, inteligencji studenta/ucznia w dochodzeniu do wiedzy i umiejętności. Uczący się powinien mieć okazję, możliwie jak najczęściej, w toku realizacji celów wszystkich przedmiotów z planu studiów do samodzielnego konstruowania wiedzy, tym samym do tworzenia wiedzy osobistej (gorącej). Do wiedzy dochodzimy najpełniej w interakcji z innymi punktami widzenia. Należy wierzyć w nieograniczony potencjał, jaki kryje się w każdym studencie<sup>13</sup>, oraz wyzwalać w nich kreatywną niesforność. Na tym zasadza się najpełniej uobecnienie i pozyskiwanie w kształceniu kompetencji kluczowych (umiejętności uniwersalnych, ponadprzedmiotowych), które są przedmiotem analizy aplikacyjnej w innej publikacji<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> D. Klaus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 123–125 oraz 221–236.

<sup>12</sup> B. Niemiętko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 85.

<sup>13</sup> R. Christensen, *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, Warszawa 2002, s. 583–605.

<sup>14</sup> R. Wroński, *Kształcenie nauczycieli wyznaczone potrzebą uzyskania nowych kompetencji zawodowych*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, red. R. Gmoch, A. Krasnodębska, Opole 2005, s. 171–177.

## Promocja dobrej praktyki

Uprawiany powszechnie w uczelniach, tradycyjny system kształcenia nauczycieli nie ułatwia uczącym się studentom uzyskania kompletnych kompetencji, w tym kompetencji kluczowych, ponieważ nie posiadają ich także w znacznej mierze nauczyciele akademicy. Na to nakłada się stagnacyjna praktyka powielającej się statycznej dydaktyki przedmiotów. Absolwenci kierunków i specjalizacji pedagogicznych nie uczą tak, jak wskazywali ich nauczyciele na studiach, mówiąc o teoretycznych możliwościach – tylko głównie tak, jak nauczyciele akademicy rzeczywiście pracowali z nimi w uczelni. Stąd innowacyjnych nauczycieli dla oświaty mogą wyedukować tylko innowacyjni nauczyciele akademicy. Koło się zamyka. Natomiast nikt nie wie lepiej od studentów, którzy już w trakcie kilkunastoletniej nauki szkolnej przed studiami, w trakcie ok. 20 tys. godzin zajęć lekcyjnych (niekoniecznie zajęć edukacyjnych), co to znaczy biernie bądź bojaźliwie przesiedzieć 5–7 godzin dziennie na monologowych, zazwyczaj pasywnych i często nudnych lekcjach. Zgodzimy się, że kształcenie akademickie powinno być z natury maksymalnie twórcze dla obu podmiotów.

Dydaktyka akademicka potrzebuje impulsu rewitalizacji. Co zatem konkretnie zrobić, jakie działania dydaktyczne podjąć, aby nasi studenci byli zmotywowani, aktywni, twórczy? Jak wyjść poza edukacyjny konwencjonalizm? Jak zmaksymalizować umiejętności metodyczne nauczyciela? Jak zaprogramować nowatorską dydaktykę osobistą?

Pragnę w ramach propozycji przedstawić użyteczną paletę metod i technik kształcenia jako głównych instrumentów implementacji innowacyjnej edukacji, zweryfikowanych przez autora w edukacji akademickiej. Oferta polega na takim kreowaniu sytuacji dydaktycznych w procesie kształcenia, by zachodziły możliwości najkorzystniejszego uczenia się studenta. Na poziomie operacyjnym czy technologicznym polega to na wdrożeniu studentów/uczniów do grupowego, intensywnego uczenia się we współpracy z innymi, do eksternalizacji myślenia i progresywnego działania twórczego – co czynią chętnie<sup>15</sup>. Procedurą tych akceleracyjnych metod, można posługiwać się na ćwiczeniach niemalże wszystkich przedmiotów, starannie jednak dobierając złożone, silnie angażujące racjonalne problemy, przykłady do analizy i rozwikłania w określonym czasie (w większości przypadków od kilku do 30 minut).

Oto specyfikacja alfabetyczna instrumentarium, które pozwala uwolnić kreatywność studentów: 1) Analiza „Gwiazdy pytań”; 2) Analiza procedury „U”; 3) Analiza SOFT; 4) Analiza SWOT; 5) Analiza ZWI (kategorie analizy: zalety, wady, interesujące); 6) Burza mózgów (w fazie estymacji uporządkowanie wyni-

<sup>15</sup> R. Wroński, *Refleksje z warsztatów innowacyjnej dydaktyki*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Doskonalenie kompetencji edukacyjnych*, red. B. Sitarska, Siedlce 2004, s. 67–74.

ków w postaci tzw. „diamentowej” bądź „piramidy priorytetów”); 7) Debata oksfordzka; 8) Debata „Za i przeciw” („Pro i contra”); 9) Drama; 10) Drzewko decyzyjne (Ścieżka decyzyjna); 11) Dyskusja okrągłego stołu; 12) Dyskusja panelowa; 13) Dyskusja piramidowa („śnieżna kula”); 14) Dyskusja punktowana; 15) Dyskusja wielokrotna; 16) Dywanik pomysłów; 17) Gra „cztery kąty”; 18) IPW (inne punkty widzenia); 19) Krąg wewnętrzny; 20) Metaplan; 21) Metoda 6x6x6; 22) Metoda projektów; 23) Metoda przypadków (sytuacyjna); 24) „Mówiąca ściana”; 25) „6 myślowych kapeluszy”; 26) Pytania do eksperta; 27) RWC (rozważ wszystkie czynniki); 28) T-635 (Technika 635 – multiplikacja klasycznej burzy mózgow); 29) Technika Grupy Nominalnej; 30) Wzajemne odpytywanie się. Znaczną część metod opisano w podręczniku<sup>16</sup>. Ten zestaw warto wzbogacić o zespołowe zadania realizowane metodą *case studies* oraz efektywną „metodą projektów”, której czas wykonania może trwać kilka tygodni poza zajęciami w uczelni.

Kształcenie zespołowo-zadaniowe ma podstawę psychologiczną w teorii społecznego uczenia się, czyli uczenia się przez modelowanie zachowań według wzorców uzyskiwanych w grupie społecznej<sup>17</sup>. Wzbogacenie kształcenia przez tworzenie wspólnoty dydaktycznej, w której następuje uspołecznienie wyższej motywacji do uczenia się<sup>18</sup>, polega na tworzeniu doraźnych, heterogenicznych zespołów zadaniowych, rotowanych składem na każdych zajęciach edukacyjnych. Robocze zespoły tworzą grupy 2-, 3-, 4-, 5- i najwyżej 6-osobowe. Dowiedziono empirycznie, iż w grupie przekraczającej 6 osób często występuje u 1–3 uczących się pasożytnictwo społeczne, co wywołuje spadek jakości wykonania zadań. Przeciętna grupa ćwiczeniowa w uczelni (15–30 osób), to 4–6 grup zadaniowych, pracujących najczęściej równolegle nad tym samym problemem, według identycznej procedury metody/techniki dydaktycznej.

Efektom pracy grupowej są zwarte notatki z poczynionych ustaleń w toku pracy (narady, dyskusji, negocjacji, spierania się) oraz finalnie, złożenie sprawozdania z wygenerowanego rozwiązania na forum licznej grupy ćwiczeniowej przez przedstawiciela każdej grupy zadaniowej, zgłaszającego się bądź wskazanego przez nauczyciela. Zajęcia powinny kończyć się refleksją sumującą, do czego doszliśmy i jaką drogą.

Na podstawie dynamiki w trakcie pracy grupowej można zauważyć następujące pozytywne postawy i zachowania:

- Poczucie własnej wartości u wszystkich członków: czują się bezpiecznie, wypowiadają się odważnie, ufają sobie wzajemnie, wykazują wzajemny szacunek.

<sup>16</sup> E. Brudnik, A. Moszczyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, cz. 1, Kielce 2000, s. 1–284; E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, cz. 2, Kielce 2001, s. 1–178.

<sup>17</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 242.

<sup>18</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 85 i 182.

- Zaangażowanie: panuje ożywiony nastrój, ale bez zbytniego napięcia i rozgończkowania, „czas mija szybko” na wykonywaniu działań.
- Samodzielność: uczący się, sami decydują o sposobie działania i narzucają sobie dyscyplinę, nie czekają na polecenia, pracują – co ważne – chętnie i wytrwale.
- Współpraca: uczący się wspierają się wzajemnie i pomagają sobie. U młodzieży pokolenia „Y”, nie widać antagonizmów, dobrze współpracują z nauczycielem<sup>19</sup>.
- Świadome uczenie się: uczący się są uważni, skupieni, wiedzą intuicyjnie, co ma być uzyskane, kontrolują swoje czynności i obiektywnie oceniają wyniki.

Wszystkie metody kształcenia wymagają przestrzegania procedur oraz właściwego planowania, przygotowania, w tym zaopatrzenia w środki (np. papier plakatowy i pisaki dla grup, aranżacja sali, by każda grupa tworzyła krąg (praca „twarzą w twarz”) oraz reżyserowania, interpretowania tego, co dzieje się w trakcie, kierowania wydarzeniami na zajęciach. Warto też pamiętać, że: 1) umiejętności poznawcze doskonałą się dzięki treningowi w stosowaniu proaktywnych metod i technik dydaktycznych, by uwolnić kreatywny potencjał uczących się; 2) zadaniem głównym nauczyciela w trakcie moderacji jest rozwijanie produktywniej, autonomicznej wiedzy studentów, a nie pomnażanie ich wiadomości. Sądzę, że takiej postawy wymaga od nas etyka korporacyjna i społeczeństwo.

## Zakończenie

Wyrażam przekonanie, że rewitalizujący model kształcenia we współczesnej szkole nie będzie kompletny i efektywny, dopóki nie nastąpi przemiana intrapersonalna u nauczycieli oraz harmonizacja realiów zewnętrznych i wewnętrznych.

Na zakończenie przytoczę dwie refleksyjne sugestie: 1) twórczość metodyczna wymaga od każdego nauczyciela systematycznej reorganizacji jego dotychczasowego doświadczenia (niekiedy zresetowania dotychczasowej praktyki) i na jego podstawie, kreowania elementów nowych, oryginalnych oraz pożytecznych koncepcji metodycznych, zwłaszcza edukacyjno-samoedukacyjnych; 2) wypowiedź prof. Doroty Klaus-Stańskiej z Uniwersytetu Gdańskiego, która koresponduje z treścią opracowania, w tym szczególnie z pierwszym segmentem jego struktury: „Jak długo polski nauczyciel nie będzie mógł sobie pozwolić na poznanie innych kultur dydaktycznych, tak długo jego ogląd szkoły i własnej pracy nie wykroczy poza to, co już było”<sup>20</sup>.

Największą siłą rozwoju są innowacje. Jednym z najlepszych sposobów wprowadzania innowacji w szkolnictwie jest poznawanie dobrych praktyk edukacyjnych oraz uczenie się od innych, aby następnie przenieść najlepsze rozwiązania do własnej praktyki. Naukowcy! Nie lękajmy się!! Ustawiczne poszukiwanie najlepszych rozwiązań jest przecież głównym sensem uprawiania nauki.

<sup>19</sup> J.A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-MENTOR” 2008, nr 3, s. 13–18.

<sup>20</sup> D. Klaus-Stańska, *Inspiracja w odmiennych praktykach szkolnych*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6, s. 403.





*Stanisław Nieciurki*

## Intencyjne oddziaływania pedagogiczne a manipulacja uczniami. Analiza psychopedagogiczna

### Streszczenie

Tekst zawiera analizę porównawczą wychowania i manipulacji. Wspólnymi cechami wzmiankowanych procesów są, zdaniem autora, ich intencjonalność oraz interpersonalny charakter ciągów składających się na nie czynności. Różnią się treścią i znakami postaw partnerów oraz wtórnie modalnościami łączących ich relacji społecznych.

W myśl wywodów prezentowanych w artykule charakter związków łączących edukację oraz manipulację zależy od tego, czy przedmiotem drugiego z wzmiankowanych procesów są ludzie, czy obiekty materialne. Manipulacje na ludziach zazwyczaj są sprzeczne z podstawowymi celami wychowania. Opierają się na wykrzywianiu lub zaciemnianiu prawdy oraz na instrumentalnym traktowaniu innych podmiotów. Manipulacje przedmiotami – przeciwnie – z reguły służą pomnażaniu wiedzy, wydobywaniu prawdy, poznawaniu rzeczywistości, bywają kreatywne estetycznie i wartościowe utylitarnie, a w konsekwencji także – edukacyjnie.

### Wychowanie oraz manipulowanie ludźmi a interakcje społeczne

Kategorię nadrzędną dla terminów wychowanie i manipulacja, podanych w tytule niniejszego artykułu, stanowi pojęcie interakcji społecznych. Oznacza to, że porównywane procesy charakteryzują się – niezależnie od występujących między nimi różnic – także pewnymi wspólnymi przymiotami. Składają się na nie cechy konstytutywne społecznych interakcji, w tym (a) immanentne ich naturze dramatycznej oraz (b) możliwym sposobom sterowania nimi.

Zbiór interesujących nas wspólnych cech procesów wychowania i manipulacji dopełniają właściwości charakteryzujące warunki niezbędne występowania interakcji społecznych. Przyjmuje się, że stanowią je następujące okoliczności:

1. Istnienie co najmniej dwu osób (partnerów dyskursów, wychowawców i wychowanków, manipulatorów i manipulowanych).
2. Ich świadomość, że są przez partnerów spostrzegani.
3. Wzajemnie zwrotny wpływ kontaktujących się podmiotów<sup>1</sup>.

## Osobliwe cechy wychowania

Podkreślić należy, że ani pojęcie interakcji społecznych, ani żaden z dwu pozostałych przedstawionych wyżej terminów sam w sobie dotychczas nie został dostatecznie sprecyzowany. Żadna z porównywanych kategorii nie została również wystarczająco precyzyjnie odróżniona w naukach o edukacji od związanych z nią pokrewnych terminów. Dotyczy to w szczególności pojęcia wychowanie, podstawowego dla wspomnianych dyscyplin. We współczesnych akademickich podręcznikach z zakresu pedagogiki traktuje się je najczęściej jako bliskoznaczne terminom „kształcenie” i „edukacja”, a w konsekwencji używa z nimi zamiennie.

Wychowaniu przypisuje się bądź znaczenie szerokie, bądź wąskie. W ujęciu wąskim oznacza się nim jedynie intencyjne działania kierowane przez wychowawców do wychowanków. Może to być oczywiście również wpływ wywierany na nich pośrednio, poprzez środowisko, podejmowany w celu realizacji misji wychowania<sup>2</sup>. Zakresem definiowanego pojęcia, w jego szerokim rozumieniu, obejmuje się całokształt czynników i zdarzeń kształtujących system zachowania się i osobowość jednostek.

Wielu badaczy stara się łączyć wąskie oraz szerokie rozumienie pojęcia wychowanie. Czynią tak m.in. K. Paćławska i Z. Kwieciński. „Edukacja – pisze wzmiankowana autorka w Informatorze Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego – to ogół procesów składających się na umysłowe, psychiczne i społeczne dojrzewanie człowieka, w które świadomie organizowana działalność ludzka wkłada z zamiarem wywołania określonych, zaplanowanych efektów”<sup>3</sup>. Z. Kwieciński stwierdza, że to: „wszelkie warunki, procesy i działania wychowawcy optymalizujące kształtowanie się osobowości wychowanków. Winny one wspierać ich rozwój ku

<sup>1</sup> Pewne odstępstwa od tych tez, moim zdaniem, wtórne i w konsekwencji pozorne, zauważa się w procesach samowychowania. Uczestniczy w nich jedna osoba, występując przed samą sobą naprzemiennie w dwu rolach: nauczyciela i ucznia.

<sup>2</sup> Misję tę można określać oraz wyrażać różnorodnie. W założeniach polskiego systemu oświaty jej treść zazwyczaj przedstawia się w postaci postulatu optymalizacji rozwoju osobowości wychowanków w procesie wychowania.

Zdaniem autora niniejszego tekstu praca pedagoga z wychowankami powinna owocować wzrostem poziomu ich przygotowania do samodzielnego oraz twórczego życia w zgodzie z samymi sobą, we współbrzmieniu z innymi ludźmi i grupami społecznymi oraz w harmonii z całym środowiskiem.

<sup>3</sup> *Uniwersytet Jagielloński. Informator Studium Nauczycielskiego na rok akademicki 2000/2001*, red. K. Paćławska, Kraków 2000, s. 12.

pełnym możliwościom, sprzyjając zarazem osiągnięciu przez nie postawy życzliwości wobec innych, kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich sferach życia społecznego”<sup>4</sup>.

Analogiczne poglądy często wyraża się również potocznie. Akcentuje się w nich, po pierwsze, intencyjność oddziaływań wychowawczych oraz, po drugie, ich wpływ na rozwój i funkcjonowanie wychowanków”<sup>5</sup>.

## Osobliwe cechy manipulacji

Podobnie jak kategorie kształcenia, wychowania i edukacji, niedookreślone jest również pojęcie manipulacji. Autorzy *American Heritage Dictionary*, definiując interesujący nas termin, piszą: „to sprytne i nieszczerze zarządzanie, mające na celu osiągnięcie korzyści przez manipulującego”<sup>6</sup>. Polski badacz, Tomasz Urban stwierdza: „to świadome wpływanie na uczucia innych, by podejmowane przez nich decyzje były kierowane emocjami, a nie racjonalnym świadomym myśleniem”<sup>7</sup>. Jeszcze inną opinię wyrażają Wojciech i Marek Wareccy oraz Benedykt Peczeko, terapeuta i specjalista NLP. Oznajmniają oni: „to zamierzone i intencjonalne wywieranie wpływu na osobę lub grupę w taki sposób, by nieświadomie i z własnej woli realizowała działania zaspokajające potrzeby (realizowała cele) manipulatora”<sup>8</sup>.

Stąd nierzadko spotyka się opinie, że manipulacja opiera się na szantażu emocjonalnym. Wskazuje się także, iż polega ona na podstępym wyłudzeniu czy wymuszaniu nienależnych dóbr, korzyści, zysków. Dopuszcza skryte kierowanie ludźmi w celu zdobycia tego, czego się pragnie, wbrew ich potrzebom i interesom. „Manipulację najprościej można określić – stwierdza Katarzyna Witek – jako świadome wywieranie wpływu na jednostkę (jej myśli, emocje i zachowania) lub na grupę po to, by osiągnąć zamierzony cel w taki sposób, że adresat nie zdaje sobie sprawy z tego, iż podlega tego rodzaju oddziaływaniom”<sup>9</sup>.

## Wspólne cechy wychowania i manipulacji

Istotną cechą manipulacji, podobnie jak wychowania, jest, jak wynika z wyżej przytoczonych określeń, po pierwsze, wzmiankowana wyżej intencyjność konsty-

<sup>4</sup> *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 11.

<sup>5</sup> <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wychowanie>.

<sup>6</sup> Cyt. za A. Lakhani, *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Gliwice 2007.

<sup>7</sup> T. Urban, *Obrona przed manipulacją poprzez zrozumienie technik manipulacji*, <http://cioba.pl>.

<sup>8</sup> W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji, czyli krótki podręcznik samoobrony*, Warszawa 2006; B. Peczeko, *NLP – Prawdy i mity*, Polski Instytut NLP, [www.econlp.com/content/view/32/22/](http://www.econlp.com/content/view/32/22/).

<sup>9</sup> [http://www.dlastudenta.pl/nz/arttykul/Modne\\_slowo\\_Manipulacja](http://www.dlastudenta.pl/nz/arttykul/Modne_slowo_Manipulacja).

tuujących je form aktywności. Porównywane formy interakcji społecznych określa, w stopniu równie ważkim, po drugie, rzeczywisty wpływ wywierany przez jedne osoby na innych ludzi. Przyjrzyjmy się kolejno wymienionym dwu cechom. Najpierw skoncentrujemy się na pierwszej z nich – intencyjności.

Zwróćmy uwagę, że intencyjność pojawia się dopiero u ludzi, przy czym w kolejnych fazach ontogenezy zaczyna odgrywać w ich życiu coraz bardziej istotną rolę. Wręcz można stwierdzić, iż wyróżnia ona człowieka w świecie istot żywych, a również, że od chwili pojawienia się akceleroje rozwój podmiotów. Umożliwia im samokształcenie, systematyczną naukę i pracę, a także sama jest uwarunkowana różnorodnymi specyficznie ludzkimi przymiotami. W swych dojrzałych formach zależy m.in. od opanowania: zdolności ogólnego i systemowego myślenia, umiejętności przeprowadzania rozumowań relatywistycznych i paradygmatycznych, kompetencji myślowego przemieszczania się w czasie i w przestrzeni, subiektywnej wolności, odpowiedzialności itd.<sup>10</sup>

Występowanie wymienionych i innych osobliwie ludzkich przymiotów nasuwa wniosek, że czyny jednostek mentalnie i emocjonalnie dojrzałych wyraźnie odróżniają się od zachowań typowych dla zwierząt. Uwagę zwraca przy tym fakt, że wzmiankowane różnice mają nie tylko charakter ilościowy, lecz również jakościowy. Szczególnie uwidoczniają się, gdy wzajemnie porównuje się adaptacyjnie najwyższe i najbardziej skomplikowane formy aktywności *homo sapiens* oraz reprezentantów innych gatunków. Niektóre rodzaje zachowania się typowe dla człowieka są dla przedstawicieli innych gatunków całkowicie niedostępne<sup>11</sup>.

Może najbardziej zasadniczą cechą przypisywaną ludzkiemu postępowaniu, właściwie nie obserwowaną u zwierząt, jest jego dwufazowość. Pierwszą fazę z reguły stanowią w nim mianowicie czynności ukryte dla obserwatorów, intrapsychiczne, nazywane niżej refleksyjnymi. Można by powiedzieć, że najpierw podmiot działa w myśli: diagnozuje sytuację, wytwarza poznawcze reprezentacje występujących w nich problemów, określa cele działania, zastanawia się nad możliwymi programami zachowania się, przeprowadza ich aksjologiczne analizy. Działając na poznawczych reprezentacjach rzeczywistości, wybiera i przeznaczając do realizacji optymalne warianty opracowanych przez siebie scenariuszy oraz kierując się ich treścią i uwzględniając algorytmy konstytuujących je operacji, intencyjnie steruje własnym jawnym zachowaniem<sup>12</sup>.

Wynika stąd, że wspomniane jawne zachowania występujące w typowo ludzkich formach aktywności zazwyczaj zauważa się dopiero po zakończeniu czynności

<sup>10</sup> S. Nieciurński, *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 3, s. 15–26.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>12</sup> *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000; G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk 2008.

konstituujących pierwszą intrapsychiczną fazę aktywności. Inaczej mówiąc, pojawiają się one w drugiej fazie postępowania, od której ostatecznie zależą zakres i siła wzmiankowanego wpływu naturalnie w znacznym stopniu są także uwarunkowane działania wykonywane przez podmiot w wyżej przedstawionej, pierwszej fazie aktywności. O efektywności jawnie przedsięwziętych czynności decyduje bowiem stopień jego realizmu i racjonalności, ten zaś zależy od poziomu rozwoju niezbędnych mu kompetencji predysponujących go do układania rzeczowych, logicznie spójnych scenariuszy zachowania się w istniejących sytuacjach problemowych.

Obie omówione fazy postępowania są zatem, jak to wynika z powyższych rozważań, relatywnie ściśle wzajemnie powiązane. Związki między nimi umożliwiają: (a) sterowanie przez podmiot własną aktywnością oraz (b) zapewniają jej niezbędną elastyczność. To drugie dlatego, że efekty jawnych zachowań oddziałują zwrotnie na jednostkę, napływające informacje komunikujące o zmianach w sytuacjach problemowych są spostrzegane przez podmiot oraz zestawiane z wcześniej przyswojonymi danymi oraz z ich uprzednimi interpretacjami. W konsekwencji inkluzji nowych treści do zasobów już posiadanej wiedzy i metawiedzy, gnostyczne reprezentacje sytuacji działania oraz cele i strategię zachowania się ulegają ustawicznemu redefiniowaniu i modyfikacjom.

## Przeciwstawne wyróżniki wychowania i manipulacji

Manipulacje podmiotu zachowaniem się innych ludzi niezmiennie sprowadzają się, moim zdaniem, do intencyjnego zakłócania, redukowania, usypiania, czy wręcz blokowania refleksyjnej fazy ich aktywności. Wychowanie, przeciwnie, polega na stymulowaniu jej rozwoju. I manipulatorzy, i wychowawcy realizują przyświecające im cele z namysłem, pierwsi po to, aby aktywność osób manipulowanych podporządkować własnym zamiarom, drudzy, w myśl podstawowego postulatu misji wychowania, w tym celu, aby usamodzielnic wychowanków. Stąd pierwsi inicjują u partnerów postępowanie nie w pełni kontrolowane, wyrażające się zachowaniami emocjonalnymi, stereotypowymi, schematycznymi, kompulsywnymi, drudzy, przeciwnie, zachęcają do postępowania rozważnego, sterowanego rozumem, krytycznego, usprawiedliwionego aksjologicznie.

Dlatego też w wychowaniu przywiązuje się podstawową wagę do optymalizacji rozwoju intelektualnego wychowanków. Przy czym pedagodzy, tak teoretycy, jak i praktycy, niemal zgodnie przyjmują, że przekaz i operacjonalizacja wiedzy oraz kształcenie kompetencji poznawczych łącznie stanowią jeden z zasadniczych celów edukacji. Analogiczne cele przyświecają profilaktyce społecznej i resocjalizacji, a także psychoterapii, szczególnie jej różnorodnym odmianom określanym terapią poznawczą. Ogólnie można stwierdzić, że działaniom edukacyjnym realizowanym w zasadzie w każdym z możliwych obszarów i trybów nauczania i wychowania

nieustannie przyświeca dążność do pogłębiania stopnia realizmu i racjonalności uczących się oraz wychowywanych jednostek.

Cele przyświecające manipulatorom i w efekcie ich zachowania w kontaktach z „partnerami” interakcji są, jak wspomniano, przeciwstawne. Stąd zamiast charakteryzować interlokutorom rzeczywistość możliwie jak najbardziej obiektywnie, objaśniają ją stronniczo, oświetlając im jedynie jej niektóre aspekty, a zarazem pozostawiając w cieniu, lub wręcz zaciemniając inne. W efekcie, miast wydobywać prawdę, skrywają część dostępnej im wiedzy, paradoksalnie plasując się przy tym na pozycjach racjonalnych specjalistów i autorytetów. Czynią to, nierzadko uciekając się do różnorodnych wybiegów zakłócających lub wręcz tłumiących samodzielne rozumowania kontaktujących się z nimi osób: zasłaniają niewygodne informacje, maskują cele działania, dostarczają „partnerom” miraży, których nigdy nie zamierzają realizować.

Fałszowanie obrazu rzeczywistości oraz mamienie atrakcyjnymi, lecz w rzeczywistości iluzorycznymi planami oczywiście nie wyczerpuje zbioru cech-wyróżników manipulacji. Jej kolejny, nie mniej zasadniczy wyraz stanowi uzurpowanie przez manipulatora przywileju posługiwania się zachowaniem manipulowanych osób lub wręcz nimi samymi, jak środkami służącymi realizacji własnych celów. W konsekwencji „partnerzy” pozbawiani są, na podstawie przed momentem wzmiankowanej uzurpacji, należnego im prawa do przeprowadzania osobistych wyborów. Manipulator, odbierając im możliwość autonomicznego decydowania o samych sobie, zarazem czyni ich w jakimś sensie własnymi ofiarami, podmiotami ograbianymi z dóbr użytecznych lub duchowych – z osobistej wolności i godności.

Jak wynika z powyższego, stosunek manipulującego do osoby lub grupy społecznej poddawanej manipulacji określić można jako relację instrumentalną. Interakcje uczestników procesu kształcenia, a także wychowania – przeciwnie, mają charakter osobisty i osobowy, nieinstrumentalny. Autotelicznymi wartościami wzajemnych oddziaływań edukacyjnych winni pozostawać przy tym nie tylko wychowankowie, lecz także wychowawcy. Zakłada się bowiem, że działalność nauczycielska winna zasadać się na ich pracy kreatywnej, stymulującej rozwój osobowości, a zarazem powinna usamodzielniać uczniów, wspierać formowanie się ich własnej niezależności, otwartości na świat, a także psychicznej i społecznej tożsamości.

## Problem tak zwanej pozytywnej manipulacji w wychowaniu

Podmioty wcześniej czy później odkrywają lub wyczuwają intuicyjnie, że są traktowani instrumentalnie przez manipulatorów. Zazwyczaj wyrażają wówczas sprzeciw wobec wszelkich tego rodzaju zabiegów, przy czym z reguły tracą wcześniej żywio-

ne zaufanie, z jakim odnosili się do zachowujących się w ten sposób osób. Najwyraźniej oznacza to, że nie chcą biernie ulegać kierowanym pod własnym adresem zachowaniom podstępny, zakulisowy, machiawelistyczny. Czasami reagują na nie gwałtownie, lecz jak wiadomo, sami nie zawsze wykluczają możliwość manipulowania innymi, usprawiedliwiając prezentowaną w tym zakresie postawę czy to „wyższą koniecznością”, czy powszechnością, czy też skutecznością zjawisk manipulacji.

Może należałoby zatem przyjąć, że obok niedopuszczalnej, społecznie nietolerowanej manipulacji istnieją także jej pozytywne formy, dopuszczalne w kontaktach z innymi ludźmi. To, że cele działania manipulatorów zazwyczaj są nieświadomiane przez manipulowane jednostki, samo w sobie nie świadczy przecież o szkodliwości efektów ich wzajemnych oddziaływań. Przecież adresaci działań prospołecznych również nie zawsze uświadamiają motywy oraz nie w pełni rozumieją skomplikowane strategie postępowania działania podmiotów udzielających im wsparcia. Czy podobnie nie można usprawiedliwić wychowawców realizujących cele wychowawcze, o których wychowankowie wiedzą niewiele, lub których nie domyślają się nawet, gdy nie byłiby zdolni ich pojąć?

Być może zatem przytoczone obserwacje wskazują, że oba porównywane procesy: manipulacja i wychowanie w jakimś zakresie przeplatają się oraz przenikają się nawzajem. „Gdy na przykład rodzic »zabawia« dziecko podczas posiłku, żeby więcej zjadło, a przez to było zdrowsze i silniejsze”, czy nie jest to manipulacja? – zauważa T. Urban<sup>13</sup>. A gdy nauczyciel informuje uczniów, że  $2 \cdot 5 = 10$ , i nie wyjaśnia, że równanie to jest prawdziwe tylko na podstawie założeń przyjętych w dziesiętkowym układzie liczb, czy to też manipulacja? W pierwszym z podanych przykładów pojawia się przecież ukryty cel oddziaływań, drugi najwyraźniej uświadamia, że nie zawsze i nie w każdym warunkach w procesie edukacji zwykło się odsłaniać przed uczniami całą prawdę<sup>14</sup>.

Czy jednak rzeczywiście oba opisane zachowania uchylają prawdzie? Czyż zachęcanie dzieci do jedzenia nie jest zarazem racjonalnym przekazywaniem im rzeczowej, ważkiej życiowo informacji, że spożywanie pokarmów ma podstawowe znaczenie dla zachowania zdrowia? Czyż mogłyby one pojąć od razu wszystkie naukowe zawiłości tej tezy lub wielu innych sądów uznawanych powszechnie za prawdziwe i istotne dla człowieka, analogicznych do sygnalizowanego w drugim wyżej podanym przykładzie? Jeżeli nie, to być może upraszczanie obrazu rzeczywistości nie zawsze prowadzi do zafałszowania, czy zamazania prawdy, a niekiedy przeciwnie – wręcz służy dochodzeniu do niej lub jej klaryfikacji, wtedy jednak nie jest manipulacją.

<sup>13</sup> T. Urban, *Obrona przed manipulacją*, *op. cit.*

<sup>14</sup> D. Lakhani, *op. cit.*

## Manipulacja ludźmi a manipulacja przedmiotami

Dla rozstrzygnięcia wyżej przedstawionych przypadków granicznych istotna wydaje się informacja, że całokształt dotychczas prezentowanych wywodów odnosi się jedynie do manipulacji ludźmi. Manipulowanie partnerami interakcji, także wychowankami, zgodnie z prezentowanym w tym artykule stanowiskiem, jest niedopuszczalne, a przynajmniej trudne do zaakceptowania. Podstawę poprawnych interakcji wychowawczych ma stanowić bowiem, tak z moralnego, jak i edukacyjnego punktu widzenia, wzajemne zaufanie. Ze strony uczniów ma to być ufność do nauczyciela – przewodnika i mistrza, osoby, która racjonalnie objaśnia rzeczywistość, z góry wykluczając przy tym możliwość wysługiwania się nimi podczas realizacji jakichkolwiek celów pozadydaktycznych.

Negacja prawomocności manipulacji ludźmi naturalnie w żadnym stopniu nie wyklucza potrzeby posługiwania się w kontaktach uczestników procesu edukacji różnego rodzaju manipulacjami skierowanymi na przedmioty. Określa się w ten sposób inny rodzaj manipulacji, obejmując wzmiankowaną nazwą powtarzające się czynności manualne, wymagające szczególnej precyzji, biegłości czy mistrzostwa. To w tym sensie mówi się m.in. o manipulacji dziecięcej, żonglerce narzędziami, manipulacjach eksperymentalnych czy manipulacjach środkami wyrazu artystycznego. Niekiedy pojęcie manipulacji rozciągane bywa także na różnego rodzaju standardowe, formalne operacje administracyjno-prawne, przeprowadzane w instytucjach i urzędach.

Wspomniany wyżej termin manipulacja dziecięca jako osobliwy rodzaj manipulacji przedmiotami warto, jak sądzę, w tym miejscu dokładniej sprecyzować. W psychologii rozwojowej oznacza się nim najprostsze czynności wykonywane przez małe dziecko na przedmiotach, takie jak np. ich dotykanie, smakowanie, rozdzieranie, stukanie i rzucanie nimi, przekładanie z ręki do ręki, układanie jedne na drugich. Zwraca się uwagę, że w okresie tzw. inteligencji sensoryczno-motorycznej odgrywają one podstawową rolę w rozwoju procesów umysłowych, szczególnie percepcyjnych i myślowych. Zależy od nich m.in. poznanie struktury, własności i funkcji przedmiotów, a także wykorzystywanie nabytych w tym zakresie informacji w procesie gnozy nowych zjawisk, jeszcze dziecku nieznanym.

Ogólnie można stwierdzić, że omówiony w poprzednim akapicie, typowy dla pierwszych lat życia, rodzaj zachowania się nie tylko nie prowadzi do dezintegracji procesów orientacyjnych, lecz przeciwnie: przyczynia się do ich rozwoju. Co więcej, wydaje się, że wszystkie inne rodzaje manipulacji przedmiotami również mają charakter kreatywny. I tak m.in. manipulacje eksperymentalno-laboratoryjne przyczyniają się do wzbogacania wiedzy, precyzyjnie skoordynowane ruchy manualne przysparzają wartości utylitarnych, a czynności artystyczne służą wydobywaniu oraz pomnażaniu piękna. Można stwierdzić w podsumowaniu, że wszystkie



wzmiankowane formy aktywności w taki lub w inny sposób zwiększają dobrostan ludzi, manipulacje osobami natomiast uchylają dobru tych ostatnich.

## Potrzeba dalszych badań relacji między wychowaniem a manipulacją

Przedstawione w niniejszym artykule wywody ujawniają potrzebę dalszego poszukiwania kryteriów pozwalających relatywnie precyzyjnie odróżnić działalność wychowawczą od manipulacji wychowankami. Podejmowane w tym zakresie badania koncentrować się powinny, jak sądzę, głównie na wieloaspektowych analizach psychicznych uwarunkowań interesujących nas obu procesów. Dogodny punkt wyjścia w realizacji tak określonego zadania może stanowić, jak się wydaje, charakterystyka splotów czynników środowiskowych oraz występujących z nimi równolegle intrapsychicznych warunków określających oba wzmiankowane ciągi czynności. Szczególną uwagę zwrócić należy na te spośród wspomnianych przed momentem układów okoliczności wewnętrznych i zewnętrznych, które wyzwalają skłonność do manipulacji nie tylko u nauczycieli, lecz także u innych uczestników procesu edukacji (uczniów, rodziców, ich znajomych, wizytatorów itd.).

Interesujących informacji oświetlających niektóre uwarunkowania i mechanizmy manipulacji dostarczają, jak sądzę, dwa tematyczne relatywnie odrębne kręgi ustaleń psychologicznych. Pierwszy dotyczy zachowań ludzi w warunkach stresu, opresji, totalnego nacisku, prania mózgow<sup>15</sup>, drugi odpowiednio – ich reakcji w stanach depriwacji sensorycznej<sup>16</sup>. Wyniki odnośnych badań prowadzą do względnie jednoznacznych wniosków, że sterowanie przez podmiot własnym zachowaniem w obu wzmiankowanych sytuacjach może ulegać znacznym zakłóceniom. Przeciągający się stres wyzwała poczucie bezsilności, nasila przejawy bierności i apatii, depriwacja z kolei stopniowo redukuje autokontrolę, inicjuje reakcje nieprzewidywalne, zaskakujące i sam podmiot, i jego obserwatorów.

Zainteresowanie wynikami badań nad manipulacją pojawiającą się coraz częściej w działaniach społecznych, w tym występującą w procesie wychowania, w najbliższych latach z kilku powodów powinno wzrastać. Wskazać należy, jak się wydaje, trzy zasadnicze przyczyny wzmagania się wspomnianej dążności poznawczej. Stanowią je odpowiednio: (1) gwałtownie wzrastające współcześnie tempo przemian społecznych, (2) anomie aksjologiczne tworzące się wskutek globalizacji

<sup>15</sup> H. Selye, *Stres życia*, Warszawa 1996; G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*, Gdańsk 2008; W. Nieciuński, *Przemoc i masowe zbrodnie hitleryzmu i stalinizmu*, Warszawa 1998; A. Kępiński, *Refleksje oświecimskie*, Kraków 2005.

<sup>16</sup> K. Antosiewicz, *Depriwacja sensoryczna*, <http://neurobot.art.pl/03/teksty/depriwacja/depriwacja.html>.

życia społecznego oraz (3) rozchwianie aksjonormatywnego porządku w efekcie fragmentaryzacji systemów społeczno-kulturowych. Skłonność do manipulowania oraz podatność na manipulacje wzmagają się bowiem wraz z narastaniem trudności racjonalnego przewidywania zachowań partnerów interakcji społecznych, a tym samym świadomego sterowania własnym życiem.

*Bożena Czerska*

## Strategia perswazyjna jako narzędzie szkolnej manipulacji

### Streszczenie

To jak przebiega proces wychowania i edukacji w szkole, czy i w jaki sposób tworzą się więzi między podmiotami edukacji, w dużym stopniu jest uzależnione od jakości porozumiewania się i okoliczności komunikacyjnych. Odpowiedzialność za słowa znajduje się szczególnie po stronie dorosłego. Język może zarówno pomagać, jak i przeszkadzać, nie tylko w samym dochodzeniu do porozumienia, ale także determinować całokształt rozwoju podopiecznych.

W komunikacji perswazyjnej, będącej przedmiotem analizy w opracowanym tekście, nadawca komunikatu zakłada, że rozmówca zmieni swoje zachowanie pod wpływem nacisku. Tymczasem psychologowie humanistyczni i poznawczy podkreślają, że zmiana jest skutkiem własnej decyzji wynikającej z woli jednostki, natomiast presja jedynie wyzwała zachowania ukierunkowane na unikanie kary, która pojawia się, jeśli jednostka nie podporządkuje się zaleceniom. Zamiast zmiany rodzi się rodzaj gry „nie dać się przyłapać”.

Tradycyjne wychowanie i szkolna praktyka nie zawsze podporządkowane są etycznym wymogom współdziałania, co autorka starała się pokazać na kanwie teorii kompetencji komunikacyjnej Jürgena Habermasa.

„Naturalne tło komunikacyjne nie zawsze jest odpowiednie, a różne konwencje komunikacyjne ukształtowane przez praktykę i tradycję niekoniecznie podporządkowane są zasadom moralności, rozsądku czy skutecznego współdziałania”<sup>1</sup>.

To, jak przebiega proces edukacji w szkole, w jaki sposób tworzą się więzi między podmiotami edukacji w dużym stopniu jest uzależnione właśnie od okoliczności komunikacyjnych. Odpowiedzialność za słowa znajduje się szczególnie po stronie dorosłego. Język może zarówno pomagać, jak i przeszkadzać, nie tylko w samej komunikacji. Regulacyjna funkcja mowy i języka wpływa na przystosowanie się człowieka (ucznia) do środowiska, ale równocześnie jest znacząca dla rozwo-

---

<sup>1</sup> M. Szybisz, *Teorie języka jako źródło refleksji o edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 5–6.

ju jego kreatywności i emocjonalności. Język jest nie tylko narzędziem poznawania rzeczywistości i wyrażania myśli. Jego pragmatyczną funkcją w procesie edukacyjnym (skoncentrowanym na uczniu) jest przede wszystkim pomoc w stawianiu się sobą, w doświadczaniu i wyrażaniu siebie, w kreowaniu swojej odrębności i niepowtarzalności z zachowaniem poszanowania prawa innych jednostek.

Do zrozumienia wszelkich zjawisk z dziedziny posługiwania się językiem przez człowieka, kluczem jest poznanie kompetencji niezbędnych do jego stosowania.

Nie zagłębiając się w zawiloci definicyjne (na potrzeby niniejszego tekstu nie jest to konieczne) i zakładając, że kompetencje komunikacyjne zależą od różnych czynników, można wskazać najważniejsze z nich: poziom samoświadomości, umiejętność odbierania i przekazywania informacji zwrotnych (warunkowana zdolnością do bycia otwartym), jakość języka (wyrażająca się w kulturze dialogu poprzez poszanowanie prawa i odmienności innych), jasność oraz spójność komunikatu, umiejętność słuchania, a także gotowość do odpowiadania na pytania innych. Jakość zależna jest od poziomu intelektualnego człowieka.

Język jako środek pośredniczący w różnych rodzajach stosunków międzyludzkich jest przedmiotem naukowych badań w różnych dyscyplinach, także filozofii, na której gruncie powstała teoria kompetencji komunikacyjnej J. Habermasa z zakresu filozofii języka (tzw. Sprachphilosophie). Ponieważ w swojej teorii autor kładzie szczególny nacisk na etyczną stronę porozumiewania się, chciałabym do niej nawiązać, uznając za szczególnie ważną w kontekście ogólnych rozważań dotyczących perswazji jako narzędzia szkolnej manipulacji.

J. Habermas jest przekonany, iż „w samej naturze języka i w jego sposobie funkcjonowania odnaleźć można pewne wspólne dla wszystkich społeczeństw, dla całego gatunku ludzkiego zespoły norm i wartości”<sup>2</sup>. Uważa, iż wzorcem właściwych stosunków międzyludzkich jest sytuacja swobodnego dyskursu, niezdeformowanej komunikacji, która może się odbywać jedynie w porządku społecznym opartym na demokracji, gdzie liczą się argumenty, a decyzje są wypracowywane drogą stopniowego dochodzenia do porozumienia, możliwego dzięki swobodnej dyskusji i negocjacjom. W ramach uniwersalnej pragmatyki J. Habermas stara się przedstawić koncepcję takiej pełnej, niczym niezakłóconej komunikacji, wyrażoną w kategoriach teorii kompetencji komunikacyjnej. Korzystając z osiągnięć językoznawstwa (równocześnie wskazując na niedostatki tej dyscypliny naukowej w opisywaniu działań komunikacyjnych<sup>3</sup>) autor teorii powołuje się na takich jej przedstawicieli,

<sup>2</sup> M. Szczepański, *Teoria kompetencji komunikacyjnej Jurgena Habermasa i jej związek ze sposobem pojmowania ideologii politycznej*, „Studia Filozoficzne” nr 2, 1989.

<sup>3</sup> J. Habermas uważał, iż analizy składniowo-leksykalne i formalno-logiczne są niewystarczające, nie docierają do naprawdę istotnych warstw języka i procesu komunikacji. J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a. M. 1968, [polski przekład w:] *Czy kryzys socjologii?*, red. J. Szacki, Warszawa 1977.

jak N. Chomsky, J.L. Austin czy H. von Wright, nawiązuje do psychologii rozwojowej J. Piageta i poglądów filozoficznych K.O. Apple'a.

Według N. Chomsky'ego, kompetencja lingwistyczna (językowa) jest zdolnością (wrodzoną i dziedziczną genetycznie) do generowania nieograniczonej ilości poprawnych gramatycznie zdań z ograniczonego zespołu elementów językowych (fonetycznych, semantycznych itp.)<sup>4</sup>. W swojej teorii kompetencji komunikacyjnej Habermas nawiązuje właśnie do lingwistycznego ujęcia Chomsky'ego. Również termin pragmatyka zaczerpnął z językoznawstwa, starając się mu nadać głębszy filozoficzny wymiar. Nie negując analiz strukturalnych czy formalno-logicznych jako istotnych dla badań języka, uważa je równocześnie za niewystarczające. To nie zdania będące podstawowymi jednostkami języka, a właśnie wyrażenia jako jednostki mowy są obszarem zainteresowań filozofa. Dzięki mowie, dialogowi, poprzez wyrażenia, możemy wyrażać poglądy, opinie, postawy oraz intencje. Właśnie ten aspekt stosowania języka, okreśłany przez J. Habermasa pragmatycznym, jest według autora przejawem kompetencji komunikacyjnej<sup>5</sup>.

Podstawą wszelkich działań komunikacyjnych, według niemieckiego filozofa, są cztery kategorie zawierające się w strukturze procesu komunikacji, którymi kieruje się partner dialogu. Jest to dążenie do: zrozumiałości, prawdy, wiarygodności i odpowiedniości wybranych środków komunikowania<sup>6</sup>. Istotą komunikacji jest wewnętrzne, intersubiektywne dochodzenie do zrozumienia racji partnera, stopniowe porozumienie, będące wartością nadrzędną, celem komunikowania, a równocześnie jego warunkiem. Najistotniejsze w tym podejściu jest to, że partnerzy dialogu *a priori* zakładają możliwość porozumienia. Antycypacja porozumienia jest według J. Habermasa również jego warunkiem.

W procesie komunikacji, poszukując głębszych warstw, autor wyróżnia dwa poziomy: pierwszy to poziom treściowy, dyskursywny, poziom literalnej treści przekazu słownego, na którym dochodzi do zakomunikowania określonego stanu rzeczy; drugi to poziom intersubiektywny, na którym dokonuje się ustalenie relacji między mówcą a słuchaczem, co pozwala na wspólne dochodzenie do porozumienia.

Na każdym z poziomów J. Habermas wyróżnia trzy różne funkcje języka, którym odpowiadają wskazane wcześniej warunki mowy i interakcji międzyludzkich. Są to: funkcja poznawcza realizująca się wówczas, gdy spełniony jest warunek prawdy (zgodności komunikowania stanu rzeczy z rzeczywistością) oraz warunek zrozumiałości; funkcja interakcyjna (nawiązywania dwu- lub wielostronnych relacji interpersonalnych), której wymogiem jest odpowiedniość, adekwatność wyboru form i środków do zakomunikowania określonych treści oraz funkcja ekspresywna,

<sup>4</sup> N. Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge 1965, [za:] I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987.

<sup>5</sup> M. Szczepeński, *Teoria kompetencji...*, *op. cit.*, s. 141.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

której odpowiada wymóg wiarygodności intencji, wyrażanych przez uczestników dialogu<sup>7</sup>.

J. Habermas dokonał jeszcze bardziej szczegółowego rozróżnienia przebiegu procesu komunikacji, wyróżniając w nim kolejne poziomy, których nie będę przytaczać. Na potrzeby niniejszego artykułu rozróżnienie pierwsze wydaje się wystarczające, drugie jest jego uszczegółowieniem.

Autor określił również uniwersalne zasady komunikacji międzyludzkiej. Zgodnie z nimi każdy, kto podejmuje działania komunikacyjne, musi spełniać uniwersalne warunki ważności (prawomocności) i zakładać, że mogą być one spełnione. Oto one: zrozumiałość wypowiedzi, prawdziwość wypowiedzi, słuszność, szczerłość osoby mówiącej<sup>8</sup>.

Warunek zrozumiałości będzie zrealizowany, jeśli zostanie osiągnięte porozumienie. Dochodzi do tego drogą dyskursu, w którego trakcie jedynie może spełnić się warunek prawdy i słuszności, poprzez uzasadnienie poznawcze wypowiedzi. Roszczenie do szczerości spełnia się jedynie w sposobie interakcji<sup>9</sup>.

Autor uniwersalnej pragmatyki zaznacza, iż w rzeczywistości komunikacja ludzka dokonuje się w nieco zdeformowany sposób. Nie zawsze i nie wszędzie występują wszystkie aspekty określonego przez niego procesu komunikacji. Nie przeczy to jednak założeniu, iż, by ów proces mógł się odbywać, partnerzy dialogu muszą zakładać możliwość idealnej, niezakłóconej rozmowy, której celem jest dochodzenie do zrozumienia po to, by osiągnąć porozumienie. Można dodać, że w sytuacji szkolnej, w myśl Buberowskiego obejmowania odpowiedzialność za jakość relacji w zdecydowanie większym stopniu ciąży na nauczycielu.

Teoria kompetencji komunikacyjnej J. Habermasa ma wyraźnie charakter etyczny. W moim przekonaniu, w działaniu edukacyjnym właśnie ten wymiar porozumiewania się jest najważniejszy. Może on być jednak naruszony, jeśli któryś z warunków prawomocności nie zostanie spełniony. Zdarzyć się tak może w dwojaki sposób: po pierwsze, w sytuacji kiedy ktoś świadomie nie respektuje któregoś z roszczeń, np. manipulując drugą osobą, chociażby poprzez nieetyczną perswazję. Po drugie, wówczas, jeśli warunki ważności nie są spełniane pomimo dobrych intencji osoby porozumiewającej się, bo nieprzestrzeganie zasad poprawnej komunikacji jest wynikiem braku świadomości istnienia i znaczenia ważnych reguł w stosunkach interpersonalnych, a nie celowego działania. J. Habermas nazywa to „systematycznie zniekształconą komunikacją”<sup>10</sup>.

Czynnością wykorzystującą kompetencję komunikacyjną (nie tylko lingwistyczną) jest rozmowa definiowana jako: „[...] zachowanie przebiegające w obecności

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>8</sup> J. Habermas, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 42.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 42.

i przy współdziałaniu innego człowieka, jest ono zarazem czynnością, polegającą na przesyłaniu i odbieraniu językowych komunikatów, jak i specyficznym rodzajem interakcji pomiędzy ludźmi, mającymi na celu najczęściej uregulowanie lub podtrzymanie pożądaných relacji z innymi ludźmi, pośrednie osiągnięcie pewnych praktycznych celów, zmianę sytuacji rozmawiających, czasem rozwój psychiczny uczestników rozmowy<sup>11</sup>.

Rozmowa odbywa się drogą konkretnych aktów komunikacyjnych. Akt komunikacyjny, w odróżnieniu od aktu mowy (ten ostatni odnosi się do zachowań ściśle lingwistycznych), jest pojęciem szerszym. Celowe jest jego przedstawienie.

Wielość typologii aktów komunikacyjnych jest duża. Wynika to z faktu, iż problemami związanymi z komunikowaniem się zajmują się badacze różnych dyscyplin naukowych: językoznawcy, filozofowie, antropolodzy, psychologowie, socjologowie i inni. Każda z wymienionych dziedzin wnosi coś ważnego do nauki o porozumiewaniu się. W literaturze jednak nie znajdziemy jednego, syntetycznego ujęcia, wciąż jeszcze bowiem nie jest to możliwe. Brak jednoznacznych rozstrzygnięć dotyczących zachowań człowieka i jego możliwości poznawczych sprawia, iż każde z proponowanych podejść jest możliwe. Poczynając od filozoficznych typologii J. Austina i J. Searle'a, poprzez typologię aktów perswazyjnych G. Millera czy też koncepcję A. Thomasa i inne. Skupię uwagę na typologii pragmatyczno-kontekstowej A. Awdiejewa i Z. Nęckiego<sup>12</sup>, w której autorzy opierali się na ideach badaczy wymienionych wcześniej.

Mój wybór jest podyktowany tym, że odnoszą się oni do języka i użytkowania go w celach praktycznych, czemu dają wyraz w pierwszej części nazwy typologii – pragmatyczna. Równocześnie odwołują się do sytuacji społecznych, w których język jest używany do budowania kontaktu interpersonalnego, stąd nazwa kontekstowa. Typologia ta najbardziej odpowiada poruszonym przeze mnie zagadnieniom.

Autorzy w swojej koncepcji poczynili cztery założenia: trafna interpretacja większości wypowiedzi wymaga znajomości sytuacji, w jakiej wypowiedź ta została zrealizowana; podstawowym celem komunikacji jest koordynacja zachowań instrumentalnych i interpersonalnych osób podejmujących aktywność komunikacyjną; najważniejszym kryterium podziału celów jest perspektywa czasowa; interpretacja wypowiedzi i wywołana nimi reakcja zależą od obiektu, którego one dotyczą<sup>13</sup>.

Biorąc pod uwagę pierwsze założenie, wyróżnili cztery główne rodzaje kontekstu: semantyczny (lingwistyczny), interpersonalny, instrumentalny (zadaniowy) oraz kulturowy<sup>14</sup>. Kontekst językowy odnoszą autorzy do wszystkich wypowiedzi poprzedzających dany akt komunikacyjny, a wpływających na jego interpretację,

<sup>11</sup> J. Bobryk, *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*, Warszawa 1995, s. 58.

<sup>12</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja...*, *op. cit.*, s. 100–132.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 101.

uznając też, iż również późniejsze wypowiedzi mogą powodować reinterpretacje wypowiedzi poprzednio usłyszanych<sup>15</sup>. Oznacza to, że pamięć różnych wypowiedzi, nawet bardzo odległych czasowo tworzy ów kontekst, a równocześnie sprawia, że osoby pozostające ze sobą w kontakcie mogą odnosić się do takich sytuacji, które znane są tylko im, natomiast niezrozumiałe dla pozostałych uczestników relacji.

Ostatnim elementem kontekstu językowego jest poznawczy system odniesienia, który sprawia, że konkretną wypowiedź jesteśmy w stanie odnieść do odpowiedniego wycinka rzeczywistości, co umożliwia lepsze rozumienie wypowiedzi.

Jest tu wyraźne nawiązanie do teorii komunikowania interpersonalnego: teorii samoświadomości – „skryptów” i teorii reguł społecznych D. Crushmana (omawianie ich wykraczałoby zdecydowanie poza ramy tego opracowania).

Warto dodać, że właśnie ów kontekst wynikający z pamięci wydarzeń komunikacyjnych, w edukacji szkolnej nabiera szczególnego znaczenia. Matryce komunikacyjne, budowane we wczesnym okresie dzieciństwa w procesie socjalizacji, tworzą się w trakcie relacji głównie z osobami znaczącymi, a do nich należą przede wszystkim rodzice. W szkole nauczyciele, z racji swoich zadań, pełniąc funkcje modelowe, mogą korygować błędy rodzicielskie wręcz terapeutycznym sposobem porozumiewania się, utrwać poprawne style komunikacyjne (działając tym samym profilaktycznie), bądź sami przyczynić się do powstawania zaburzeń, posługując się językiem destrukcji.

Kontekst interpersonalny, według A. Awdiejewa i Z. Nęckiego, dotyczy całości problematyki interakcji społecznych. Autorzy, opierając się na różnorodnych zestawieniach, proponują dwa własne wymiary kontekstu interpersonalnego. Pierwszy nazywają „wymiarom mocy interpersonalnej, wyrażającej się stopniem sprawowania kontroli nad partnerem i sytuacją”. Drugi „dotyczy nastawienia emocjonalnego, wzajemnej atrakcyjności lub wzajemnej awersji”<sup>16</sup>. Można powiedzieć, że sposób zinterpretowania aktów komunikacyjnych zależy w dużej mierze od pozycji nadawcy i odbiorcy. Zwracają uwagę na rzecz szczególnie istotną, a mianowicie sytuację, kiedy z faktu pełnienia określonej roli społecznej dochodzi do trwałej przewagi jednego z uczestników porozumiewania się. Chcę zwrócić uwagę, że między innymi szkoła jest właśnie takim miejscem, w którym nauczyciel z racji swojej funkcji ma uprzywilejowaną pozycję komunikacyjną. Tylko od jego umiejętności i wiedzy zależeć będzie, w jaki sposób skorzysta z własnej mocy interpersonalnej – wspierając uczniów w ich osobistym rozwoju czy też go hamując.

Każdy z nas posiada osobisty sygnalizator zaspokożenia bądź niezaspokożenia potrzeb, i są to stany emocjonalne<sup>17</sup>. Potrzeba niewzruszalnej świadomości tego, „na jakim świecie się jest”, sama przez się prowadzić może do krańcowych form

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 102

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 105.

<sup>17</sup> J. Bobryk, *Jak tworzyć...*, *op. cit.*



podporządkowania. Więź z innymi jest potrzebna do życia nie mniej niż powietrze, i tak jak zanieczyszczone powietrze szkodzi naszemu zdrowiu, a jednak nim oddychamy, bo czymś oddychać musimy, tak poczucie bezpieczeństwa możemy budować na przykład poprzez więzi lękowe, chociaż są one dalece destruktywne, blokują, czasami wręcz uniemożliwiają rozwój<sup>18</sup>. Spójnia przez lęk odgrywa wielką rolę w tradycyjnym wychowaniu i jest tak głęboko zakorzeniona, że wielu rodziców i nauczycieli nawet nie dostrzega w tym nic niestosownego, nie mówiąc już o świadomości poważniejszego zagrożenia. Strach indukuje stosunki między dziećmi i rodzicami, a także między uczniami i nauczycielami. Wzbudzenie go przybiera różne formy, czasami formę bardzo łagodnej postaci perswazji, chociaż tak naprawdę jest to zawołowana słowna przemoc<sup>19</sup>.

Posłużę się przykładem komunikacji perswazyjnej, której „celem jest przekonanie odbiorcy do pewnego sposobu postępowania, takiego, który jest zgodny z intencjami osoby mówiącej. Osoba nakłaniająca zakłada, iż bez jej akcji perswazyjnej odbiorca nie wykonałby zadania, o które chodzi. A więc nadawca musi dostarczyć słuchaczowi odpowiednich racji działania, *zbudować mu motywację*, pobudzić i ukierunkować jego aktywność”<sup>20</sup>.

G. Marwell i D. Schmidt, amerykańscy badacze zachowań komunikacyjnych, wyróżnili szesnaście różnych sposobów nakłaniania, tworząc typologię aktów komunikacji perswazyjnej w sytuacjach kontaktów bezpośrednich<sup>21</sup>. Oto one (kursywą zostały wpisane przykłady własne zaczerpnięte z autentycznych wydarzeń szkolnych):

Obietnica osobista: „Jeśli posłuchasz, ja cię nagrodzę”. (*„Jeśli użyjesz argumentów z lekcji, dam ci lepszą ocenę”*).

Groźba osobista: „Jeśli nie posłuchasz, ja cię ukarzę”. (*„Jeśli nie weźmiesz udziału w olimpiadzie, dam ci tylko czwórkę”*).

Ekspertyza pozytywna: „Jeśli posłuchasz, wszystko ułoży się dobrze, świat (los, ludzie) cię nagrodzi”. (*„Jeśli postąpisz tak, jak mówię, klasa i szkoła będzie z ciebie dumna”*).

Ekspertyza negatywna: „Jeśli nie posłuchasz, wszystko się ułoży źle, świat (los, ludzie) cię ukarzą”. (*„Jeśli nie zrobicie tego tak, jak proszę, to konsekwencje mogą być o wiele gorsze, stracimy dotację do wycieczki nie mówiąc już o zawieszeniu dyskotek”*).

Korupcja: wręczenie upominku, zrobienie przyjemności tuż przed akcją perswazyjną. (*„Tutaj jest twoja nagroda za udział w konkursie fotograficznym, a teraz porozmawiajmy o matematyce, powinieneś coś zrobić z tymi ocenami. Są poniżej twoich możliwości”*).

Manipulacja awersyjna: przeciwieństwo korupcji, karanie jako demonstracja siły tuż przed perswazją. (*„Przemyślałam wczorajsze wydarzenie i za karę odwołuję planowaną na*

<sup>18</sup> I. Eibl-Eibesfeld, *Miłość i nienawiść: historia naturalna elementarnych sporów*, Warszawa 1997.

<sup>19</sup> I. Jundził, *Dziecko ofiara przemocy*, Warszawa 1993, s. 82–95.

<sup>20</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja...*, op. cit.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 72–75.

*maj wycieczkę. Uważam również, że powinniście przeprosić dyrektora i panią od biologii, jeśli chcecie, aby incydent szybko poszedł w niepamięć”.*

Powinność: „Ze względu na to, co dla ciebie zrobiłem, powinnaś mnie posłuchać”. (*„Przez pięć lat intensywnie pracowałam nad tobą, więc powinnaś wybrać teraz szkołę, którą ci radzę”.*)

Sympatia: „Ponieważ się lubimy, powinieneś mnie posłuchać”. (*„Chociażby ze względu na naszą sympatię powinnaś przygotować coś na tę akademię”.*)

Apel moralny: „Każdy przyzwoity człowiek by posłuchał”. (*„Każdy przyzwoity uczeń wziąłby pod rozwagę to, co mówię”.*)

Przyjemność: „Jak posłuchasz, będziesz się świetnie czuć”. (*„Zrób tak, jak proponuję, a będziesz mógł być dumny z siebie”.*)

Nieprzyjemność: „Jak nie posłuchasz poczujesz się podle”. (*„Będziesz miała wyrzuty sumienia, powinnaś jej pomóc w historii. To mimo wszystko twoja koleżanka”.*)

Wzór pozytywny: „Człowiek na poziomie by posłuchał”. (*„Inteligentny uczeń zrozumiałby, że to dla jego dobra”.*)

Wzór negatywny: „Tylko idiota by nie posłuchał”. (*„Tylko idioci by tego nie zrobili”.*)

Poczucie winy: „Jeżeli nie posłuchasz, będę się czuł bardzo źle, zadasz mi cierpienie”. (*„Jeśli ten konflikt się nie zakończy, przez was będę musiała pójść na zwolnienie”.*)

Konformizm pozytywny: „Ludzie, których szanujesz, pochwalą cię za to, że mnie posłuchałeś”. (*„Twoi rodzice, kochasz ich, prawda?! – będą z ciebie dumni, a ja ci dobrze radzę”.*)

Konformizm negatywny: „Ludzie, których szanujesz, potępią cię, wyśmieją, poniżą, jeśli mnie nie posłuchasz”. (*„Pomyśl o twojej mamie, o tacie, będą zawiedzeni i rozczarowani twoją decyzją”.*)

Przedstawione akty komunikacji reprezentują cztery strategie: „strategia marchewki” – przedstawienie korzyści możliwych do uzyskania dzięki podporządkowaniu się sugestiom; „strategia kija” – przedstawienie strat pojawiających się w wyniku braku podporządkowania się sugestiom; „strategia zaszczytu” – taka manipulacja sytuacją, by odbiorca, podporządkowując się sugestiom, osiągnął rację dla odczuwania dumy; „strategia samopotępienia” – taka manipulacja sytuacją, by odbiorca, unikając podporządkowania się sugestiom, sam siebie karał poczuciem wstydu, poniżenia.

Podział ten został uzupełniony o dodatkowe dwie strategie: „strategia przeniesienia kompetencji” – odwoływanie się do zdania ekspertów; „strategia konformizacji” – odwoływanie się do wzorców i aktywności innych osób<sup>22</sup>.

Każdy z wymienionych powyżej 16 przykładów perswazji (pisanych kursywą) jest aktem manipulacji, wywierania presji na podopiecznego z wykorzystaniem „mocy interpersonalnej”, która z urzędu jest po stronie nauczyciela.

Należy tutaj dodać, iż zwolennicy metod perswazyjnych uważają, że wcale nie stosują przemocy, nazywają to jedynie sterowaniem świadomością. Trudno się zgo-

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 73.

dzic z takim myśleniem. Manipulacja zawsze pozostaje przemocą, jakkolwiek by ją nazwać.

Nasuwa się pytanie, jakie osoby wykazują tendencję do używania takich strategii w relacjach z innymi i jakie są ewentualne skutki ich stosowania?

Można wnioskować, iż perswazja jest sposobem budowania kontaktu tych, którzy mają dużą potrzebę ciągłego sterowania i kontrolowania zachowań innych, obniżoną samoocenę i zaniżony obraz własnej osoby, niski poziom zaufania do siebie i innych, a także niewielką samoświadomość. G. Miller, stwierdził, iż stosowanie perswazji preferują osoby „sztywne, mało plastyczne i niewrażliwe na zmienność sytuacji zewnętrznej, a więc osoby o niskich umiejętnościach prowadzenia kontroli własnych sposobów komunikowania się (mówiąc inaczej o osłabionym self-monitoringu)”<sup>23</sup>.

Skutki uboczne, z reguły niepożądane, są bardzo rozległe. Począwszy od wywoływania u dziecka (ucznia) poczucia strachu i podlegania (*Jeśli tego nie zrobisz, to... dostaniesz dwóję, uwagę itp.*), poprzez poczucie winy (*Jeśli tego nie zrobisz, to... przez ciebie się rozchoruję, będę musiała postawić wszystkim dwóję itp.*), aż do pokazania, że jego własne potrzeby czy uczucia są nieważne (*Nic mnie nie obchodzi, że dzwonił dzwonek, jeśli będziecie cicho, wtedy skończę lekcję; Nie powinnaś tak się czuć, naprawdę nie ma potrzeby... itp.*). Tego rodzaju wypowiedzi są również oddziaływaniem na uczniów z pozycji siły i autorytatywności, powołując się na powinności, przekazują uczniom, że ich własne sądy są niewiele warte i powinni przyjąć to, co inni (nauczyciele, rodzice) uważają za słuszne. Zatem uczą niewiary we własne sądy i mogą prowadzić do rezygnacji z samodzielnego myślenia. Pokazują, że jeśli ktoś jest starszy i silniejszy (nauczyciel posiada różne atrybuty władzy, takie chociażby jak dziennik, oceny, możliwość wpisywania uwag itp.), to może sprawiać ból (groźby osobiste), niedowierzać zdolności oceniania wydarzeń (manipulacja awersyjna), deprecjonować umiejętność dokonywania wyboru (powinności), budzić poczucie niższości (apel moralny, wzór negatywny) i powszechnie, a także bezkarnie naruszać terytorium psychologiczne drugiej osoby.

Niepodporządkowanie się perswazji zagraża poczuciu bezpieczeństwa, rodzi obawy przed odrzuceniem, grozi utratą akceptacji, czasami miłości. Podporządkowanie grozi zniewoleniem, utratą możliwości samostanowienia, utrudnia bądź hamuje rozwój i stawanie się sobą.

W przedstawionej strategii perswazyjnej, jakże często i chętnie wykorzystywanej w szkole, język jest narzędziem przymusu i manipulacji. Żeby mógł służyć nauczycielowi jako narzędzie wyzwalania, potrzebna jest wiedza i umiejętności, których zakres wyznacza, parafrazując myśl H. Lasswella, „kto powiedział, co powiedział,

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 75.

jak powiedział, do kogo powiedział, jakiego kanału używając, jakie zasady stosując i jaki mogą jego słowa wywołać efekt”<sup>24</sup>.

W komunikacji perswazyjnej nadawca komunikatu zakłada, że rozmówca zmieni swoje zachowanie pod wpływem nacisku. Tymczasem psychologowie humanistyczni i poznawczy podkreślają, że zmiana jest skutkiem własnej decyzji wynikającej z woli jednostki, natomiast presja jedynie wyzwała zachowania ukierunkowane na unikanie kary, która pojawia się, jeśli jednostka nie podporządkuje się zaleceniom. Zamiast zmiany rodzi się rodzaj gry „nie dać się przyłapać”.

W pracy nauczyciela sytuacje, w których pomimo dobrej woli występuje nieświadome naruszenie zasad komunikacji etycznej, jak i te, w których uniwersalne warunki prawomocności J. Habermasa nie zostają spełnione na skutek świadomej manipulacji, są szczególnie niebezpieczne. Wynikają z braku wiedzy i rozumienia, a stan taki uniemożliwia korektę własnych zachowań. W konsekwencji kontakt z takim nauczycielem wpływa destruktywnie na wszystkie płaszczyzny rozwojowe podopiecznych: intelektualną, emocjonalną, jak i fizyczną. Niemożność wyrażenia trudnych emocji, jakie rodzą się w sytuacji doświadczania bycia manipulowanym, zwłaszcza w sytuacjach braku równowagi „mocy interpersonalnej”, zwłaszcza permanentne „zaleganie uczuć” i niezaspokajanie potrzeb prowadzi do zaburzeń psychosomatycznych i zaburzeń w zachowaniu. Reakcją dorosłych na taki stan rzeczy bywa szukanie medycznych środków zaradczych u lekarzy lub przyczepienie etykiety „uczeń trudny” ze wszystkimi tego konsekwencjami.

Czy istnieje jakiś idealny środek zaradczy? Idealnego nie ma, jednakże pomocne wydaje się rozwijanie u tych, którzy w pracy zawodowej mają kontakt z dziećmi i młodzieżą, umiejętności posługiwania się „terapeutycznym językiem akceptacji” z wykorzystaniem informacji zwrotnych do korygowania zachowań niepożądanych i wzmocnienia pozytywnych.

---

<sup>24</sup> O.R. Scott, *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*, [w:] *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek-Ostrowska, Wrocław 1998, s. 41.

*Agnieszka Guzik, Patrycja Huget*

## Specyfika komunikacji w procesie edukacyjnym – obszary zagrożeń manipulacyjnych

### Streszczenie

W prezentowanej publikacji poruszamy teoretyczne zagadnienia dotyczące skutków działań manipulacyjnych w szkole. W literaturze przedmiotu brakuje jednoznacznej definicji pojęcia „manipulacja”. Przyjęliśmy, że istotą działań manipulacyjnych jest pomijanie podmiotowości osoby poddawanej oddziaływaniom wychowawczym i dydaktycznym. Rozważania koncentrują się więc przede wszystkim na wpływie manipulacji na trudności w komunikacji nauczyciel – uczeń.

W naukach społecznych człowiek charakteryzowany jest jako istota społeczna, co oznacza, że potrzebuje on kontaktu z innymi ludźmi. Rodzaj owego kontaktu opisywany jest zarówno przez filozofów, socjologów, psychologów, jak i pedagogów. To co we wszystkich tych naukach szczególnie jest akcentowane w wymiarze ludzkich relacji, to zdolność komunikowania się, wyrażania własnych myśli i uczuć oraz przekazywania ich innym. Język traktowany jest jako podstawa kulturowej wspólnoty, jako narzędzie niezbędne w opisie doświadczenia zbiorowego, tworzenia ludzkiej tożsamości<sup>1</sup>.

W przestrzeni edukacyjnej język jest podstawowym narzędziem przekazu informacji, nawiązywania wzajemnych relacji, wyrażania uczuć, kształtowania postaw i określonych systemów wartości. Język jest zatem podstawą procesu komunikacji, który w szkole może przybierać różne postaci w zależności od preferowanego systemu pedagogicznego, stylu nauczania, poglądu na to, kim jest uczeń i jakie jest jego miejsce w szkole. Owa wielość i różnorodność form procesu porozumiewania się może mieć swoje zalety, biorąc pod uwagę indywidualne podejście w nauczaniu i wychowaniu, może jednak stanowić również pewnego rodzaju niebezpieczeństwo działań manipulacyjnych. W niniejszym artykule spróbujemy, analizując specyfikę

<sup>1</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Kraków 1999, s. 39.

komunikacji w relacji uczeń – nauczyciel, wskazać możliwe obszary zagrożeń manipulacyjnych, zastanowić się, w jakich sytuacjach owe zagrożenia mogą wystąpić.

## Kształt i znaczenie działań manipulacyjnych

Z analizy literatury społeczno-humanistycznej wynika, iż zjawisko manipulacji nie jest jednoznacznie zdefiniowane i scharakteryzowane. Często omawiane jest w kontekście takich pojęć jak perswazja, sprawowanie kontroli, uprzedmiotowienie (instrumentalizacja), nacisk (przymus, przemoc), propaganda itp.<sup>2</sup> Już z prezentowanego zestawienia można dostrzec, iż, po pierwsze, zjawisko manipulacji ma charakter emocjonalno-oceniający, a po drugie, odbierane jest raczej w wymiarze pejoratywnym. To co jeszcze można zauważyć z analizy różnych współczesnych interpretacji definicyjnych, związane jest z adresatem i nadawcą oraz lokalizacją celu. W związku z tym w literaturze społeczno-humanistycznej manipulacja odnosi się, po pierwsze, do działania (oddziaływania), poza tym uczestnikami manipulacji są zawsze osoby. Tutaj warto podkreślić, iż owo działanie bardzo często klasyfikowane jest jako nieetyczne, natomiast relacja między nadawcą a adresatem jest niesymetryczna. Sprawca owych działań z reguły ma świadomość swoich poczynań, natomiast adresat czynności manipulacyjnych pozostaje w nieświadomości. W tym aspekcie często analizuje się zjawisko ograniczania wolności, instrumentalizacji, uzyskiwania korzyści cudzym kosztem<sup>3</sup>. W kontekście tego charakteryzuje się umiejscowienie celu owych negatywnie ocenianych poczynań. Najczęściej działania manipulacyjne realizują „cele istniejące poza człowiekiem”<sup>4</sup> (w tym przypadku chodzi o osobę manipulowaną). Zawsze jest to cel ważny dla nadawcy oddziaływań i nieznanym odbiorcy.

Manipulację można określić poprzez wskazanie jej charakterystycznych cech, takich jak:

- niejawność, skrytość, zakulisowość, podstępność – działania manipulacyjne, ich cel i intencja nie są uświadamiane osobie poddawanej wpływowi;
- intencjonalność, celowość – manipulacja zmierza do realizacji celów tego, kto podejmuje oddziaływanie;
- subtelność, precyzyjność, niedostrzegalność – odbieranie bodźców manipulacyjnych często odbywa się podświadomie;
- tymczasowość, natychmiastowość – sens i skutek omawianych poczynań wprowadzane są do szybkich rezultatów, uzyskiwanych w krótkim czasie;

<sup>2</sup> Por. A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006.

<sup>3</sup> Por. *ibidem*, Cz. Wiśniewski, *Manipulacja a wychowanie*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 47.

<sup>4</sup> A. Lepa, *Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii*, „Ethos” 1992, nr 17, s. 78.

- zniekształcalność, fragmentaryczność, ograniczoność – wynikiem manipulacji jest zafałszowanie obrazu wycinka rzeczywistości;
- uprzedmiotowienie – istotą działań manipulacyjnych jest pomijanie podmiotowości osoby poddawanej oddziaływaniom<sup>5</sup>.

W prezentowanym wystąpieniu ta ostatnia cecha manipulacji będzie miała dla nas kluczowe znaczenie. Analizując obszary zagrożeń działalnością manipulacyjną w szkole, będziemy koncentrować się na wymiarze komunikacji. Wychodzimy z założenia, iż podstawową przyczyną, jak również skutkiem owych zagrożeń będzie sytuacja uprzedmiotowienia ucznia, pozbawienia go możliwości realizacji swoich potrzeb i praw, czy wreszcie wykorzystywanie go do realizacji celów nauczyciela. W jaki sposób może to mieć miejsce w przestrzeni komunikacyjnej?

## Obszary zagrożeń manipulacyjnych w procesie edukacyjnym – analiza przestrzeni komunikacyjnej

Z analizy literatury jasno wynika, że szkoła jest miejscem specyficznego rodzaju komunikacji, nie tylko ze względu na wzajemne relacje nadawcy i odbiorcy, ale również na sposób porozumiewania się tych podmiotów. Tym, co zdecydowanie wysuwa się na plan pierwszy w opisie owej specyfiki, jest dominująca rola nauczyciela jako nadawcy komunikatów. Znajduje to wyraz w przytaczanym przez różnych autorów „prawie dwóch trzecich” sformułowanym przez N. Flandersa<sup>6</sup>. W myśl tej zasady, przez 2/3 czasu lekcji mówi nauczyciel, 1/3 należy do uczniów. W związku z tym uczeń traktowany jest w szkole przede wszystkim jako odbiorca w procesie komunikacyjnym.

Tak zarysowuje się pierwszy obszar zagrożeń manipulacyjnych, związany z niebezpieczeństwem uprzedmiotowienia ucznia. Pojawia się ryzyko narzucenia przez nauczyciela pewnej wizji rzeczywistości, jej interpretacji i sposobu rozumienia w myśl określonych celów dydaktycznych. To pociąga za sobą ograniczenie (w niektórych sytuacjach uniemożliwienie) prezentacji głosu wychowanków. Pojawia się zatem niebezpieczeństwo monopolizacji wiedzy przez nauczyciela, przejawiające się w podającym toku nauczania, wsparte autorytetem podręcznika. W takim przypadku bardzo często celem nadrzędnym nie jest dobro ucznia, jego rozwój, ale konieczność realizacji materiału nauczania, przyswojenia go przez uczniów. Tutaj wyraźne niebezpieczeństwo działań manipulacyjnych będzie wtedy, gdy nauczyciel poprzez różnego rodzaju zabiegi stara się pokazać uczniowi, że prezentowana przez wychowawcę interpretacja widzenia rzeczywistości to jedyna z możliwych, naj-

<sup>5</sup> A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 18–37.

<sup>6</sup> Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 103, I. Kawecki, *Dla czego nauczyciele są nauczycielami*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3.

śluszniejsza, najwłaściwsza. W konsekwencji przyznając rację nauczycielowi, uczeń przyjmuje stanowisko nauczyciela za swoje – cel został osiągnięty.

Tego typu sytuacje zagrożeń manipulacyjnych mogą być wspierane poprzez prawidłowość, która występuje w ramach wymiany komunikatów między wychowankiem a wychowawcą. W szkole wzajemna interakcja nie ma postaci tradycyjnie rozumianej rozmowy, kiedy każda ze stron ma możliwość w wybranym przez siebie czasie sformułować pytanie. W relacji uczeń–nauczyciel to właśnie ten drugi częściej komunikuje się poprzez dawanie wskazówek, formułowanie poleceń i stawianie pytań<sup>7</sup>. Można zatem zauważyć wyraźną asymetrię w porozumiewaniu się między wychowawcą a wychowankiem, polegającą na dominującej roli nauczyciela. To on inicjuje interakcję, kontroluje jej przebieg i wyznacza jej postać. Przejawia się to np. w ocenianiu wypowiedzi ucznia, decydowaniu o jej poprawności językowej, o jej początku i końcu. Z tego wynika, że centralną postacią w klasie nie jest uczeń, a nauczyciel, który ma wiedzę i władzę. On wie, co powinien powiedzieć uczeń, i kiedy może to zrobić. Takiemu schematowi sprzyja, zwykle stały, układ przestrzeni klasy szkolnej, w której uczniowie siedzą jeden za drugim lub koło siebie, natomiast nauczyciel jest zwrócony twarzą do wychowanków i zajmuje centralne miejsce w klasie. W związku z tym wymiana wypowiedzi przebiega zazwyczaj na linii nauczyciel–uczniowie, rzadziej uczeń–uczeń, nawet jeżeli w klasie inicjowana jest dyskusja. Co więcej, jak pokazuje A. Nalaskowski, w swej etnograficznej analizie dotyczącej przestrzeni szkoły, aktywność uczniów uzależniona jest także od miejsca, jakie zajmują oni w klasie. Im większy jest dystans przestrzenny między wychowawcą a wychowankiem, tym rzadsza jest między nimi komunikacja<sup>8</sup>. To znowu rodzi pewne ograniczenia wolności, podmiotowości ucznia. W tej sytuacji przestrzeń szkolna jest zawładnięta przez nauczyciela i nie ma sprzyjających warunków do współpracy.

Kolejnym obszarem ryzyka działań manipulacyjnych w obrębie komunikacji jest fragmentaryzacja i zniekształcanie rzeczywistości. Może odbywać się to poprzez odwoływanie się w strategiach oddziaływań nauczycielskich do stereotypów. Przykładem mogą być komunikaty werbalne, jak i pozawerbalne wykorzystujące powszechne sądy na przykład na temat funkcjonowania, możliwości i predyspozycji wychowanków ze względu na płeć. Ten sposób działania, po pierwsze, zniekształca rzeczywistość, po drugie, często funkcjonuje wbrew dobru ucznia i wreszcie, po trzecie, wykorzystywany jest do wywarcia wpływu na młodzież. Bardzo często tego typu oddziaływanie zmierza do osiągnięcia celu ważnego dla nauczyciela, jak np. zaprowadzenie dyscypliny w klasie.

<sup>7</sup> Por. M. Karkowska, *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Kraków 2005, s. 143, M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2007.

<sup>8</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 51.



Komunikacja oparta na użyciu stereotypów prowadzi również do etykietowania uczniów, co ogranicza otwartość wychowawcy w stosunku do wychowanka. Jak podkreśla A. Janowski, tego typu zjawisko jest „wysoce szkodliwe, ponieważ uruchamia mechanizm samosprawdzających się przepowiedni, polegający na tym, że dziecko, któremu na przykład dano do zrozumienia wiele razy, że jest niemądre, zazwyczaj się w końcu niemądrze zachowuje”<sup>9</sup>. Należy jednak pamiętać, że każda jednostka może zostać naznaczona, gdyż w zależności od procesów grupowych mogą zostać wyróżnione różne cechy lub zachowania jednostek, które w jakiś sposób odbiegają od obowiązujących w grupie standardów. Etykieta często może pomóc nauczycielowi w realizacji jego celów wychowawczych i dydaktycznych, niemniej jednak rzadko jest obiektywna i sprawiedliwa. Może zatem, zniekształcając rzeczywistość, być narzędziem manipulacji.

## Skutki działań manipulacyjnych w szkole

Przygotowując niniejszy tekst, przyjęliśmy stanowisko traktujące manipulację jako formę wywierania wpływu na jednostkę dla uzyskania własnych celów. Zgodnie z nim działania manipulacyjne podejmowane są w tych sytuacjach, w których jeden z uczestników interakcji próbuje przede wszystkim podporządkować drugą stronę, starając się kierować jej zachowaniem, myśleniem i emocjami. Taka sytuacja często ma miejsce we współczesnej szkole i można ją traktować jako jedną z barier komunikacji.

W literaturze przedmiotu można również spotkać poglądy akceptujące stosowanie prostych technik manipulacji w praktyce wychowawczej i dydaktycznej. J. Danilewska<sup>10</sup> zalicza manipulację do tak zwanych miękkich form przymusu, przed którą dziecku łatwiej jest się bronić niż przed wychowaniem autorytarnym. Nauczyciel umiejętnie stosujący manipulację może, zdaniem autorki, pomóc uczniowi, wspierając go w dążeniach i chwilach zwątpienia. Wydaje się jednak, że manipulacja zawsze zakłóca proces komunikacji, wzmacnia poczucie przymusu, obniża zdolność krytycznego myślenia i poczucie aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania. Każda forma przymusu prowadzi do różnorodnych form niechęci. Jednostka poddawana działaniom manipulacyjnym odczuwa lęk, agresję lub uległość. W swoim wystąpieniu skupiliśmy się na działaniach manipulacyjnych podejmowanych przez nauczycieli, należy jednak podkreślić, że uczniowie również podejmują próby manipulowania nauczycielem, dążąc do konfrontacji i tak zwanej próby sił.

Rzeczywistość szkolną tworzą sytuacje, w których stale trzeba się porozumiewać. Ten proces może być wykorzystywany przez nauczyciela w celu wywołania

<sup>9</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 72.

<sup>10</sup> J. Danilewska, *Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002, s. 81–82.

w uczniu określonych zmian, wskazujących na przyswajanie wiedzy. Zachowanie osoby dorosłej stanowi również pewien wzór zachowania, zgodnie z którym dziecko uczy się funkcjonować w społeczeństwie. Komunikacja bez manipulacji uczy porozumiewania się, uwzględniającego potrzeby wszystkich stron uczestniczących w procesie edukacji – nauczycieli, uczniów i rodziców.

Podsumowując rozważania, można zauważyć, że nauczyciel, który stara się sterować zachowaniem uczniów, odbiera im tym samym prawo do samodzielnego podejmowania decyzji i swobody wyboru. Wykorzystywanie manipulacji w szkole prowadzi przede wszystkim do zniekształcenia komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w procesie wychowania. Można zaryzykować stwierdzenie, że nauczyciel stosujący manipulację przestaje zachowywać się zgodnie ze swoją rolą, w którą wpisane jest okazywanie zaufania, budowanie wiary we własne siły oraz podejmowanie działań stymulujących rozwój osobowości wychowanków.

Upredmiotowienie wzajemnych stosunków w wychowaniu uniemożliwia również porozumienie pomiędzy nauczycielem i uczniem. Lekceważenie podmiotowości jednostki prowadzi do traktowania jej instrumentalnie, kierowania jej zachowaniem przez kary i nagrody oraz pomijania procesu wewnętrznego rozwoju. Taka sytuacja tworzy możliwość kształtowania się postaw i zachowań konformistycznych uczniów, którzy w takiej rzeczywistości nie mają możliwości bycia otwartym i szczerym. Konformizm grupy rówieśniczej jest w okresie adolescencji prawidłowością rozwojową, natomiast pod wpływem działań manipulacyjnych dochodzi do powstania zachowań nazywanych uleganiem<sup>11</sup>, motywowanych pragnieniem uzyskania nagrody lub uniknięciem kary. Takie zachowania trwają tylko przez czas, w którym istnieje potrzeba przejawiania uległości.

Zniekształcenie komunikacji przez manipulację uniemożliwia rozwój jednostek twórczych. Najważniejszymi kryteriami postawy twórczej są: wrażliwość na świat, płynność i mobilność myślenia, osobista oryginalność, zdolność do przeobrażania rzeczy, do analizy i syntezy informacji oraz organizacja koherentna<sup>12</sup>. Są to podstawowe cechy twórcy, które rozwijane u dzieci w procesie wychowania mogą w okresie dorosłości przekształcić się w zdolność tworzenia w różnych dziedzinach. Aktywność twórcza może być realizowana tylko w swobodnych kontaktach społecznych, w atmosferze wolności i wzajemnego porozumienia. Współczesna koncepcja procesu twórczego Carla Rogersa zakłada, że jedynie jednostka autentyczna może stać się człowiekiem twórczym.

We wszystkich sytuacjach, w których obserwuje się działania manipulacyjne, można również mówić o przemocy. Przeciwdziałanie temu zjawisku, zgodnie z koncepcją profilaktyki, nazywaną pozytywną, polega na rozwijaniu czynników chroniących – umiejętności życiowych dzieci i młodzieży oraz wychowawczych

<sup>11</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2002, s. 41.

<sup>12</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 54–55.

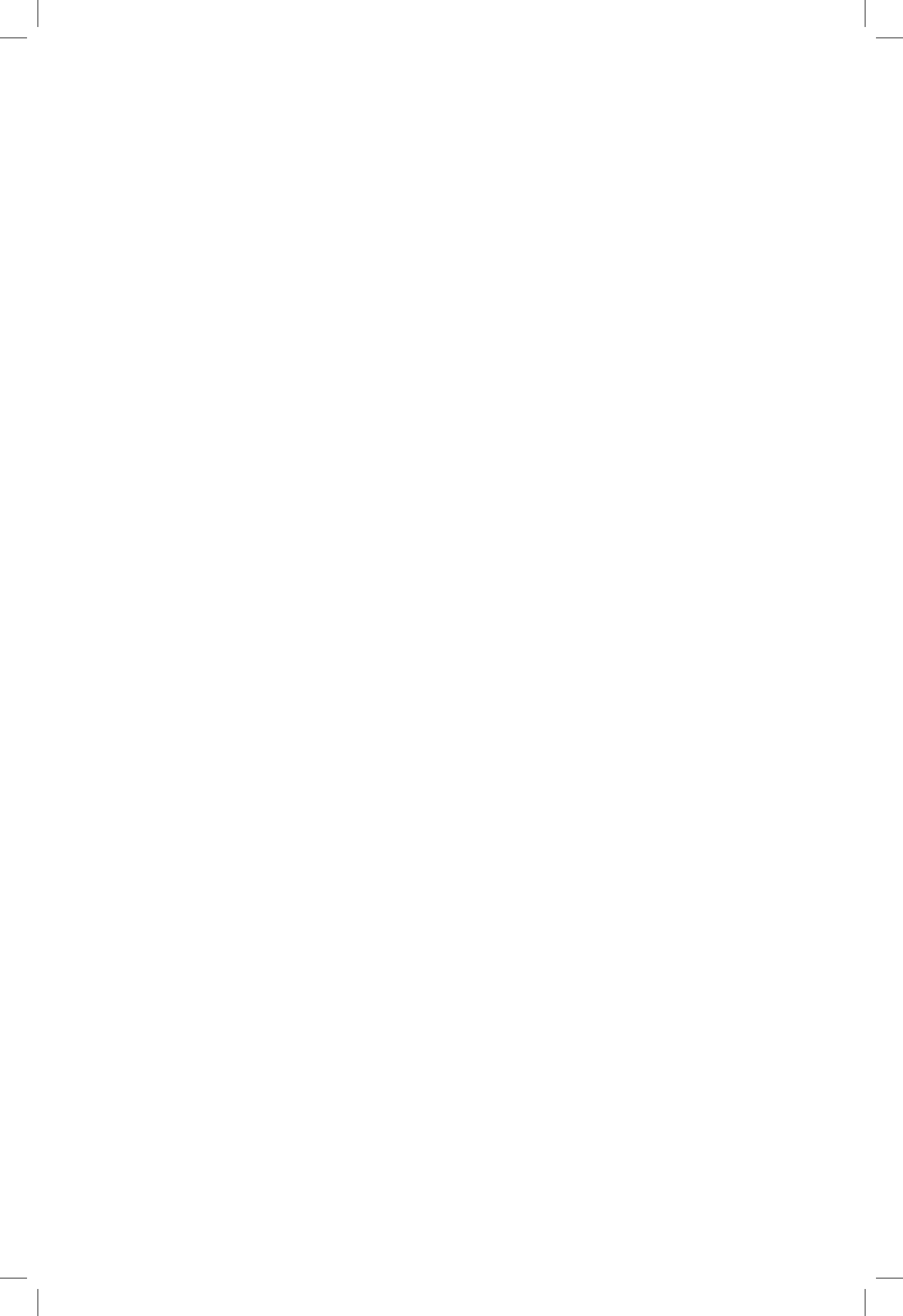
rodziców i nauczycieli. W szkole zagrożonej działaniami manipulacyjnymi nauczyciele i uczniowie prowadzą specyficzną grę, w której nie tylko jest ważne, kto wygra, ale kto pod wpływem ustępstw zyska jak najwięcej tak zwanego świętego spokoju<sup>13</sup>.

M. Rosenberg<sup>14</sup> uważa, że podstawą porozumienia w relacjach międzyludzkich są dwie kategorie: niezależność, rozumiana jako zdolność człowieka do samodzielnego decydowania o swoich potrzebach i wzajemność, czyli zdolność rozumienia potrzeb innych ludzi. Tylko taka komunikacja pozwala budować zrozumienie, szacunek i chęć współpracy.

---

<sup>13</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia...*, *op. cit.*

<sup>14</sup> T. Widstrand, *Porozumienie bez przemocy. Język żyrafy w szkole*, Warszawa 2008.



*Agnieszka Zambrzuska*

## Współczesne poradnictwo – między upełnomocnieniem a manipulacją

### Streszczenie

Celem artykułu jest opisanie współczesnych praktyk poradniczych jako przyczyniających się bądź do upełnomocniania jednostek, bądź do manipulowania nimi. Znaczący przyrost różnorodnych form i metod doradzania (poradnictwo grupowe i indywidualne, *coaching*, *mentoring*, wydawnictwa i internetowe portale poradnicze) sugeruje istnienie zapotrzebowania na „tłumaczy” i „ekspertów”, którzy pomogą jednostce orientować się w Baumanowskiej płynnej ponowoczesności oraz radzić sobie z niepewnością, a także konstruować własną tożsamość/tożsamości.

Z jednej strony poradnictwo może się zatem przyczyniać do procesów upełnomocniania, podejmowania coraz bardziej samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów. Świadczy o tym język, jakim posługuje się współczesne poradnictwo, kładąc nacisk na „wzmacnianie”, „wspieranie”, „wspólne poszukiwanie”. Z drugiej zaś strony poradnictwo, szczególnie zinstytucjonalizowane, niesie w sobie ryzyko tworzenia foucaultowskich ludzi podatnych, których tożsamości i działania koncentrują się wokół oczekiwań państwa, rynku czy określonych grup społecznych.

Takie poradnictwo (określane często jako doradztwo) operuje językiem „dostosowania”, „dopasowania” do zewnętrznych wobec człowieka wymogów kosztem rozwijania własnej indywidualności. Opisywany przez badaczy nauk społecznych nierozwiązywalny konflikt między realizacją siebie a oczekiwaniami otoczenia (kultury i społeczeństwa) odzwierciedla się również w poradnictwie jako metodzie prowadzącej do upełnomocniania i wolności bądź do konformizmu postaw.

### Wprowadzenie

Poradnictwo stało się działaniem, które coraz wyraźniej wpisuje się w pejzaż życia społecznego i z którego korzysta coraz więcej osób w rozmaitych formach – spotkań bezpośrednich, odwiedzania portali internetowych oraz czytania publikacji. Poradnictwo jest rozumiane jako działanie społeczne, „polegające na dostarczaniu przez doradcę rad, porad, wskazówek radzącemu się w celu rozwiązania jego problemów lub jako działalność instytucji<sup>1</sup>. Za podmiot poradnictwa uważa się obecnie

<sup>1</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo*, [hasło w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. nauk. i przew. kom. red. T. Pilch, red. wydaw. J.M. Śnieciński, Warszawa 2005, s. 690.

zarówno radzącego się, jak i doradcę, natomiast przedmiot poradnictwa stanowi problem, do którego rozwiązania dąży się w relacji poradniczej. Sformułowanie sytuacji problemowa odnosi się do negatywnie odczuwanej sytuacji psychicznej radzącego się, którą chciałby on/ona zmienić. Przyczyny takiej sytuacji problemowej bywają różne: stres, trauma, utrata pracy, niesprzyjający spłot okoliczności, różnego rodzaju deficyty *etc.* Celem poradnictwa jest zatem doprowadzenie do pozytywnej zmiany w życiu radzącego się, ale rozwiązanie problemu w istocie jest dziełem wspólnym radzącego się i doradcy: „polega na takim przekształceniu stosunku (radzącego się – A.Z.) do przeżywanych trudności, aby poczuł się on zmobilizowany do działań aktywnych, pozytywnych, społecznie akceptowanych i okazał się zdecydowany na wprowadzenie zmian w życiu”<sup>2</sup>. Można mówić o dwojakiego rodzaju problemach w poradnictwie: instrumentalnych dotyczących wiedzy, sprawności, umiejętności i kompetencji społecznych oraz egzystencjalnych, odnoszących się do sensu życia, sfery wartości czy idei<sup>3</sup>.

W zamyśle twórców teorii i metod poradniczych, jak również u podłoża działań praktyków poradnictwa (doradców), leży idea pomagania, wspierania i wzmacniania człowieka w podejmowaniu decyzji życiowych, związanych głównie (choć dzisiaj już nie wyłącznie) z kształceniem i podejmowaniem pracy. Poradnictwo, szczególnie w jego liberalnej wersji, ma służyć byciu coraz bardziej samodzielną jednostką, która świadomie i odpowiedzialnie będzie dokonywać wyborów zgodnie z własnymi predyspozycjami, dążeniami i ambicjami. Innymi słowy, powinno sprawiać, by osoby z niego korzystające były zdolne do realizacji indywidualnej wolności – przyczyniać się winno zatem do ich upełnomocnienia. Na gruncie polskim nauka o poradnictwie traktowana jest jako subdyscyplina pedagogiki, która czerpie wszak inspiracje również z wiedzy psychologicznej i socjologicznej. Interdyscyplinarny charakter poradnictwa (jako wiedzy stosowanej) wyraża się w tym, że dążąc do wywołania zmiany w człowieku, konieczne jest uprzednie zrozumienie, kim jest ten konkretny człowiek (i tu przydatna jest wiedza psychologiczna) oraz jak układają się jego relacje z otoczeniem (pomocna w tym jest wiedza socjologiczna). Zawiera ono w sobie również akcent edukacyjny – jest pewną formą wychowania, które ma miejsce za zgodą radzącego się; pewną formą wpływania na zachowanie, którego stopień będzie zależał od przyjętych założeń teoretycznych.

Celem niniejszego artykułu jest próba zarysowania poradnictwa jako obszaru działalności ludzkiej, który współcześnie nastawiony jest raczej na upełnomocnianie jednostek, ale w którym zawarty jest także pewien potencjał manipulacyjny wyrażający się na przykład w imperatywie dostosowywania tych jednostek do wymogów i uwarunkowań świata zewnętrznego. Instytucjonalizacja poradnictwa, jaka nastąpiła w XX wieku, służyła bowiem planowemu i zorganizowanemu do-

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 692.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 693.

pasowaniu umiejętności pracowników do potrzeb ówczesnego rynku pracy (dzisiaj określamy taką formę pomagania doradztwem czy orientacją zawodową)<sup>4</sup>. Dyskurs ten nie zamilkł zupełnie, dziś rywalizują ze sobą: dążenie do samorealizacji i wymóg akomodacji. Wewnętrzna sprzeczność, jaka moim zdaniem charakteryzuje współczesne nurty poradnictwa, może być właśnie siłą napędową ich niesamowitej, zwłaszcza w ostatnich latach, kariery i popularności, a także odzwierciedla pokrewną sprzeczność, której doświadczamy również w naszych codziennych wyborach. Jak stać się wolnym, a jednocześnie wydajnym pracownikiem, rodzicem, kochankiem? Jak pogodzić dążenie do samorealizacji z oczekiwaniami społecznymi: rynku pracy, środowiska lokalnego, środowiska rodzinnego czy grupy koleżeńskiej?

## Poradnictwo jako obszar działania współczesnych tłumaczy

Czołowi badacze nauk społecznych, tacy jak A. Giddens czy Z. Bauman, opisują kondycję współczesnego człowieka jako skazanego na konstruowanie swojej tożsamości (w liczbie pojedynczej oraz mnogiej), a także w swoich tekstach przytaczają przykłady praktyk poradniczych czy terapeutycznych, które mają wspierać jednostkę w wysiłku tworzenia siebie<sup>5</sup>. Autorzy ci piszą o potrzebie, czy może nawet wewnętrznym przymusie, który skłania współczesnych ludzi do poszukiwania wsparcia w świecie zewnętrznym i do korzystania z pomocy specjalistów w planowaniu własnego życia. Zniesienie autorytetów, kryzys wielu instytucji, które przez wieki dawały ludziom oparcie i wprowadzały ład w rzeczywistości, rozpad więzi społecznych i atomizacja więzi rodzinnych – wszystkie te procesy powodują, że jednostka, która z jednej strony poszerza granice swojej wolności i się w niej niezmiernie rozsmakowuje, musi, z drugiej strony, za tę wolność zapłacić wysoką cenę. Jest nią wysiłek pracy nad sobą i tworzenia własnego życia. W pustych miejscach, powstałych po wcześniejszych autorytetach, instytucjach oraz ich praktykach, pojawiają się specjaliści i eksperci od zarządzania sobą, (samo)rozwoju, budowania tożsamości, kreacji siebie. Odwołują się oni do określonych koncepcji człowieka czy wizji świata i, zależnie od opcji, oferują klientom odpowiedni rodzaj pomocy. Są dostawcami drogowskazów oraz tłumaczą, w jaki sposób drogowskazów takich można poszukiwać w sobie.

Obecną popularność różnego rodzaju praktyk poradniczych i terapeutycznych określa się również mianem kultury terapeutycznej<sup>6</sup>, którą można uznać za jeden

<sup>4</sup> Por. V. Drabik-Podgórna, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacje rozwiązań francuskich*, Kraków 2005, s. 78–79.

<sup>5</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002; Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007.

<sup>6</sup> Por. Ph. Rieff, *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith After Freud*, New York–London 1966; A. Giddens, *op. cit.*, M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007. Warto

z przejawów szerszej od niej kultury indywidualizmu. Autorem terminu kultura terapeutyczna jest Philip Rieff, badacz Freuda, który w wydanej w 1966 r. głośnej książce *The Triumph of the Therapeutic* argumentował, że w świecie zachodnim kultura chrześcijańska została wyparta przez kulturę terapeutyczną. Zdarzenie to autor wiązał z przypisywanymi Freudowi narodzinami psychologicznego człowieka i rozwojem psychologii jako nauki o indywiduum. Ciężar tworzenia tożsamości został przeniesiony z zakorzenionej w danej tradycji społeczności (której silnym reprezentantem były instytucje religijne) na jednostkę, która może wyrażać i realizować swoje potrzeby, a zarazem sama dokonywać wyborów i ponosić za nie odpowiedzialność. Kultura terapeutyczna stanowi zatem remedium na życie w kulturze ryzyka<sup>7</sup>, gdy niepewność jutra staje się paradoksalnie jedyną stałą, jakiej możemy oczekiwać od przyszłości. W wysiłku tym pomocni są „tłumacze” (termin wprowadzony przez Z. Baumana), którzy pomagają zrozumieć zagubionym w codzienności jednostkom zarówno swoją sytuację, jak i zaplanować swoje działania w niepewnej rzeczywistości<sup>8</sup>. Przejście do ponowoczesności okazało się mimo wielu pozytywnych zmian przejściem trudnym i bolesnym. Wolność, jaką oferuje się dzisiejszemu człowiekowi, okupiona jest samotnością, samodzielnością i odpowiedzialnością za swoje decyzje i czyny<sup>9</sup>. Potrzeba istnienia tłumaczy wynika również z tego, że w obliczu zanikania instytucji i autorytetów (państwowych, religijnych oraz innych) gotowych do przyjmowania na siebie odpowiedzialności za losy jednostek i grup, to doradcy-tłumacze stanowią dziś *quasi*-instytucję, która zaopiekuje się, wysłucha i doradzi, jak również da namiastkę (choćby krótkotrwałego) oparcia. Z kolei A. Giddens pisze o tym, że „cel terapii w warunkach późnej nowoczesności [...] należy rozumieć i oceniać jako metodologię planowania życia”<sup>10</sup>. Terapia jego zdaniem nie służy jedynie przystosowaniu się jednostki do zewnętrznej rzeczywistości, choć pozostaje to jej ważnym elementem, ale jest „wrazem uogólnionej refleksyjności, w pełni daje wyraz zaburzeniom i wątpliwościom, które niesie nowoczesność. Jednocześnie stanowi część typowej dla porządku późnej nowoczesności mieszaniny szans i ryzyka. Może prowadzić do uzależnienia i bierności, ale może też dawać nowe podstawy do działania i służyć przejmowaniu kontroli”<sup>11</sup>. Ostatni cytat trafnie oddaje zróżnicowanie zabiegów poradniczych,

---

w tym miejscu zaznaczyć, że poradnictwo dystansuje się wobec terapii, jednak z kulturowego punktu widzenia, poradnictwo i terapię jako specyficzne zjawiska kultury zachodniej można pojmować w tym przypadku łącznie.

<sup>7</sup> A. Giddens, *op. cit.*, s. 6–7 oraz rozdz. IV, s. 150–199.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.

<sup>9</sup> M. Małewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3, s. 33.

<sup>10</sup> A. Giddens, *op. cit.*, s. 246.

<sup>11</sup> *Ibidem*.



które mogą polegać na działaniach od sztywnego urabiania poprzez ukierunkowywanie, motywowanie, wspieranie, aż do upełnomocniania, czyli pobudzania do samodzielności i samorealizacji.

Wyzwanie tworzenia tożsamości ma również związek z diagnozowaną przez badaczy nauk społecznych, a także doświadczaną przez nas na poziomie codzienności zmiennością i niepewnością rzeczywistości. Zjawisko to określane jest przez Z. Baumana jako „płynna nowoczesność”<sup>12</sup>, a przez U. Becka jako doświadczenie życia w „społeczeństwie ryzyka”<sup>13</sup>. A. Giddens wiąże moment nadania dzisiejszego znaczenia pojęciu „ryzyka” z procesami „kolonizacji przyszłości”, swoistego zwrotu ku temu, co ma nadejść i porzucenia patrzenia w przeszłość<sup>14</sup>. Zmiana jest bodaj czy nie najtrwalszą cechą społeczności ludzkich, lecz jej przyspieszenie wiąże się szczególnie z przejściem od epoki przednowożytnej do epoki nowożytnej. Dramatyczne wydarzenia XX wieku, jak również rozwój wiedzy i technologii przyczyniły się do utrudnienia relacji międzypokoleniowych. Wiedza nie kumuluje się już z wiekiem, tak by ludzie starsi mogli stanowić wzory postępowania i źródło życiowej mądrości dla młodych pokoleń. Oznacza to, że w planowaniu swojego życia korzystanie z doświadczeń minionych pokoleń staje się bezowocne. Będąc świadomymi ryzyka, tym mocniej jednak marzymy o poczuciu bezpieczeństwa<sup>15</sup>.

Poczucie bezpieczeństwa stało się towarem rynkowym – możemy (czasem nawet musimy) zakupić polisę ubezpieczeniową, oszczędzamy na czarnej godzinie, dbamy, aby zakupione przez nas towary i usługi były opatrzone gwarancją, starannie wybieramy miejsce zamieszkania i szkołę dla dziecka, montujemy systemy monitoringu i wokół osiedli budujemy ogrodzenia, a na wejściu zostawiamy strażnika, ba, czasem nawet posiadamy broń, chodzimy wszędzie z telefonem, jeździmy własnym samochodem, szczepimy się i zażywamy leki, gdy tylko pojawią się pierwsze objawy przeziębienia. Lista działań, jakie podejmujemy, mając na uwadze bezpieczeństwo własne czy najbliższych, jest o wiele dłuższa, nie chodzi jednak o jej zapełnianie. Chodzi natomiast o zwrócenie uwagi na to, że współczesny człowiek spożywa niesamowitą ilość energii, czasu i pieniędzy na zapewnienie sobie (złudnego) poczucia bezpieczeństwa. Z. Bauman w tekstach z ostatnich lat wskazuje na utopijną wręcz obsesję bezpieczeństwa (a zarazem lęku przed zagrożeniami), jaka dręczy ludzi Zachodu, bezpieczeństwa za cenę wolności<sup>16</sup>. Niebagatelna jest

<sup>12</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

<sup>13</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

<sup>14</sup> A. Giddens, *op. cit.*, s. 153.

<sup>15</sup> A. Giddens w cytowanej książce wprowadza termin „bezpieczeństwa ontologicznego” jako przeciwwagi dla „niepokoju egzystencjalnego”, por. *idem, op. cit.*, rozdz. II, s. 50–97.

<sup>16</sup> Wątek pozbawionego racjonalności mnożenia różnych form zabezpieczeń, jakie wymyślają i stosują obecnie ludzie, powraca wielokrotnie w myśli Z. Baumana. Por. *idem, Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007; *idem, Płynna nowoczesność, op. cit.*

tutaj rola nowoczesnych środków przekazu, które błyskawicznie dostarczają nam codziennie porcję zatrważających informacji z różnych zakątków świata. Mamy zatem czego się bać.

Nasze lęki koją nieco terapeuci i doradcy, którzy okazują się nierzadko skuteczniejsi od dotychczasowych grup wsparcia w postaci rodziny czy grupy koleżeńskiej. Gotowi jesteśmy płacić spore sumy pieniędzy za fachową pomoc w rozwiązywaniu naszych osobistych problemów rodzinnych, zawodowych czy edukacyjnych. Terapeuci i doradcy w pewnym sensie stają się źródłem naszego poczucia bezpieczeństwa – oferują pomoc, której wszak warunkiem koniecznym jest przyznanie się, że sobie z czymś nie radzimy, oraz wyrażenie gotowości do zmiany. Pomoc ta dotyczy nazwania problemu, zrozumienia go oraz poszukiwania możliwych tropów jego rozwiązania, a także planowania przyszłych działań.

## Poradnictwo jako upełnomocnienie czy poradnictwo jako manipulacja?

Gdy przyglądnijemy się popularno-naukowym publikacjom poradniczym, których liczba w księgarniach rośnie z roku na rok, uwagę zwraca to, że ich znacząca większość poświęcona jest wzmacnianiu człowieka, poszukiwaniu w sobie i rozwijaniu mocnych stron, lepszemu radzeniu sobie w sytuacjach zawodowych, rodzinnych, intymnych i ogólnie rzecz biorąc, społecznych. Wzmacnianie to dotyczy podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów, a więc realizowaniu wolności. Czego wyrazem jest olbrzymia podaż tego typu literatury? Czy jest wyrazem potrzeby współczesnych ludzi, głodu rozwiązań, których nie znajdują w bezpośrednich relacjach z innymi, a które do tych relacji można potem zastosować? Braku innych źródeł autorytetów?

W poradnictwie nurtem najbardziej akcentującym aspekt wolności i upełnomocnienia jest poradnictwo liberalne, nakierowane na rozwój osoby i poszerzenie zakresu jej wolności. W poradnictwie tym wolność jest kluczową wartością, do której się dąży, ale która określa też relacje między radzącym się a doradcą jako dwiema wolnymi osobami. Ten pierwszy rozumiany jest jako podmiot (a nie przedmiot) procesu pomagania, polegającego na empatycznym wsłuchiwanie się w jego/jej potrzeby i plany oraz wspieraniu ich realizacji (a nie mówieniu, co powinno się robić w danej sytuacji). Radzący się sam rozwiązuje swoje problemy, samodzielnie podejmuje decyzje, choć może je z doradcą konsultować. Proces doradczy polega na wspieraniu, do-radzaniu, winien prowadzić do upełnomocnienia danej osoby, a zastosowane metody powinny być możliwie jak najmniej inwazyjne, sprzyjające słuchaniu i wspieraniu w działaniach. Ten nurt poradnictwa czerpie z psychologii humanistycznej C. Rogersa i A. Masłowa, psychologii, dla której fundamentalnym założeniem jest to, że człowiek jest wolny i może stawać się wolnym, a rolą psy-

choterapii jest pomóc mu stać się podejmującym autonomiczne decyzje autorem samego siebie.

Upełnomocnienie (ang. *empowerment*) nie jest terminem szeroko stosowanym w naukowej literaturze polskojęzycznej, od kilku lat pojawia się jednak w tekstach traktujących o problemach społecznych i sposobach radzenia sobie z nimi. Częściej spotykamy się z bliskoznacznymi pojęciami wolności czy emancypacji. Każde z nich ma swoją genealogię i określone konotacje teoretyczne, jak również polityczne. W dyskursie krytycznym termin upełnomocnienie wyjaśniany jest jako odnoszący się do nadawania mocy/siły, posiada wymiar polityczny i wiąże się z ruchami emancypacyjnymi i antydyskryminacyjnymi, takimi jak ruch feministyczny, ruch wyzwolenia czarnych, ruch gejów i lesbijek. Podkreśla się tutaj aspekt świadomościowy (pogłębiania wiedzy) oraz praktyczny (wykorzystanie tej wiedzy w działaniu), które służą poszerzaniu pola wolności. Władza sprzęga się z wiedzą – im bogatsza nasza wiedza, tym większe możliwości swobodnego działania.

Filozoficznych inspiracji poradnictwa liberalnego można doszukiwać się w myśli Sokratesa (samodzielne dochodzenie do mądrości oznaczającej poznanie samego siebie), w tradycji starożytnych szkół filozoficznych (stoików, cyników, epikurejczyków, sceptyków), a także w filozofii liberalnej reprezentowanej przez J. Locke'a, Monteskiusza, J.S. Milla, wreszcie w teorii krytycznej M. Horkheimera, Th.W. Adorno oraz H. Marcusego, myśli E. Fromma, a także w nurcie poststrukturalizmu – koncepcja estetyki egzystencji u tzw. późnego M. Foucaulta, czy w koncepcji ponowoczesności Z. Baumana, w której analizach najbardziej znacząca wydaje się refleksja etyczna wokół pojęcia wolności (autor przestrzega przed wolnością wyzutą z moralności).

Tacy badacze jak M. Foucault, Z. Bauman czy A. Giddens krytycznie podchodzą do praktyk doradzania, będąc zarazem świadomymi ich roli w pomaganiu jednostkom w tworzeniu ich tożsamości – skłonni są widzieć w tych praktykach albo instrument polityki społecznej państwa, który służy kierowaniu społeczeństwem, zarządzaniu jednostkami w określonych przez owo państwo celach, albo wątpliwy lub tymczasowy ratunek przed poczuciem zagubienia i osamotnienia współczesnego człowieka. Istotne są intencje, stojące za tymi, którzy tej pomocy udzielają, ważne są przekonania i motywacje leżące u podstaw tych praktyk.

Zinstytucjonalizowanie poradnictwa oznacza, że jest ono działaniem zorganizowanym, to znaczy polegającym na określonych procedurach z użyciem konkretnych narzędzi (jak testy, kwestionariusze *etc.*), wykonywanych przez przygotowane do tego osoby (doradców) w przeznaczonych do tego celu miejscach. Ponadto poradnictwo instytucjonalne pojawia się w sytuacji realnego społecznego zapotrzebowania, posiada jasno określony cel, stanowi „zjawisko lub fenomen społeczny, który ma związki z innymi procesami i/lub obszarami życia społecznego, jak chociażby:

edukacja, produkcja, dystrybucja wiedzy, sprawowanie władzy i społecznej kontroli<sup>17</sup>. O zagrożeniach wynikających ze stosowania metod zarządzania i logiki świata biznesu w edukacji pisano wielokrotnie<sup>18</sup>. Krytycy takiego podejścia alarmują, że dyskurs zarządzania służy do „uzyskania ściślejszej i bardziej precyzyjnej kontroli nad procesami kształcenia [...] i uzasadnianiu [...] nowych form kontroli”<sup>19</sup>. Posiłkując się koncepcją władzy, jaką zaproponował M. Foucault, można spojrzeć na zarządzanie jako na swoistą technologię moralną, a zarazem technologię władzy<sup>20</sup>. Zarządzanie, łączące w sobie wiedzę teoretyczną (o psychice ludzkiej i możliwościach kierowania nią) z praktyką, staje się „teoretyczną i praktyczną technologią racjonalności, dostosowaną do wymogów efektywności, potrzeb praktycznych i kontroli”<sup>21</sup>. Poradnictwu, stanowiącemu pewien wymiar edukacji, również grozi uzależnienie od potrzeb nie jednostek, lecz takich struktur, jak państwo czy duże i silne, posiadające władzę, instytucje i organizacje. Tendencja taka widoczna jest np. wówczas, gdy oczekuje się od poradnictwa efektywności mierzonej liczbą przyjętych osób, udzielonych porad, obserwowalną natychmiastową zmianą sytuacji klienta (np. w znalezieniu zatrudnienia).

Jak pokazuje T. Szkudlarek, humanistyczny podmiot rodzi się na styku indywidualności i przemocy, jest produktem „szczególnych praktyk nadzoru, praktyk nakazujących i jednocześnie umożliwiających samokontrolę jednostki, zastępującą otwartą przemoc instytucji regulujących społeczne zachowania na drodze fizycznego gwałtu”<sup>22</sup>. Niebagatelną rolę w tych procesach pełni pismo, które staje się narzędziem przemocy, ponieważ posiada moc opisywania jednostek, kategoryzowania ich, grupowania, nadzorowania ich stanów<sup>23</sup>. Praktyki poradnicze idealnie mogą wpisywać się w szeregi społeczno-politycznych praktyk nadzorowania jednostek w imię ich wolności i samorealizacji. Jest to tym bardziej widoczne w dobie integracji europejskiej, gdy realizowane są dalekosiężne ekonomiczne i polityczne cele, często niezrozumiałe dla przeciętnego człowieka, gdy wprowadza się nowe zasady przyznawania i rozliczania środków pomocowych, czemu towarzyszy rozbudowana administracja, biurokracja oraz nacisk na zwiększanie efektywności i elastyczności pracowników.

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 698.

<sup>18</sup> Por. S.J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1992; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000; *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.

<sup>19</sup> S.J. Ball, *op. cit.*

<sup>20</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993.

<sup>21</sup> S.J. Ball, *op. cit.*

<sup>22</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, s. 38.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

Polscy badacze poradnictwa wskazują na możliwość istnienia ukrytego programu poradnictwa i zagrożenia manipulacją<sup>24</sup>. W sytuacji gdy poradnictwo wpisane jest w system polityki społecznej państwa, zawsze istnieje możliwość manipulowania programami pomocy w celu uzyskania społecznie pożądaných zachowań, poradnictwo może również niezamierzenie nawet podtrzymywać istniejący porządek społeczny, np. uznając niektóre grupy jako społecznie niedostosowane, a więc wymagające wsparcia. Przykład ten pokazuje, że programy odnowy społecznej mogą balansować pomiędzy inspirowaniem do zmiany społecznej a kontrolą społeczną i sterowaniem<sup>25</sup>.

M. Foucault mówi o władzy rozproszonej (*saturated power*), która nie ma centrum i która nie jest jawna. Dzisiaj taki wymiar władzy może być obecny w praktykach poradniczych stanowiących element polityki społecznej państwa realizowanej za pomocą programów i projektów unijnych. Olbrzymi strumień środków płynie na przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, bezrobociu w krajach UE, w interesie państwa jest, aby problemy społeczne były rozwiązywane również oddolnie (zgodnie z ogólnie opracowanymi analizami i zaleceniami), przyznać jednak należy, że ewaluacja tej pomocy pozostawia często wiele do życzenia. Czy faktycznie programy pomocowe są skuteczne, czy faktycznie za ich sprawą ludzie dokonują istotnych zmian i przewartościowań w swoim życiu? Czy wreszcie nie jest tak, że poradnictwo staje się instrumentem politycznym państwa i pozorowanych działań?

Teoria krytyczna, zapoczątkowana przez filozofów tzw. szkoły frankfurckiej, M. Horkheimera, Th. Adorno, H. Marcusego i kontynuowana przez m.in. J. Habermasa, A. Schmidta, C. Offe, A. Honnetha, była wymierzona przeciwko rozumowi instrumentalnemu, który ich zdaniem zdominował kulturę zachodnią i doprowadził nie tylko do uprzedmiotowienia świata natury, ale również samego człowieka i jego relacji z innymi. Filozofowie ci krytycznie odnosili się i odnoszą do racjonalności społeczeństwa przemysłowego, produktu oświecenia, które wbrew obietnicom wcale nie przyniosło człowiekowi wolności i szans rozwoju. Wręcz przeciwnie, spowodowało jego zniewolenie, ograniczenie (jednowymiarowość według H. Marcusego) i nakierowanie wyłącznie na wydajność.

---

<sup>24</sup>J. Kargul, *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] *Teoretyczne i metodologiczne problemy paradoznawstwa*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1985; B. Wojtasik, *Pułapki manipulacji w poradnictwie zawodowym*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004; M. Szumigraj, *Poradnictwo jako subtelny instrument sprawowania władzy*, [w:] *Z podstaw paradoznawstwa*, red. B. Wojtasik, Wrocław 1998.

<sup>25</sup>T. Kaźmierczak, *Pomoc społeczna*, [hasło w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, przew. kom. red. W. Kwaśniewicz, Warszawa 2000.

## Projekt refleksyjnej tożsamości A. Giddensa szansą na uniknięcie manipulacji w poradnictwie?

Kluczowym słowem dla zrozumienia współczesnych przemian życia ludzkiego jest wprowadzone przez brytyjskiego socjologa A. Giddensa pojęcie refleksyjności. Jest ono rozumiane jako „zdolność społeczeństwa do krytycznego myślenia o sobie samym, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, przyszłych zagrożeń i podejmowanie środków zaradczych”<sup>26</sup>. Refleksyjność stanowi atrybut współczesnego człowieka, z jednej strony polegający na pogłębianiu samorozumienia, z drugiej natomiast na myśleniu krytycznym, którego przedmiotem jest otaczający człowieka świat, jako źródło nieustannego lęku i niepewności. A zatem refleksyjny podmiot jawi się jako podmiot nie tylko uświadomiony i samoświadomy, ale taki, który potrafi przekroczyć próg lęku i ciągle od nowa odnajdywać (a może nadawać) sens swoim działaniom podejmowanym w zmiennym i naznaczonym ryzykiem otoczeniu. W języku poradnictwa taki proces nosi nazwę radzenia sobie, w języku poradzoznawstwa (teorii poradnictwa) będziemy mówili o refleksyjnym konstruowaniu kariery<sup>27</sup>. W tym kontekście można postawić zasadne pytanie o aktualną rolę doradców w świecie, w którym pojęcie stałości paradoksalnie opisuje już tylko stały stan niepewności i zmienności, jakiego doświadczamy. Doradcy nie mogą już być przewodnikami i wzorami do naśladowania, co najwyżej mogą wcielać się właśnie w baumanowskich tłumaczy, którzy mają do zaproponowania jedną z wielu możliwych interpretacji wycinków rzeczywistości, ale interpretacji, które w każdej chwili mogą zostać poddane pod dyskusję. Nie jest możliwy ani ostateczny, ani całościowy czy w pełni wyczerpujący opis rzeczywistości i procesów w niej zachodzących. To, co można osiągnąć samodzielnie bądź z pomocą doradcy, to refleksyjna próba uchwycenia jednego fragmentu rzeczywistości i powiązania z innymi jej fragmentami. Dlatego też poradnictwo oraz sama rola doradcy uległa w dość krótkim czasie znacznej ewolucji, od poradnictwa dyrektywnego związanego ściśle z wyborem zawodu, poprzez poradnictwo dialogowe, skoncentrowane na planowaniu kariery zawodowej, aż po dzisiejsze liberalne poradnictwo życiowe, zwane też biograficznym skupione wokół refleksyjnego (re)konstruowania biografii w niepewnej rzeczywistości. Zdaniem M. Malewskiego możemy mówić o ewolucji poradnictwa od modelu technologiczno-edukacyjnego (pojęcie A. Kargulowej) właściwego epoce nowoczesności i odpowiadającego na pytanie „jak działać?”, poprzez model poradnictwa życiowego w późnej nowoczesności, które radzi „jak żyć?”, aż po ponowoczesne poradnictwo biograficzne poszukujące odpowiedzi na

<sup>26</sup> B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 343–351.

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

pytanie „kim być?”. Zdaniem tego autora dzisiejsza rola doradców polega na „byciu z innymi”, na umiejętności wczuwania się w sytuację innego i solidaryzowania się z jego/jej problemami, wspierania wolnego od konieczności bycia autorytetem. Życie zaś radzącego się stało się indywidualnym projektem, zadaniem, w którym może sięgać on po różnorodne wsparcie, również to oferowane przez doradców<sup>28</sup>.

## Podsumowanie

Założeniem artykułu było przedstawienie poradnictwa jako cieszącej się olbrzymią popularnością praktyki społecznej, w której tkwi podwójny potencjał sprawiania, by ludzie odzyskiwali czy posiadali kontrolę nad przebiegiem i kształtem swojego życia, ale również potencjał czynienia ich dopasowanymi do zewnętrznych oczekiwań, szczególnie państwa i rynku pracy. Według amerykańskiego antropologa kulturowego i socjologa, R. Lintona, jesteśmy skazani na bezustanne rozwiązywanie konfliktu między dążeniami osobistymi a oczekiwaniami społecznymi, skazani na stałe negocjowanie ze światem, który czegoś od nas żąda, ale którego również jesteśmy częścią i który współtworzymy<sup>29</sup>. Utopią byłoby myślenie, że poradnictwo (czy cokolwiek innego) może nas całkowicie wyzwolić, życie społeczne nie istnieje bez zobowiązań, jednak poza społeczeństwem wolność byłaby nam do niczego niepotrzebna. Jednak w świetle pesymistycznych refleksji Z. Baumana pogoń za wolnością i byciem sobą może być pogoń żłudną, biegniemy, stojąc w miejscu, a nasze wolne wybory ograniczają się do wyborów konsumenckich.

---

<sup>28</sup> M. Malewski, *op. cit.*, s. 39–40.

<sup>29</sup> R. Linton, *Kultura, człowiek, społeczeństwo*, [w:] *idem, Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000.





## Rozdział II

# Dydaktyczne i wychowawcze przejawy i konsekwencje manipulacji

---



Dorota Pauluk

## Manipulacje w programie ukrytym

### Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie manipulacyjnej roli swoistego fenomenu, jakim jest tzw. program ukryty. Ten konstrukt teoretyczny, który wprowadzony został do nauk społecznych w połowie lat 60. minionego wieku stał się niezwykle inspirującym, ale i kontrowersyjnym zagadnieniem dla badaczy.

W swoim artykule podejmuję próbę ujęcia istoty tego terminu i osadzenia go w specyficznym kontekście politycznym, ekonomicznym i społeczno-kulturowym. Potencjalnie manipulacyjny charakter programu ukrytego dostrzec można, pytając o intencje działań podmiotów edukacyjnych oraz o znaczenie elementów procesu dydaktycznego, mogących stanowić narzędzie manipulacji. I tak środkiem manipulacji może okazać się, np.: język, ocena, osobista wiedza nauczyciela, przestrzeń architektoniczna klasy szkolnej, budynku szkoły itp.

Negatywne oddziaływanie programu ukrytego, jego manipulacyjny wymiar przedstawiam, prezentując różne perspektywy teoretyczne: neomarksistowskie, krytyczne, teorię oporu i *deschoolingu*.

### Manipulacje w edukacji i próby ich demaskowania

Dla socjologa, psychologa czy pedagoga manipulacja jest rodzajem zamierzonych zabiegów podejmowanych w celu oszukania osoby lub grupy osób, aby skłonić je do działań odpowiadających oczekiwaniom manipulatorów. Działania przy użyciu różnych środków i technik manipulacyjnych są sprzeczne z dobrem osób manipulowanych, które nie są też świadome wywieranego na nie wpływu. Z punktu widzenia etyki każdy rodzaj manipulacji jest zachowaniem niemoralnym. Pomimo to z jej różnymi odmianami spotykamy się w reklamie, biznesie, handlu i edukacji.

Od lat 60. minionego wieku w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej zaistniały sprzyjające warunki do demaskowania nieprawidłowości i ułomności systemów oświatowych, w tym i różnych form manipulacji. Sprzyjającymi

okolicznościami było emancypowanie się młodzieży, która odrzuciła swój bierny i podporządkowany autorytetowi dorosłych status. Obraz młodych uczących się i pracujących zastąpiony został przez wizerunek młodzieży odrzucającej obowiązujący model kultury, społeczeństwa i edukacji postrzeganych jako odbicie władzy silniejszych dorosłych nad słabszymi, czyli dziećmi i młodzieżą.

Rozrachunku z negatywnymi skutkami edukacji dokonano z perspektywy historycznej, pamiętając o II wojnie światowej i o tym, jaki los byli w stanie zgotować wyedukowani ludzie innym ludziom.

Ostrze krytyki było wymierzone w oświatę jako element rzeczywistości społecznej, który podlega manipulacyjnym działaniom systemów ekonomiczno-politycznych. W szkołach i programach szkolnych kapitalistycznych społeczeństw widziano skuteczne narzędzie podtrzymywania i utrwalania zastanego kształtu struktury społecznej oraz stosunków zależności politycznej. Przedstawiciele nowej socjologii edukacji wskazywali, że edukacja nie tylko poprzez swoje jawne i oficjalne programy, ale także poprzez rytualne praktyki, przemoc symboliczną i ukryty program służy interesom grup dominujących.

Dziś nie budzi wątpliwości fakt, że sytuacje edukacyjne oprócz znaczenia jawnego mają również swój ukryty sens. W każdej szkole obowiązuje program oficjalny rozumiany jako uporządkowany i spójny zestaw celów, treści, doświadczeń dydaktycznych i oczekiwanych osiągnięć. Ale jest także program ani zaplanowany, ani formalny, o którym mówi się jako o programie ukrytym, nieoficjalnym, niejawnym, zamaskowanym. Szerokie definicje ujmują go „jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”<sup>1</sup>, czy jako trafną metaforę „do opisania niejasnej, słabo wyodrębnionej i bezkształtnej natury czegoś, co jest ukryte i osadzone w opozycji do formalnych programów i zewnętrznych cech edukacyjnych interakcji”<sup>2</sup>.

Pojęcie „program ukryty” (*hidden curriculum*) wprowadził do nauk społecznych Philip Jackson w 1968 r. Od samego początku był to termin niejasny i intuicyjny. Obecnie także wskazuje się na złożoność tego zjawiska. Niektórzy badacze zauważają, że programów ukrytych jest wiele i ciągle się zmieniają. Wskazuje się, że gdyby były czymś stałym, można byłoby je odkryć i dekonstruować, wiedzielibyśmy, gdzie są i gdzie ich poszukiwać<sup>3</sup>.

Niepewność, mglistość tego, co stanowiłoby o istocie programu ukrytego edukacji wzbudza podejrzenie także o niejasność intencji działań edukacyjnych. Dla

<sup>1</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 71.

<sup>2</sup> K. Sambell, L. McDowell, *The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning*, „Assessment & Evaluation in the Higher Education” 1998, nr 23 (4), s. 391.

<sup>3</sup> K. Anijar, za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum*, [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, red. E. Margolis, New York – London 2001.

przedstawiciele krytycznej orientacji w socjologii edukacji i pedagogice zjawisko to ma potencjalnie manipulacyjny charakter. I choć termin ten we współczesnych badaniach traci swoje ideologiczne osadzenie, to wciąż aktualne pozostają pytania o: motywy programu ukrytego, konsekwencje jego oddziaływania, składniki procesu edukacyjnego, które mogą okazać się środkami manipulacji. Do tych ostatnich zalicza się między innymi: kary i nagrody, oceny, wiedzę, język, normy, wartości, atmosferę w klasie, relacje między nauczycielem i uczniami, treści podręczników, przestrzeń architektoniczną, rytuały itp. Jak dodaje Elliott Eisner także pominięcie pewnych elementów w programach oficjalnych niesie z sobą znaczenie edukacyjne. Autor ten zauważa: „Jest coś paradoksalnego w pisaniu o programie, który nie istnieje. Kiedy skoncentrowani jesteśmy na efektach programów szkolnych i ich roli w kształtowaniu tych konsekwencji, wtedy wydaje mi się, że powinniśmy uważać nie tylko na jawny i niejawny program szkoły, ale również na to, czego szkoły nie uczą. Taka jest moja teza, że to, czego szkoły nie uczą, może być tak samo ważne jak to, czego uczą”<sup>4</sup>.

## O czym mówi „ukrytość” w edukacji?

Wśród badaczy tego zjawiska pojawiają się próby określenia przyczyn ukrywania niektórych aspektów rzeczywistości edukacyjnej. W interpretacji Rolanda Meighana: „Definicja „ukrytości” często wskazuje motywy. Mogą one sięgać od celowej manipulacji [podkreśl. D.P.], przez nieświadomość, uporczywość przekraczającą pierwotne potrzeby, aż po ironię skutków niezamierzonych”<sup>5</sup>. Jane Roland Martin mówi o dwóch rodzajach ukrytości. Coś pozostaje ukryte w takim sensie jak lekarstwo na raka, czyli coś jest ukryte, bo nie zostało jeszcze odkryte. W drugim rozumieniu coś jest zakryte, bo ktoś ukrywa coś przed pozostałymi<sup>6</sup>. Te wątpliwości stara się również rozwikłać Teresa Bauman, która pisze: „Gdy rozważamy problem ukrytości, pojawia się pytanie: czy to, co jest ukryte, zostało zakryte celowo, czy też jest ukryte, ponieważ nikt tego nie dostrzegł i dlatego nie uczynił tego jawnym. Oznaczałoby to, że istnieją pokłady rzeczywistości, do których nikt jeszcze nie dotarł, i dlatego o nich nie wiemy, a ową ukrytość można by nazwać nieintencjonalną”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> E.W. Eisner, *The Educational Imagination: On Design and Evaluation of School Programs*, New York 1994, s. 97.

<sup>5</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, *op. cit.*, s. 83.

<sup>6</sup> J.R. Martin, *What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One*, „In Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum”, New York – London 1994, s. 162.

<sup>7</sup> T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Materiały z sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie 10–12.02.1993, Kraków 1993, s. 204.

Dla Petera McLarena ukryty program pozostaje skrywany za oczywistościami. Niektóre elementy ukrytego programu edukacji wpisują się w codzienność życia szkolnego (np. rytuały szkolne, określone reakcje nauczycieli na zachowania chłopców i dziewcząt, system oceniania ich pracy i zachowania), są zbyt oczywiste i pozostają za bardzo „na wierzchu”, aby je dostrzec.

Z kolei „Ukrytość celowa (intencjonalna) [podkreśl. D.P.] jest zaplanowana przez kogoś, kto tworzy zasłonę nad prawdą, poprzez budowanie pozorowanej rzeczywistości, fałszywych faktów, słów i wówczas prawdziwa rzeczywistość jest ukrywana przez pozory prawdziwości”<sup>8</sup>. Trafną metaforą tego zjawiska jest powieść *Czarnoksiężnik z krainy Oz*. Różne aspekty rzeczywistości szkolnej są ukryte za zasłoną, jak mechanizmy poruszane przez tytułowego czarnoksiężnika. I jak Toto, który ściągnął zasłonę, podobnie wysiłek nauk społecznych, w tym i pedagogiki, powinien zmierzać do odkrywania i uświadamiania podmiotom procesów edukacyjnych ukrytych mechanizmów, które mogą kontrolować systemy edukacji, czyniąc widzialnymi siły, które czerpią korzyści z manipulacji innymi<sup>9</sup>. Na ten aspekt programu ukrytego zwracają uwagę przede wszystkim przedstawiciele krytycznej socjologii edukacji.

## Manipulacyjny charakter programu ukrytego w różnych ujęciach teoretycznych

### Słaba i mocna forma programu ukrytego

Istotny dla badań podział programu ukrytego na jego odmianę słabą i mocną wprowadzili Michael Apple i Nancy King<sup>10</sup>. Za słabą formę programu ukrytego uznali te procesy socjalizacyjne, które umożliwiają wprowadzenie dzieci do życia w społeczeństwie. Nawiązali do Durkheimowskiej idei socjalizacji jako podstawy życia społecznego. Teoria tego socjologa opiera się na założeniu, że rzeczywistość społeczna jest systemem, który składa się z wzajemnie powiązanych elementów, będących przedmiotem badania w związku z ich funkcjami, jakie odgrywają w większym systemie. Funkcją edukacji jako podsystemu społecznego jest zapewnienie utrzymania, przekazywania i internalizacji „zbiorowego sumienia” (porządku moralnego). Zwracał on uwagę, że szkoły uczą specyficznych i znaczących form socjalizacji, których nie mogą dostarczyć inne instytucje. W przeciwieństwie do

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 204.

<sup>9</sup> Za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum*, *op. cit.*

<sup>10</sup> N. King, za: E. Margolis, M. Romero, *The Department Is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate sociology Departments*, „Harvard Educational Review” 1998, nr 1.

rodziny, w której dominują emocje i sentyment, szkoła przygotowuje młodego człowieka do obowiązków i powinności. W rzeczywistości szkolnej istnieje system reguł, które determinują postępowanie dziecka i wyznaczają kierunek jego działania. Dziecko zatem musi: regularnie i o określonej godzinie przychodzić do szkoły, przyjeżdżać do niej z odpowiednim nastawieniem, nie wolno mu niszczyć rzeczy w klasie, musi się uczyć i odrabiać zadania. Wszystkie te zasady i reguły postępowania nakładają na ucznia zobowiązania. Razem one tworzą dyscyplinę szkolną, która jest zaszczepiana dziecku<sup>11</sup>.

Nierozłączną częścią programu ukrytego jest jego mocna odmiana. Wymienieni autorzy wskazują, że była ona charakterystyczna dla światopoglądów twórców dziewiętnastowiecznych programów szkolnych. W swej ideologicznej warstwie przekazywały one silne znaczenie kontroli, gdzie edukacja służyła do konserwowania społecznych przywilejów, interesów i wiedzy jednej części społeczeństwa kosztem grup mniejszościowych<sup>12</sup>.

Bez wątpienia to rozgraniczenie programu ukrytego na jego formę mocną i słabą pozwala dostrzec w tej drugiej odmianie manipulacyjne działania w edukacji. I tak na przykład, ze słabą formą ukrytego programu mamy do czynienia, gdy nieświadomie, niejako „przy okazji” ma miejsce socjalizacja uczniów. Jest to swoista gra pozorów pomiędzy nauczycielami i uczniami, tworzenie pewnych norm i wartości na potrzeby funkcjonowania w szkole. Mogą to być normy tworzone w obrębie grup rówieśniczych czy na boisku. Mocna forma ukrytego programu wyraża się w świadomie narzucanych przez nauczycieli stereotypach (np. zdolnego, ale niegrzecznego chłopca, mało zdolnej, ale grzecznej i miłej dziewczynki), stygmatyzacjach (inny to znaczy gorszy), stosowanych uogólnieniach (np. wobec uczniów pochodzących z nieuprzywilejowanych warstw społecznych, rodzin patologicznych), czy pomijanie przez nauczycieli pewnych problemów, które nie są obojętne wychowawczo<sup>13</sup>.

### Teorie neomarksistowskie wobec dyskryminującej funkcji programu ukrytego

W zależności od stanowiska teoretycznego różne są próby uchwycenia manipulacyjnej funkcji programu ukrytego. Dla Ivana Illicha człowiek na skutek działalności instytucji manipulacyjnych, w tym również szkoły, nie jest zdolny do samodzielnych działań ani do autokreacji. Szkoła jest dla ucznia treningiem przed

<sup>11</sup> Durkheim, za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum*, *op. cit.*

<sup>12</sup> M. Apple, N. King, za: E. Margolis, M. Romero, *The Department Is Very Male...*, *op. cit.*

<sup>13</sup> S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.

życiem w konsumpcyjnym społeczeństwie. Głosi on konieczność zniesienia szkoły jako instytucji drogiej, absurdalnej, alienującej i manipulacyjnej na rzecz instytucji „towarzyskiej” czy „wspólnotowej”<sup>14</sup>.

Herbert Gintis i Samuel Bowles uważali szkołę i program szkolny za istotny element systemu społecznego zdominowanego przez ekonomiczne interesy klasowe. Ich zadaniem jest przystosować uczniów do wymogów kapitalistycznego rynku pracy. Zakłada się, że proces adaptacji do pełnienia z góry określonych ról społecznych i ekonomicznych musi być podbudowany ideologią uzasadniającą taki a nie inny proces kształcenia. I właśnie ta zakamuflowana ideologia przekazywana jest w ukrytych programach szkoły. Obejmuje te elementy życia szkoły, które czynią z niej szkołę życia w silnie zhierarchizowanym świecie, szkołę uczącą podporządkowania autorytetom, ich racjonalności i ich interesom. A takie elementy ukrytego programu jak „przestrzeń architektoniczna szkoły, obowiązujące w niej formy komunikacji, typ relacji nauczyciel–uczniowie itd., sprzyjają kształceniu przyszłych podwładnych uznających przypisywane im role w podziale pracy za naturalne i uzasadnione”<sup>15</sup>.

Spojrzenie na edukację jako system narzuconej kultury „wyższej” odnaleźć można w pracach Pierre’a Bourdieu i Basila Bersteina. W myśl teorii reprodukcji kulturowej, szkoły wraz z innymi instytucjami społecznymi utrwalają nierówności społeczne i ekonomiczne z pokolenia na pokolenie. Zwraca się uwagę, że ukryty program zawiera pewne sposoby uczenia wartości, postaw i nawyków. Szkoły utrwalają zróżnicowanie wartości i poglądy nabyte we wczesnym okresie życia, co ogranicza szanse jednych, a zwiększa innych uczniów. Z kolei Berstein zauważył, że zachowanie i sposób porozumiewania się dzieci z niższych warstw społecznych oraz z grup mniejszościowych (kod ograniczony) są różne od tych, jakie dominują w szkole (kod rozwinięty). Od początku rozpoczęcia nauki w szkole dzieci z warstw nieuprzywilejowanych narażone są na niepowodzenia w znacznie większym stopniu niż dzieci z warstw uprzywilejowanych społecznie. Dla tych pierwszych szkoła jest miejscem obcym kulturowo, ponieważ ich sposób mówienia i zachowania się nie odpowiada oczekiwaniom i wymaganiom stawianym przez nauczycieli<sup>16</sup>.

Inny przykład reprodukcji kulturowej prezentuje w swoich pracach Paul Willis. Zastanawiał się, dlaczego tak się dzieje, że dzieci robotników zostają robotnikami? Na podstawie wnikliwych badań chłopców z niższych warstw społecznych zaobserwował, że rozumieją oni doskonale panujące w szkole reguły, system władzy i podejmują z nim walkę. Szkołę traktują jako miejsce obce i prowadzą „wojnę”

<sup>14</sup> A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Warszawa 1989.

<sup>15</sup> T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 21.

<sup>16</sup> Za: A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004.



z nauczycielami, inicjują konflikty, stosują opór wobec ich nakazów. Badacz ten dostrzega, że podobnie lekceważący stosunek jak do szkoły mają oni do pracy w wybranych przez siebie zawodach. Pracę swoją podejmowali jednak nie z poczucia niższości czy ograniczonych możliwości intelektualnych, ale dla zarobków: „Cieszył ich wynikający z pracy status osoby dorosłej, ale nie interesowało ich „robienie kariery”. Jak zauważył Willis, praca w zawodach niebieskich kołnierzyków nosi podobne znamiona kulturowe jak stworzona przez chłopaków szkolna kontrkultura, tj. należy do nich umiejętność przekomarzania się, dowcip i kiedy to konieczne, umiejętność przeciwstawienia się władzy. Dopiero w późniejszym życiu mogą zdać sobie sprawę, że nie ma już odwrotu od mozolnej, słabo opłacanej pracy. Ale jeżeli zechcą przekazać tę wiedzę swoim dzieciom, szansa, że osiągną lepszy skutek niż swego czasu ich rodzice, będzie niewielka”<sup>17</sup>.

### Manipulacja i opór w teoriach krytycznych

Socjologowie brytyjscy nawiązywali w swoich wystąpieniach do reprodukcyjnej funkcji programów w ich formalnym i nieformalnym wymiarze. Ich dyskusje ogniskowały się wokół perspektywy marksistowskiej, tj. do teorii reprodukcji społecznej analizowanej przez Bowlsa i Gintisa oraz teorii kulturowej reprodukcji Bersteina i Bourdieu. Rozwijano etnograficzne badania, w których prezentowano subkulturę szkół oraz specyfikę relacji uczniów i nauczycieli<sup>18</sup>. Od wczesnych lat 80. XX wieku zainteresowano się kwestią nierówności płciowych. Wiele znaczących pozycji w literaturze z lat 80. zawierało zarówno empiryczne, jak i teoretyczne rozważania na wspomniany temat. Badania, w których wyraźnie nazywano ukryty program, przeprowadziła Kathleen Clarricoates w artykule *Dinosaurs in the Classroom*. Zilustrowała ona, w jaki sposób nierówności płciowe stają się „naturalnym” efektem oddziaływań szkoły<sup>19</sup>.

Znamienną cechą przedstawicieli tej koncepcji było artykułowanie potrzeby zmiany sposobu patrzenia na edukację, tj. przejścia od przypisywania jej działań manipulacyjnych na rzecz „emancypującego” oporu. To podejście nazwane dialektyczną krytyką (*dialectical critique*) reprezentowane jest przez takich teoretyków, jak: Apple, Giroux, Macedo i McLaren. W myśl tej teorii szkoły nie mogą być rozumiane wyłącznie jako miejsca, gdzie uczniowie są wyłącznie kierowani i kontrolowani przez interesy grup dominujących. Uczniowie i studenci nie są biernymi pionkami, ale podejmują kreatywne działania zmierzające często do zaprzeczenia oczekiwanym normom i dyspozycjom, które szerzą się w instytucjach kształcących,

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 538.

<sup>18</sup> Za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum*, *op. cit.*

<sup>19</sup> Za: *ibidem*.

są aktywnymi graczami w systemach, które próbują poddać ich socjalizacji: negocjują, przystosowują się, odrzucają i często odwracają się od reżimu socjalizacji. W szkołach stale obecne są działanie, opór i kontestacja. Apple wskazuje, że edukacja przypomina arenę konfliktu, kompromisu i ciągłych potyczek<sup>20</sup>.

## Aneks

Tabela 1. Potencjalne wymiary programu ukrytego i jego elementy

<i>Wymiary programu ukrytego</i>	<i>Potencjalne elementy</i>
Kontekst	Społeczny, instytucjonalny, podmiotowy
Perspektywa teoretycznych rozważań nad programem ukrytym	<ul style="list-style-type: none"> <li>– funkcjonalizm (Ph. Jackson, R. Dreeben, E. Durkheim, T. Parsons)</li> <li>– teorie neomarksistowskie (S. Gintis, S. Bowles, P. Bourdieu, P. Willis, B. Berstein)</li> <li>– teorie krytyczne (J. Habermas, H.A. Giroux)</li> <li>– teoria oporu (M. Apple, H.A. Giroux, P. McLaren)</li> <li>– teoria deschoolingu I. Illich</li> </ul>
Istota skrytości	<ul style="list-style-type: none"> <li>– skrywane przed innymi/ukryte jako jeszcze nie odkryte (J.R. Martin)</li> <li>– świadoma manipulacja/działanie nieintencjonalne (R. Meighan: T. Bauman)</li> <li>– ukryte za oczywistościami (P. McLaren)</li> <li>– ukryte jako przemilczane, nieobecne (E. Eisner)</li> <li>– słaba i mocna forma programu ukrytego (M. Apple, N. King)</li> </ul>
Zakres programu ukrytego	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Funkcje kontroli społecznej</li> <li>2. Elementy przekazu edukacyjnego</li> <li>3. Relacje osobowe</li> <li>4. Pozaszkolne efekty kształcenia</li> </ol>
Reakcje na program ukryty	Akceptacja i bierność; włączanie elementów programu ukrytego do programu jawnego, uwrażliwianie na jego przejawy; pesymizm i fatalizm; opór wobec jego działań, odrzucenie instytucji kształcących ( <i>deschooling</i> ); odnowa kształcenia ( <i>reschooling</i> )
Słowa pokrewne	program nieobecny ( <i>null curriculum</i> ), program niepisany ( <i>unwritten curriculum</i> ), milcząca wiedza ( <i>tacit knowledge</i> ), efekt odwrócenia

<sup>20</sup> M. Apple, za: *ibidem*.

Sławomir Trusz

## Efekt Pigmaliona: realne zjawisko edukacyjne czy próba manipulacji opinią publiczną?

### Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki dwóch kontrowersyjnych i szeroko cytowanych badań – eksperymentu Pigmaliona, Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson oraz studium etnograficznego Raya Rista *Klasa społeczna ucznia a oczekiwania nauczyciela: samospełniające się proroctwo w edukacyjnym getcie*.

Posłużyły one jako ilustracje dla dwóch kluczowych zagadnień, to jest: (1) pozytywnego i negatywnego znaczenia manipulacji oczekiwaniami nauczycieli i jej wpływu na osiągnięcia szkolne uczniów oraz (2) możliwości manipulowania wynikami badań nad zjawiskiem edukacyjnego samospełniającego się proroctwa w celu oszukiwania opinii publicznej.

W 1968 r. Robert Rosenthal i Lenore Jacobson opublikowali jedną z najbardziej kontrowersyjnych i wpływowych prac z zakresu społecznej psychologii edukacji oraz pedagogiki. Opisano w niej wyniki słynnego eksperymentu Pigmaliona, w którym – zdaniem autorów – udało się udowodnić przyczynowy wpływ nietrafnych oczekiwań nauczycieli na rozwój intelektualny uczniów.

Badanie zostało przeprowadzone w jednej z amerykańskich szkół podstawowych. Na początku roku szkolnego wszyscy uczniowie zostali zbadani niewerbalnym testem inteligencji (TOGA – *Test of General Ability*), którego wyniki są niezależne od nabywanej w szkole wiedzy i umiejętności. Nauczycielom podano fałszywą informację, że użyty test rzekomo służy do prognozy gwałtownego „rozkwitnięcia” intelektualnego dzieci w trakcie roku szkolnego. W szkole znajdowało się 18 klas, po trzy na każdym z sześciu poziomów. Klasy w obrębie każdego z poziomów składały się odpowiednio: z dzieci o ponadprzeciętnych, przeciętnych i poniżej przeciętnych zdolnościach. Badacze z każdej klasy wylosowali ok. 20% uczniów, przypisując ich do grupy eksperymentalnej. Nauczycielom przekazano listę z nazwiskami dzieci z grupy eksperymentalnej wraz z informacją, że powinny one ujawnić nadspodziewanie duży wzrost kompetencji intelektualnych w ciągu najbliższych ośmiu miesięcy nauki.

Po ich upływie wszystkie dzieci ponownie zostały zmierzone testem TOGA. Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane w całej szkole okazało się, że uczniowie, od których nauczyciele oczekiwali „rozkwitu” intelektualnego, rzeczywiście uzyskali wyższe rezultaty w teście IQ niż dzieci z grupy kontrolnej, średnio o 3,8 pkt ( $p < 0,05$ ). Efekt oczekiwań nie był jednorodny we wszystkich klasach. Największy wpływ zaobserwowano w klasach pierwszych i drugich, w których różnice między grupą kontrolną a eksperymentalną wyniosły odpowiednio: 15,4 pkt ( $p < 0,01$ ) oraz 9,5 pkt ( $p < 0,05$ ). Z drugiej strony wśród starszych uczniów wpływ pozytywnych oczekiwań nauczycieli na inteligencję okazał się nieistotny<sup>1</sup>. Warto podkreślić, że zarejestrowana w klasie pierwszej różnica 15 pkt (odpowiadająca wartości 1 SD w standaryzowanych testach inteligencji) oznacza, iż dzieci o przeciętnej inteligencji, zaledwie po ośmiu miesiącach nauki znalazły się w grupie dzieci o inteligencji ponadprzeciętnej. Oprócz różnic w wynikach testu IQ manipulacja oczekiwaniami w istotny sposób wpłynęła na tworzony przez nauczycieli subiektywny obraz uczniów. Jak wskazuje Rosenthal: „dzieci, od których oczekiwano rozwoju intelektualnego, stawały się bardziej ożywione intelektualnie i niezależne lub przynajmniej w taki sposób były postrzegane przez nauczycieli”<sup>2</sup>.

Uzyskane w eksperymencie Pigmaliona wyniki wywołały burzę w środowisku akademickim oraz nauczycieli praktyków. Szacuje się, że do końca lat 80. ubiegłego wieku przeprowadzono około 400 badań, w których próbowano potwierdzić lub zaprzeczyć istnieniu efektu oczekiwań nauczyciela<sup>3</sup>. Dlaczego książka Rosenthala i Jacobson<sup>4</sup> była źródłem tak ostrych sporów, choć pomysł, że oczekiwania nauczycieli mogą wpływać na jakość funkcjonowania szkolnego (np. społecznego i zadaniowego) uczniów był znany w naukach społecznych przynajmniej od połowy lat 50. XX wieku<sup>5</sup>?

We wczesnych badaniach nad efektem oczekiwań nauczyciela najczęściej korzystano z procedur korelacyjnych, w związku z tym na ich podstawie nie można było orzec, czy wysokie lub niskie oczekiwania nauczycieli są przyczyną, odpowiednio: wzrostu lub obniżania się osiągnięć szkolnych dzieci, czy też na odwrót – wysokie lub niskie osiągnięcia uczniów są bezpośrednią przyczyną zróżnicowanych oczeki-

<sup>1</sup> R. Rosenthal i L. Jacobson, *Teachers' Expectancies: Determinants Of Pupils' IQ Gains*, „Psychological Reports” 1966, t. 19.

<sup>2</sup> R. Rosenthal, *The Pygmalion effect and its mediating mechanisms*, [w:] *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, red. J. Aronson, San Diego 2002, s. 30.

<sup>3</sup> S.S. Wineburg, *The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy: A critical appraisal*, „Educational Researcher” 1987, t. 16.

<sup>4</sup> R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intellectual development*, New York 1968, 1992.

<sup>5</sup> S.S. Wineburg, *op. cit.*

wań nauczycieli. Badanie Rosenthala i Jacobson<sup>6</sup> zostało przeprowadzone w planie eksperymentu, w związku z tym było ono pierwszą próbą jednoznacznego określenia kierunku relacji między oczekiwaniami nauczycieli a osiągnięciami uczniów. Ponadto źródłem zacieklej polemiki był fakt, że autorzy – na co wskazuje tytuł ich pracy (*Pigmalion w klasie szkolnej: oczekiwania nauczyciela a rozwój intelektualny uczniów*) – ocenili wpływ fałszywych oczekiwań nauczycieli na inteligencję ogólną uczniów (czynnik *g*), którą większość badaczy uznaje za cechę bardzo stabilną i raczej niepodatną na wpływ warunków środowiska<sup>7</sup>. Dlatego też próbowano podważyć wyniki eksperymentu Pigmaliona, twierdząc, że skoro czynnik *g* inteligencji jest cechą mało elastyczną, to zarejestrowane zmiany IQ dzieci są wynikiem błędów metodologicznych, a nawet celowej manipulacji rezultatami, by potwierdzały przyjętą przez autorów hipotezę badawczą. Zagadnienia te będą omówione później, natomiast teraz zostanie przedstawiona równie kontrowersyjna kwestia negatywnego wpływu manipulacji oczekiwaniami nauczycieli na jakość funkcjonowania szkolnego uczniów w eksperymencie Pigmaliona.

Wyniki uzyskane wśród dzieci, co do których nauczyciele nie oczekiwali „rozkwitów” intelektualnego, sugerują, że tego typu niekorzystny wpływ wystąpił. Jak wskazuje Rosenthal „wiele dzieci z grupy kontrolnej również ujawniło wzrost IQ podczas roku szkolnego. Moglibyśmy się spodziewać, że dzieci, których wzrost intelektualny był większy niż pozostałych z grupy kontrolnej, będą również w bardziej przychylny sposób oceniane przez nauczycieli. Nic z tego. Im bardziej wzrastało IQ dzieci z grupy kontrolnej, w tym większym stopniu uważano je za mniej dostosowane, interesujące i serdeczne”<sup>8</sup>. Najwyraźniej na zasadzie kontrastu uczniowie ci, mimo rzeczywistego wzrostu IQ, byli postrzegani w zdecydowanie gorszym świetle niż ich rzekomo „rozkwitający” koledzy z klasy.

Negatywny wpływ oczekiwań nauczycieli w klasie szkolnej został udokumentowany przez Raya Rista<sup>9</sup> w głośnym studium *Klasa społeczna ucznia a oczekiwania nauczyciela: samospełniające się proroctwo w edukacyjnym getcie*. Autor przez trzy kolejne lata, tj. od klasy zerowej do drugiej, prowadził obserwację etnograficzną tej samej grupy czarnoskórych uczniów w jednej z podmiejskich szkół podstawowych w USA.

Pani Caplow, nauczycielka w klasie zerowej, po zaledwie ośmiu dniach od rozpoczęcia roku szkolnego podzieliła dzieci na trzy odrębne grupy i posadziła je, odpowiednio przy stolikach nr 1, 2 i 3. Zapytana o kryterium podziału, odpowie-

<sup>6</sup> R. Rosenthal i L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom...*

<sup>7</sup> H.H. Spitz, *Beleaguered Pygmalion: History of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence*, „Intelligence” 1999, t. 27.

<sup>8</sup> R. Rosenthal, *The Pygmalion effect and its mediating mechanisms...*, *op. cit.*, s. 30.

<sup>9</sup> R. Rist, *Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in the ghetto education*, „Harvard Educational Review” 1970, t. 40.

działa, że odzwierciedla ono poziom zdolności intelektualnych dzieci. Przy stoliku nr 1 zostały posadzone dzieci rzekomo najzdolniejsze, zaś przy kolejnych – uczniowie przeciętni i mało zdolni.

Jednakże, jak wskazuje Rist, w tym okresie „nie przeprowadzono żadnego formalnego testu potencjału intelektualnego lub zdolności poznawczych dzieci”<sup>10</sup>. Dostępne informacje dotyczyły raczej „sytuacji finansowej rodzin, opieki medycznej dzieci, posiadania lub braku dostępu do telefonu, [...] struktury rodziny dziecka, tj. ilości rodzeństwa oraz tego, czy dzieckiem opiekują się oboje, jedno lub żadne z rodziców”<sup>11</sup>.

Podczas pierwszych dni nauki pani Caplow obserwowała dzieci, rejestrując ich zachowania, sposób wysławiania się, ubiór, nawyki oraz wygląd fizyczny. Zdaniem Rista właśnie te informacje posłużyły nauczycielce do podziału dzieci. „Przechodząc od stolika 1. do 3., wzrastały różnice między każdą z grup dzieci, biorąc pod uwagę przynajmniej cztery kryteria. Pierwsze z nich dotyczyło ich wyglądu fizycznego. Podczas gdy przy stoliku 1. siedziały dzieci ubrane w czyste, względnie nowe i wyprasowane ubrania, większość dzieci przy stoliku 2. i 3. była ubrana bardziej ubogo”. Dodatkowo, „żadne z dzieci przypisanych do stolika 1., przychodząc do szkoły nie pachniało moczem, podczas gdy dwoje dzieci ze stolika 2. i pięcioro ze stolika 3. tak właśnie pachniało”<sup>12</sup>. Kolejnym kryterium podziału był typ języka, z którego korzystali uczniowie. Dzieci usytuowane przy stoliku 1. „w większym stopniu używały literackiego języka angielskiego”, pozostałe zaś „odpowiadały nauczycielce, korzystając z czarnego dialektu [...]”. Nauczycielka w klasie używała języka literackiego i jedna tylko grupa dzieci była w stanie odpowiadać jej w podobny sposób<sup>13</sup>. Ostatnie z kryteriów było związane z szeregiem cech społecznych, takich jak: warunki, w jakich żyje rodzina, jej dochody, wykształcenie rodziców i wielkość rodziny<sup>14</sup>.

Zdaniem Rista, podział dzieci odzwierciedlał oczekiwania edukacyjne pani Caplow, które zostały oparte na informacjach o statusie społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów. W związku z tym takie atrybuty klasy średniej, jak: używanie literackiego języka, schludność i czystość dzieci, zaś w przypadku rodziców – ich względnie wysokie wykształcenie, zatrudnienie oraz zainteresowanie sprawami dziecka – były zgodne z posiadanym przez nauczycielkę idealnym typem dziecka, predysponowanego do odnoszenia sukcesów w szkole. Dzieci te zostały przypisane do stolika 1, znajdującego się najbliżej biurka pani Caplow. Pozostali uczniowie, tj.

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 422.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 418.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 419.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 420.

<sup>14</sup> *Ibidem*, tab. 1, s. 421.

pochodzący z rodzin o niskim statusie, zostali przypisani do stolików 2 i 3, które były bardziej oddalone od biurka nauczycielki.

Oczekiwania edukacyjne nauczycielki znalazły odzwierciedlenie w jej zachowaniach wobec trzech grup dzieci. Uczniowie ze stolika 1. byli lepiej traktowani przez panią Caplow niż pozostałe dzieci. Na przykład nauczycielka częściej się z nimi kontaktowała i powierzała im bardziej odpowiedzialne zadania w grupie rówieśniczej. Ponadto widząc, że uczniowie ze stolików 2. lub 3. mają problem z udzieleniem odpowiedzi, natychmiast przekazywała pytanie dzieciom pochodzącym z klasy średniej. Rist opisuje taką oto sytuację. „Uczniowie odgrywali zaaranżowany przez nauczycielkę skecz na temat tego, w jaki sposób rodzina powinna spożywać razem posiłek. Uczniowie odgrywający rolę matki, ojca i córki byli ze stolika 1. Chłopiec grający rolę syna był ze stolika 2 [...]. Chłopiec ze stolika 2. wypowiedział kilka zdań. Nauczycielka stwierdziła: »Sądzę, że pozwolimy, by nowym synem został Milt (dziecko ze stolika 1) [...] Milt, wydajesz się jedynym, który wie, czego wymaga się przy stole od syna podczas kolacji. Przyjdź tu i zajmij miejsce Sama«<sup>15</sup> (chłopca ze stolika 2).

Zdarzenie to zostało skomentowane przez Rista w następujący sposób. „W tym przykładzie, dziecko o niższym statusie zostało ukarane nie tylko za nieumiejętność posługiwania się przy stole językiem klasy średniej, ale bardziej fundamentalnie, za brak doświadczeń klasy średniej. W rzeczywistości nie posiadał on ojca, z którym mógłby on rozmawiać przy stole podczas posiłku, a mimo to oczekiwano od niego, aby rozmawiał w płynny sposób z wymyśloną osobą<sup>16</sup>.

Nauczycielka, reagując na zachowania uczniów przypisanych do stolika 2. i 3. często dawała im do zrozumienia, że ich wypowiedzi są niewłaściwe lub bezsensowne. Dopuszczała również do sytuacji, w których dzieci ze stolika 1. kpiły z ich biedniejszych kolegów. Ponadto, Pani Caplow w bardzo surowy sposób reagowała na każdą próbę manifestowania przez dzieci ze stolika 2. i 3. niezgody na niesprawiedliwe traktowanie. Oto jedna z obserwacji Rista: „Betty, bardzo biednie ubrana dziewczynka, opuściła klasę i schowała się za drzwiami... Pani Caplow zobaczyła to i chcąc, aby wróciła, autorytarnym i poirytowanym głosem powiedziała: »Betty, chodź tu natychmiast«. Gdy dziecko wróciło, pani Caplow chwyciła je za prawe ramię [...] i pchnęła na podłogę. Betty rozplakała się<sup>17</sup>.

Niesprawiedliwe traktowanie uczniów, podyktowane różnicowanymi oczekiwaniami edukacyjnymi było źródłem samospełniającego się proroctwa. Jak wskazuje Rist, pod koniec roku szkolnego „brak komunikacji z nauczycielką, brak zaangażowania w działania realizowane w klasie oraz rzadkie polecenia w całości charakteryzowały sytuację dzieci ze stolika 2. i 3. W maju, podczas jednogodzin-

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 424.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 424–425.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 428–429.

nej obserwacji, żaden akt komunikacyjny nie został skierowany przez nauczycielkę wobec dziecka przypisanego do stolika 2. i 3., prócz dwóch komend »siadać«<sup>18</sup>. Podział uczniów na trzy odrębne grupy utrzymał się przez kolejne lata ich nauki, pomimo zmiany nauczycielki. Dodatkowo, w klasie drugiej, nauczycielka przypisała każdej z grup dzieci etykietę, odzwierciedlającą w obrazowy sposób jej wiarę w zdolności uczniów. Dzieci ze stolika 1. były nazywane Tygrysami, ze stolika 2. – Głównymi (*Cardinals*), zaś ze stolika 3. – Błaznami.

## Pigmalion w klasie szkolnej – rzeczywiste zjawisko czy efekt manipulacji wynikami badań?

Przedstawione opisy niesprawiedliwego traktowania uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie choć są szokujące, to jednak nie dowodzą, że oczekiwania nauczycieli wpłynęły na osiągnięcia dzieci, doprowadzając tym samym do edukacyjnego samospełniającego się proroctwa. Według niektórych badaczy, mimo swojej sugestywności nie mają one większego znaczenia empirycznego. Co więcej, epatowanie opisami dramatycznej sytuacji dzieci z nizin społecznych – ich zdaniem – celowo służy manipulowaniu opinią publiczną, by przekonać czytelnika, że uczniowie padli ofiarą negatywnego wpływu oczekiwań nauczyciela, choć nie ma na to rzetelnych dowodów.

Drastyczność opisów, przy jednoczesnym braku ścisłych danych ilościowych, sprawia, że w środowisku badaczy, studium Rista jest ironicznie nazywane „prawdziwym wyciskaczem łez”<sup>19</sup>. Według Jussima, przypisanie uczniów do stolików nie jest właściwym kryterium, na podstawie którego można oceniać samospełniający się wpływ negatywnych oczekiwań nauczycielek na osiągnięcia szkolne dzieci. Jego zdaniem, „przydzielanie do stolików jest raczej dowodem decyzji nauczyciela, a nie bezpośrednim dowodem osiągnięć uczniów i nie jest jasne, w jakim stopniu może być ono traktowane jako zmienna zależna, służąca w adekwatny sposób do szacowania zjawiska samospełniającego się proroctwa”<sup>20</sup>.

Warto zaznaczyć, że zjawisko to można oceniać pod warunkiem wystąpienia rzeczywistych zmian osiągnięć uczniów, czyli etapu behawioralnej konfirmacji oczekiwań nauczyciela, domykającego cykl samospełniającego się proroctwa. Różnice w traktowaniu uczniów o niskim *vs.* średnim statusie społecznym „są niewłaściwe i niesprawiedliwe, nawet jeśli w klasie istniałyby prawdziwe różnice w inteligencji

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 425.

<sup>19</sup> L. Jussim i in., *Stigma and self-fulfilling prophecy*, [w:] *The social psychology of stigma*, red. T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl i J.G. Hull, New York 2003.

<sup>20</sup> L. Jussim i in., *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*, „Personality and Social Psychology Review” 2005, t. 9, s. 150.



dzieci z różnych stolików. Niemniej jednak, pomimo wniosków Rista (1970), studium nie dostarcza dowodów na występowanie samospełniającego się proroctwa. Choć Rist dostarczył bogatych obserwacji na temat zachowań nauczycielki, niewiele dowodów dotyczyło osiągnięć uczniów<sup>21</sup>. Kontynuując argumentację, Jussim podkreśla, że „samo zróżnicowane traktowanie nie jest dowodem samospełniającego się proroctwa. Konieczne są również różnice w wynikach uczniów<sup>22</sup>”. Jedynymi danymi, które bezpośrednio dotyczyły osiągnięć uczniów, były wyniki testu IQ, przeprowadzone pod koniec roku szkolnego w klasie zerowej. Wbrew hipotezom nie odkryto jednak istotnych różnic w inteligencji dzieci dyskryminowanych i faworyzowanych<sup>22</sup>.

Można w związku z tym przyjąć, że odmienne traktowanie uczniów pochodzących z rodzin o średnim *vs.* niższym statusie społeczno-ekonomicznym, wynikające z przyjęcia na ich temat różnych oczekiwań, nie musi w istotny sposób wpływać na ich inteligencję. Mimo braku różnic w wynikach testu IQ okazało się, że pod koniec klasy pierwszej, uczniowie obdarzani wysokimi oczekiwaniami zostali przypisani do grupy o wyższym potencjale intelektualnym. Ponieważ jednak – jak zauważa Jussim – od dzieci przypisanych do grup słabszych (tzw. *low-track*) generalnie mniej się wymaga, „wydaje się prawdopodobne, że pod koniec roku szkolnego w klasie drugiej mogły pojawić się rzeczywiste różnice osiągnięć między odbiorcami wysokich i niskich oczekiwań nauczycieli. Nie jest jednak możliwe ustalenie zakresu tego typu różnic, ponieważ Rist nie wykonał analiz ilościowych<sup>23</sup>”.

Wątpliwości wzbudza również jakościowe kryterium efektu oczekiwań nauczyciela, jakim było przypisanie uczniów do trzech odrębnych stolików. Podział ten, a w konsekwencji gorsze traktowanie dzieci z odrębnych grup, został utrzymany przez kilka kolejnych lat, co powinno doprowadzić do akumulacji wpływu oczekiwań nauczyciela, a tym samym pogłębiania się różnic osiągnięć uczniów. Efekt taki jednak nie wystąpił. Po przejściu do klasy pierwszej, nowa nauczycielka – pani Logan – umieściła dzieci ze stolika 1. przy stoliku A (grupa dzieci najlepszych), a pozostałe przypisała do stolika B (grupa dzieci przeciętnych). Tylko jeden uczeń z klasy zerowej został umieszczony przy stoliku C, złożonym głównie z uczniów powtarzających klasę pierwszą. Jak wskazuje Smith, „podczas pierwszego przejścia, różnice wśród uczniów, oparte na przydzieleniu do stolika, zmniejszyły się. Mimo że dzieci uznane za najbardziej zdolne pozostawiono przy tym samym stole, ucz-

<sup>21</sup> L. Jussim i in., *Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy*, „Advances in Experimental Social Psychology” 1996, 28, s. 317.

<sup>22</sup> R. Rist, *op. cit.*, s. 443.

<sup>23</sup> L. Jussim, *Social perception and social reality: A reflection-construction model*, „Psychological Review” 1991, t. 98, s. 64.

niów przeciętnych i mało zdolnych połączono i przypisano do jednego stolika dla dzieci „średnio uzdolnionych”<sup>24</sup>.

W klasie drugiej, kolejna nauczycielka – pani Benson – przydzieliła dzieci ze stolika A do grupy Tygrysów (dzieci najzdolniejsze), a uczniowie ze stolika B i C przeszli do grupy uczniów Głównych (dzieci przeciętne). Żaden uczeń z klasy pierwszej nie został przydzielony do grupy Błaznów (dzieci najslabsze). Ponadto okazało się, że w klasie drugiej kilkoro dzieci awansowało z grupy Głównej do grupy Tygrysów, a kilku innych zostało przeniesionych z grupy Tygrysów do grupy Głównej. Analizując umiejscowienie dzieci w grupach pod koniec klasy drugiej w porównaniu do klasy zerowej, Jussim stwierdza, że „choć grupy utworzone przez nauczycielkę przedszkola pozostały w pewnym stopniu niezmiennie z roku na rok, pod koniec klasy drugiej początkowe różnice, określone przynależnością do stolika, dostarczają dowodów, że efekt samospełniającego się proroctwa [...] uległ rozproszeniu”<sup>25</sup>, a nie – jak chciał tego Rist – akumulacji.

Ostatni z zarzutów kierowanych pod adresem „prawdziwego wyciskacza łez” dotyczy próby badawczej, tj. jej wielkości oraz sposobu dobierania do niej dzieci. Okazuje się, że w klasie zerowej wszelkie analizy i interpretacje Rista zostały pierwotnie oparte na obserwacjach zachowań jedynie n=30 dzieci. Dodatkowo, podczas przechodzenia do kolejnych klas wielu uczniów wypadło z próby. Pod koniec klasy drugiej pozostało w niej jedynie dziesięcioro dzieci. Studium Rista było prowadzone metodami obserwacji etnograficznej, przez co wymóg losowego doboru osób do próby badawczej nie został spełniony. Uzyskane w jej ramach wyniki nie spełniają wymogu reprezentatywności, przez co jakkolwiek próba ich uogólniania na inne niż rzeczywiście przebadane przypadki jest nadużyciem. Udowadnianie na ich podstawie uniwersalności zjawiska samospełniającego się proroctwa, szczególnie wśród uczniów z grup stygmatyzowanych, np. dzieci o rzekomo mniejszym potencjale intelektualnym, niższym statusie społecznym i ekonomicznym, pochodzących z rodzin rozbitych lub wychowawczo niewydolnych itp.<sup>26</sup> można interpretować z jednej strony jako próbę manipulowania wynikami badań, z drugiej zaś – opinią publiczną.

Ilościowe kryteria oceny rzetelności i trafności wyników badań zostały wykorzystane również przez krytyków eksperymentu *Pigmaliona*. Zgodnie z zapowiedzią, poniżej zostaną omówione najważniejsze zarzuty, w świetle których przedstawiony przez Rosenthala i Jacobson efekt *Pigmaliona* jest artefaktem wynikającym z popełnionych błędów metodologicznych, a w przypadku skrajnych opinii, rezultatem celowego manipulowania wynikami badań i chęci wprowadzania w błąd opinii publicznej.

<sup>24</sup> A.E. Smith i in., *Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time?*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1999, t. 77, s. 550.

<sup>25</sup> L. Jussim i in., *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies...*, s. 151.

<sup>26</sup> *Idem, Stigma...*

Rekonstrukcję krytyki Pigmaliona warto rozpocząć od charakterystyki sytuacji społeczno-politycznej w Stanach Zjednoczonych końca lat 60. ubiegłego wieku. Pozwoli to lepiej zrozumieć, dlaczego praca Rosenthala i Jacobson stała się źródłem tak ostrych kontrowersji. Zdaniem badaczy, „Pigmalion nie tylko zrodził się w odpowiednim kraju, ale również i we właściwym czasie”<sup>27</sup>, to jest – jak stwierdza Babad – „sytuacji kulturowej charakteryzującej się napiętym rozdrażnieniem: panował ogólny lęk i niepokój spowodowany wojną w Wietnamie; silne ruchy antyrządowe odcisnęły swoje piętno w uniwersytetach; rząd nie troszczył się zbyt wiele o edukację; ciągłe walki wokół desegregacji szkół pochłaniały wiele energii; a Jensen ponownie wzbudził kontrowersje wokół kwestii dziedziczenia-środowisko, korzystając raczej z podejścia deterministycznego [odnośnie do źródeł inteligencji ludzkiej – przyp. S.T.], przekonując, że »edukacja kompensacyjna (dzieci z grup upośledzonych społecznie) jest skazana na porażkę«”<sup>28</sup>.

Uzyskane przez Rosenthala i Jacobson rezultaty były potężnym kontrargumentem wobec pesymistycznych poglądów na temat natury ludzkiej inteligencji, wpisującym się w amerykański etos pracy oraz wiarę w możliwość pokonywania barier – nawet intelektualnych – gdy się do tego usilnie dąży. Ponadto wyniki eksperymentu Pigmaliona pozwalały zrzucić odpowiedzialność za niskie osiągnięcia uczniów z grup społecznie zaniedbanych na nauczycieli. Jak wskazuje Wineburg „nauczyciele, wystarczająco bezsilni oraz zdeorganizowani, okazali się dogodnymi kandydatami. Drastyczne interpretacje nauczycielskiego zaniedbania pojawiały się wszędzie”<sup>29</sup>, zaś zawarte w Pigmalionie wyniki były zgodne z ówczesną krytyką szkoły i przekonaniem, że podkopuje ona osiągnięcia intelektualne dzieci.

Zdaniem przeciwników, bezpośrednim źródłem eksperymentu Pigmaliona było zapotrzebowanie społeczne, a uzyskane w nim rezultaty przedstawiane w mediach w tendencyjny sposób. Na przykład, informacje na temat istotnych różnic IQ u uczniów, wywołanych manipulacją oczekiwaniami nauczycieli, zostały przedstawione na pierwszych stronach dziennika „New York Times”, zaś szczegóły dotyczące nieudanych prób replikacji eksperymentu Pigmaliona omówione w małej kolumnie na stronie 20. Ponadto, Rosenthal, mimo braku dowodów występowania efektu oczekiwań w klasach od 3. do 6., w jednym z programów telewizyjnych wyraził niewygodną dla wielu praktyków opinię, że „nauczycielom nie powinno się pozwalać nauczać dzieci, o których wiedzą, że nie są one do tego zdolne”<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> S.S. Wineburg, *op. cit.*, s. 35.

<sup>28</sup> E. Babad, *Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom*, [w:] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, red. P.D. Blanck, New York 1993, s. 127–128.

<sup>29</sup> S.S. Wineburg, *op. cit.*, s. 35.

<sup>30</sup> NBC, 28.05.1969, cyt. za: S.S. Wineburg, *op. cit.*, s. 31.

Przedstawione dotąd argumenty koncentrowały się głównie na tzw. kontekście odkrycia efektu Pigmaliona. Zdecydowanie ważniejsze zastrzeżenia dotyczyły jednak tzw. kontekstu uzasadnienia, tj. trafności i rzetelności wyników eksperymentu. Przedstawiona przez autorów idea, że oczekiwania nauczycieli mogą w bezpośredni sposób wpływać na inteligencję uczniów (tj. cechę indywidualną, tradycyjnie uznaną za mało elastyczną i podatną na wpływ środowiska), wywołała sprzeciw w środowisku badaczy.

Merytoryczne zarzuty koncentrują się głównie na kwestii adekwatności użytego testu do pomiaru inteligencji uczniów oraz interpretacji wyników. Zdaniem Snowa<sup>31</sup> wybór TOGA nie był właściwy w przypadku dzieci z niższych klas szkoły podstawowej. Ponadto został on przeprowadzony przez samych nauczycieli, co mogło w negatywny sposób wpłynąć na standaryzację procedury i powiększyć błąd pomiaru. Podobnie jak w przypadku innych testów inteligencji, wartość przeciętna w TOGA wynosi 100 pkt. Biorąc to pod uwagę, Snow zauważa, że „uzyskane w pre-teście średnie wyniki dla podskali rozumowania w klasie 1 wyniosły 47,19 i 30,79 pkt, w przypadku 16 dzieci o przeciętnych zdolnościach i 19 o zdolnościach niskich z grupy kontrolnej, i odpowiednio: 54,00 i 53,50 pkt w przypadku 4 i 2 dzieci z grupy eksperymentalnej. Średnia obliczona dla wszystkich dzieci wyniosła 58 pkt<sup>32</sup>. Uczniowie ci musieliby zatem funkcjonować na poziomie dzieci upośledzonych umysłowo. Zdaniem Snowa, bardziej prawdopodobne jest to, że niedopasowanie testu do wieku dzieci, a w konsekwencji tak niskie wyniki „musiały odzwierciedlać losowy lub systematyczny błąd w odpowiedziach”<sup>33</sup>.

Dokonując re-analizy rezultatów uzyskanych w klasach 1. i 2., w eksperymencie Pigmaliona, Snow wskazuje, że około 35% wyników wykroczyło poza zakres normy przewidzianej dla TOGA (tj. od 60 do 160 pkt). Mimo to skala pomiarowa została ekstrapolowana poza ten zakres, a uzyskane rezultaty „bezsensownie zinterpretowane jako inteligencja [...]. Wpływ oczekiwań rozprasza się, gdy pominięte zostaną rezultaty ekstremalne. Podnoszenie się linii regresji (a w związku z tym średniej eksperymentalnej) w całej grupie pojawia się wraz z wynikami uzyskanymi wyłącznie od pięciu dzieci, które w pre- i post-teście uzyskały, odpowiednio: 17–110, 18–122, 133–202, 111–208 i 113–211 pkt<sup>34</sup>. Podsumowując kilkadziesiąt lat badań nad samospełniającą się naturą oczekiwań nauczycieli, Jussim przyznaje, że rezultaty te wydają się bardzo „dziwaczne: niektórzy uczniowie w pre-teście uzyskali wyniki IQ bliskie zeru, a inni wyniki powyżej 200 pkt. Jednakże, co

<sup>31</sup> R.E. Snow, *Unfinished Pygmalion [Review of Pygmalion in the classroom]*, „Contemporary Psychology” 1969, t. 14.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 198.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 198.

<sup>34</sup> R.E. Snow, *Pygmalion and intelligence?*, „Current Directions in Psychological Science” 1995, t. 4, s. 170.

oczywiste, dzieci te nie były ani warzywami, ani też geniuszami”<sup>35</sup>, szkoła, w której przeprowadzono eksperyment Pigmaliona, była bowiem przeznaczona dla dzieci mieszczących się w normie intelektualnej.

Biorąc pod uwagę olbrzymi rozgłos pracy Rosenthala i Jacobson, Snow wnosi, że „Pigmalion, nieadekwatnie i przedwcześnie przedstawiany w książkach i czasopiśmie, źle służy nauczycielom i szkole, użytkownikom testów i ich konstruktorom i być może pogorszył sytuację wszystkich, rodziców i dzieci, których wysokie oczekiwania mogą zupełnie nie potwierdzać takiego samospełniania się”<sup>36</sup>.

W podobnym duchu wypowiada się Thorndike, wskazując, że dokonane przez autorów Pigmaliona przekształcenia wyników surowych, a szczególnie ich ekstrapolacja wykraczająca daleko poza wiek osób, których rezultaty posłużyły do standaryzacji testu TOGA, są niewłaściwe. Na przykład, w klasie 2, w grupie eksperymentalnej, sześcioro dzieci uzyskało w teście 150 pkt, co po przekształceniu na tzw. wiek umysłowy dało ekwiwalentny wynik w granicach od 8,9 do 16,5 lat, dla poszczególnych uczniów. Jeśli tak, to wśród wskazanych dzieci musiały istnieć duże dysproporcje wieku metrykalnego. Dwóch z sześciu uczniów o IQ równym 150 pkt musiałyby mieć ok. 11 lat, natomiast kolejni – tylko 6 lat. Dlatego autor przekonuje, że „pomiar był zupełnie bezwartościowy i bezsensowny”<sup>37</sup>.

Ponadto, w przypadku uczniów, którzy uzyskali wyniki bliskie zeru, obliczanie ich wieku umysłowego również jest bezzasadne, ponieważ dzieci te „nie zrozumiały, co powinny były zrobić i w konsekwencji pomijały wszystkie lub większość itemów”<sup>38</sup>. Podsumowując analizę eksperymentu Pigmaliona, Thorndike stwierdza, „mimo wszystko, jestem pewien, że praca ta [Pigmalion] stanie się klasyczną – szeroko cytowaną i rzadko kiedy krytycznie ocenianą”, chociaż jest ona „tak technicznie wadliwa, że jednego tylko można żałować, mianowicie, jej opublikowania”<sup>39</sup>.

Kolejny z zarzutów dotyczy losowego doboru dzieci do grupy eksperymentalnej. Warto przypomnieć, że zostało do niej włączonych ok. 20% uczniów z każdej z klas znajdujących się w szkole. W związku z tym średnio w każdej klasie powinno znajdować się po ok. 5 uczniów rzekomo „rozkwitających” intelektualnie. W rzeczywistości jednak ich liczba wahała się od 1 do 9. Zabieg ten spowodował, że część porównań między uczniami z grupy eksperymentalnej i kontrolnej przeprowadzono nie na średnich z pomiaru IQ, ale wynikach uzyskanych od pojedynczych dzieci. Biorąc to pod uwagę, Jensen<sup>40</sup> stwierdza, że statystycznie istotne wyniki nie pojawiłyby się, gdyby porównania międzygrupowe w klasach 1. i 2.

<sup>35</sup> L. Jussim i in., *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies...*, s. 137.

<sup>36</sup> R.E. Snow, *Unfinished Pygmalion...*, s. 199.

<sup>37</sup> Cyt. za: H.H. Spitz, *op. cit.*, s. 208.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 209.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 208.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 209.

zostały wykonane na średnich grupowych, a nie, wykraczających poza normę dla TOGA, danych uzyskanych od pojedynczych dzieci.

Na temat eksperymentu Pigmaliona wypowiedział się również Cronbach<sup>41</sup>, przewodniczący Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Amerykańskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych. Analizując wieloletnie kontrowersje na temat możliwości pomiaru inteligencji u ludzi, odwołał się do książki Rosenthala i Jacobson, przyznając, że w jego opinii, „Pigmalion w klasie szkolnej nie może być rozważany jako badanie naukowe”<sup>42</sup>, zaś „jej techniczny przegląd pokazuje, że reklamowany wzrost [inteligencji – przyp. S.T.] u »magicznych« dzieci był artefaktem zbyt prostego układu eksperymentalnego i nieadekwatnych analiz statystycznych”<sup>43</sup>.

Cronbach zarzucił autorom eksperymentu, że chociaż ich praca była przedmiotem gorących kontrowersji, to ich sedno było w całości ukrywane przed opinią publiczną. Mimo braku istotnych różnic wśród uczniów z klas od 3. do 6. oraz innych mankamentów metodologicznych, pracę często cytowano „jako dowód, że testy inteligencji szkodzą ludziom. Co istotne, media ignorują donosną, ale niezrozumiałą batalię wokół jakości dowodów” przedstawionych w badaniu. Oceniając wartość Pigmaliona, Cronbach stwierdza, że „książka ta, rozpatrywana w całości, jest arcydziełem zamętu powiązanego z hipotezami, z których większość przeczy danym”<sup>44</sup>.

Eksperyment Pigmaliona nie tylko stał się źródłem gorących sporów, ale również impulsem dla kolejnych badań, w których próbowano powtórzyć wyniki uzyskane przez Rosenthala i Jacobson. Szerokie zestawienie prac replikacyjnych wykonanych do 1971 r. można odnaleźć w artykule Spitzza<sup>45</sup>. Okazuje się, że na 19 uwzględnionych przez autora eksperymentów, tylko w 3 udało się potwierdzić hipotezę Pigmaliona. W przypadku pozostałych, manipulacja informacjami o zdolnościach intelektualnych dzieci nie spowodowała gwałtownego wzrostu IQ uczniów z grup eksperymentalnych. W tym samym czasie były również prowadzone badania, w których szacowano wpływ oczekiwań nauczycieli na różne, inne niż inteligencja, wymiary osiągnięć szkolnych uczniów. Broniąc wyników, które uzyskano w eksperymencie Pigmaliona, Rosenthal<sup>46</sup> odwoływał się do tego typu badań, przekonując,

<sup>41</sup> L. Cronbach, *Five decades of public controversy over mental testing*, „American Psychologist” 1975, t. 30.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 6–7.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>44</sup> L. Cronbach, *Five decades of public controversy over mental testing. Reply*, „American Psychologist” 1975, t. 30.

<sup>45</sup> H.H. Spitz, *op. cit.*, s. 212–213.

<sup>46</sup> R. Rosenthal, D. Rubin, *Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies*, „Behavioral and Brain Sciences” 1978, t. 3; M. Harris, R. Rosenthal, *Four factor theory in the mediation of teacher expectancy effects*, [w:] *The social psychology of education. Current research and theory*, red. R.S. Feldman, Cambridge 1986.

że oczekiwania nauczycieli w istotny sposób wpływają na jakość funkcjonowania uczniów w szkole.

Ostatni z omówionych w niniejszym artykule zarzutów, które kierowano wobec autorów Pigmaliona, dotyczy zmiany przedmiotu badań, a konsekwencji, utożsamiania wpływu oczekiwań nauczycieli na IQ z ich oddziaływaniem na inne aspekty osiągnięć dzieci w szkole. Zdaniem krytyków tego typu zmianę perspektywy badawczej można interpretować w kategoriach celowej manipulacji opinią publiczną. Jak wskazuje Spitz, mimo negatywnych wyników badań replikacyjnych, Rosenthal bronił Pigmaliona, wykonując szereg re- i meta-analiz, jakkolwiek dokumenty te „ilustrują sposób, w jaki wpływ oczekiwań nauczycieli na inteligencję jest pochłaniany przez inne badania dotyczące oczekiwań, tak że czytelnik, który nie zna literatury, nie jest w stanie ocenić zakresu, w jakim badania specjalnie zaprojektowane, by sprawdzić relacje między oczekiwaniami a inteligencją, odniosły fiasko”. Próby mieszania perspektyw w badaniach nad efektem Pigmaliona spowodowały, że „specyficzny wpływ oczekiwań nauczycieli na inteligencję, prawdziwa istota Pigmaliona, zagubił się poprzez połączenie go nie tylko z wpływem oczekiwań nauczycieli na inne niż inteligencja zmienne, ale również bardzo ogólnym efektem oczekiwań eksperymentatora”<sup>47</sup>.

## Podsumowanie: integracja perspektyw

Paradoksalnie, poszerzenie przedmiotu analiz o inne zmienne osiągnięć szkolnych, niż inteligencja uczniów, może być traktowane jako prawdziwy walor badań nad efektem Pigmaliona. Okazuje się bowiem, że nawet jeśli nietrafne oczekiwania nauczycieli nie są – jak chce tego Rosenthal – bezpośrednią przyczyną zmian IQ dzieci, to z całą pewnością wpływają one na zachowania nauczycieli, a w konsekwencji na różne zmienne osiągnięć uczniów, np. poziom ich funkcjonowania zadaniowego i społecznego. Warto również zaznaczyć, że wyniki badań w jednoznaczny sposób nie pozwalają odrzucić hipotezy Pigmaliona. Innymi słowy, w specyficznych sytuacjach i w przypadku uczniów o określonym układzie cech osobowych dowiedziono, że fałszywe przekonania nauczycieli w znaczący sposób poprawiają lub obniżają inteligencję dzieci. Przykładem mogą tu być wyniki metaanalizy Raudenbusha<sup>48</sup>, które dowodzą istnienia bardzo silnego wpływu oczekiwań nauczycieli na funkcjonowanie intelektualne dzieci w ciągu pierwszych kilku tygodni znajomości

<sup>47</sup> H.H. Spitz, *op. cit.*, s. 222.

<sup>48</sup> S.W. Raudenbush, *Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments*, „Journal of Educational Psychology” 1984, t. 76.

nauczyciela z nowymi dla niego uczniami. W innych badaniach<sup>49</sup> odkryto, że negatywne oczekiwania mogą godzić w IQ uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych, gdy nauczyciel jest przekonany, że ma do czynienia z dziećmi o niższej inteligencji. Ponadto, olbrzymie zainteresowanie efektem Pigmaliona skłoniło badaczy<sup>50</sup> do opracowywania oraz testowania modeli efektu oczekiwań interpersonalnych, na podstawie których, w udany sposób, można wyjaśniać i przewidywać proces samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej.

Na ich podstawie udało się wykazać, że nauczyciele ujawniają silną tendencję do tworzenia nietrafnych oczekiwań odnośnie do uczniów, nie tylko w oparciu o informacje na temat ich zdolności poznawczych czy statusu społecznego, ale również rasy i pochodzenia etnicznego, wyglądu zewnętrznego, płci itd.<sup>51</sup> Dodatkowo, oczekiwania te oddziałują na percepcję nauczycieli, zniekształcając ocenę i interpretację osiągnięć uczniów<sup>52</sup>. Udowodniono również, że są one komunikowane uczniom za pomocą szeregu tendencyjnych zachowań nauczycieli. Na przykład, Harris i Rosenthal<sup>53</sup>, wyodrębnili 31 kategorii zachowań, za pomocą których nauczyciele najczęściej przekazują dzieciom nietrafne oczekiwania. Z kolei zachowania te w rzeczywisty sposób wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów.

Przyjmuje się, że rozmiar efektu Pigmaliona waha się od średniego, w warunkach naturalnych, do dużego – w badaniach eksperymentalnych. Brophy<sup>54</sup> obliczył, że oczekiwania nauczycieli przeciętnie tłumaczą od 3% do 10% osiągnięć szkolnych dzieci, przy czym ich wpływ może utrzymywać się przez kilka kolejnych lat nauki, nawet jeśli uczeń utracił kontakt z niesprawiedliwym nauczycielem<sup>55</sup>. W ostatniej

<sup>49</sup> A. Sutherland i M.L. Goldschmid, *Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential*, „Child Development” 1974, t. 45. Na temat innych czynników, wpływających na siłę i/lub kierunek zarówno pozytywnego, jak i negatywnego efektu oczekiwań nauczyciela por. S. Trusz, *Wysiąc z koła samosprawdzających się przepowiedni*, „Psychologia w Szkole” 2009, t. 3.

<sup>50</sup> H.M. Cooper, *Models of teacher expectation communication*, [w:] *Teacher expectancies*, red. J. Dusek, New York 1985.

<sup>51</sup> S. Trusz, *Pigmalion i Golem w szkole*. „Psychologia w Szkole” 2007, t. 4.

<sup>52</sup> L. Jussim, *Accuracy in interpersonal expectations: A reflection-construction analysis of current and classic research*, „Journal of Personality” 1993, t. 61; S. Trusz, *Wpływ informacji o inteligencji i statusie społecznym uczniów na oczekiwania i oddziaływanie wychowawcze nauczycieli*, „Edukacja” 2008, t. 3 oraz S. Trusz, *Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Między efektem Golema a efektem Galatei*, [w:] *Czas na dialog*, red. N. Grzegorzczuk-Dłuciak, Kraków 2009.

<sup>53</sup> M. Harris, R. Rosenthal, *Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 Meta-analyses*, „Psychological Bulletin” 1985, t. 97.

<sup>54</sup> J. Brophy, *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*, „Journal of Educational Psychology” 1983, t. 75.

<sup>55</sup> A.E. Smith i in., *op. cit.*



z przeprowadzonych meta-analiz, opartej na wynikach 479 prac badawczych, Rosenthal<sup>56</sup> obliczył, że średnia wielkość wpływu oczekiwań może sięgać  $r=0,30$ , co oznacza, że w grupie uczniów obdarzanych wysokimi oczekiwaniami około 65% z nich ujawni wzrost osiągnięć szkolnych, zaś w grupie dzieci obdarzanych niskimi oczekiwaniami podobny wzrost ujawni jedynie ok. 35% z nich.

Tendencyjne zachowania nauczycieli, wywołane nietrafnymi oczekiwaniami mogą wpływać nie tylko na obiektywne miary osiągnięć dzieci, ale również na ich ukryte cechy osobowe, np. schematy „ja”, poczucie własnej wartości czy autooczekiwania. I rzeczywiście, jak wykazały Kukliński i Weinstein<sup>57</sup>, wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne dzieci staje się bardziej zrozumiały, gdy w analizach uwzględniane są autooczekiwania uczniów odnośnie do przyszłych osiągnięć oraz ich oceny tendencyjnych zachowań nauczycieli, za pomocą których oczekiwania są komunikowane w klasie szkolnej. Nie powinno zatem dziwić, że długotrwały kontakt z nauczycielem utrzymującym nietrafne i zbyt niskie oczekiwania może w konsekwencji wywoływać u dzieci stałe poczucie beznadziejności, a następnie syndrom wyuczzonej bezradności.

Podsumowując rozważania, warto odwołać się do słów Babada, który z perspektywy kilkudziesięciu lat badań nad efektem Pigmaliona przekonuje: „dziś nie ma wątpliwości, że efekt samospełniającego się proroctwa istnieje, a oczekiwania nauczycieli – opierane na sfabrykowanych informacjach, jak również rzeczywiste istniejących różnicach wśród uczniów – mogą w systematyczny sposób wpływać na [...] wyobrażenia nauczycieli o uczniach, ich oceny, osiągnięcia uczniów w obiektywnych testach osiągnięć, a nawet ich IQ. Jednakże, zjawisko to jest probabilistyczne, nie musi ono występować w każdej klasie i u każdego nauczyciela”<sup>58</sup>. Należy o tym pamiętać, w przeciwnym wypadku bowiem każda analiza efektu Pigmaliona może służyć manipulowaniu opinią publiczną, a nie rzetelnemu informowaniu o zjawisku, które z jednej strony może szkodzić, z drugiej zaś – pozytywnie wpływać na osiągnięcia edukacyjne dużej grupy uczniów.

---

<sup>56</sup> R. Rosenthal, *Interpersonal expectancy effects: A forty year perspective*, The American Psychological Association Convention, Chicago 1997.

<sup>57</sup> M.R. Kukliński, R.S. Weinstein, *Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects*, „Child Development” 2001, t. 72.

<sup>58</sup> E. Babad, *op. cit.*, s. 128.



Marija Butrymovič

## Podmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej a manipulacja

### Streszczenie

Obniżenie wieku szkolnego od dziesięcioleci pozostaje w Polsce palącym problemem edukacji wczesnoszkolnej rozpatrywanym na różnych płaszczyznach. Manipulacją było wytaczanie w dyskusjach o tym ważkich argumentów natury ekonomicznej i ergonomicznej, w tym czasie kiedy opinia publiczna musi uświadomić sobie, że nakazem etycznym pozostaje tu dobro dziecka.

W niniejszym artykule próbuję udowodnić, że nauczyciel nie stanie się przedmiotem manipulacji, jeżeli będzie świadomym podmiotem traktującym dziecko podmiotowo i stwarzającym mu warunki do ciągłego doświadczania podmiotowości.

Skuteczność zawodowa nauczyciela najmłodszych uczniów i zaufanie w relacjach nauczyciel–rodzice uczniów w dużej mierze są zależne od stopnia podmiotowości nauczyciela w praktycznym działaniu i jego podmiotowej postawy uwarunkowanej systemem wartości, przekonań i poglądów.

Rozważając o podmiotowości nauczyciela, trzeba pamiętać o tym, że poczucie podmiotowości osobowej łączy się z poczuciem godności ludzkiej. Godność ta przysługuje każdemu człowiekowi i jest podstawą jego konstytucyjnie zastrzeżonych praw i wolności obywatelskich.

W koncepcjach psychologicznych podmiotowość bywa traktowana jako sposób regulowania przez człowieka stosunków z otoczeniem.

Powtórzę za I. Wagner, że w ujęciu psychologicznym podmiotowość polega na uświadomieniu sobie osobistej sprawczości przyczyn swojego postępowania i działania. Podmiotowość łączy się więc z samodzielnością (wolnością), dokonywaniem samodzielnych wyborów, kreowaniem własnego życia i otoczenia. „Syndrom cech i przejawów podmiotowości określa się w literaturze przedmiotu takimi bliskoznacznymi pojęciami, jak: autokracja, autodeterminacja, przyczynowość osobista, autonomia wewnętrzna, orientacja podmiotowa, aktywność

sprawcza itp.”<sup>1</sup>. Podmiotowość przejawia się w postawie człowieka wobec życia i w stosunku do ludzi.

„Postawą wobec dowolnego obiektu (przedmiotu, zdarzenia, idei, innej osoby) nazywamy względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tego obiektu”<sup>2</sup>.

Autor tej definicji B. Wojciszke traktuje postawę jako rezultat przekonań, emocji i własnych zachowań kierowanych na jej obiekt. B. Wojciszke podaje do ogólnej wiadomości: „Dobrze wykształcone i silne postawy wpływają na sposób przetwarzania informacji o ich obiektach. Postawy wywierają wpływ na nasze zachowania za pośrednictwem utendycjniania sposobu, w jaki widzimy w konkretnej sytuacji dane obiekty (i ten proces może być automatyczny, niekontrolowany i bezwysilkowy), albo za pośrednictwem formułowania świadomej intencji do pozytywnego lub negatywnego działania w stosunku do obiektu postawy (kiedy jesteśmy do tego motywowani, a warunki sytuacyjne umożliwiają świadome przetwarzanie informacji). Siła związku zachowania z postawami jest zmienna i zależy od takich czynników, jak właściwości samej postawy i sytuacji, w której do owego zachowania dochodzi”<sup>3</sup>.

W najogólniejszym ujęciu postawa oznacza trwałe nastawienie wobec kogoś lub czegoś, przechodzące bezpośrednio w zachowanie. Termin ten bywa definiowany jako trwała ocena (pozytywna lub negatywna) ludzi, obiektów, idei, poglądów. „Postawy są trwałym nastawieniem, reakcją na coś, w tym sensie, że pozostają niezmiennie przez dłuższy czas. Postawy zawierają w sobie komponent emocjonalno-uczuciowy, kognitywny, aksjologiczny. W tym kontekście postawę definiuje się jako zgeneralizowaną tendencję do postrzegania, wartościowania (jednostka posiada system wartości i kategorie wartościowania), odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną (podmiot może zdefiniować, uporządkować i odpowiednio zareagować na otoczenie tylko wtedy, gdy potrafi włączyć je pod ogólną kategorię, niekoniecznie w pełni sobie to uświadamiając)”<sup>4</sup> – brzmi cytata z encyklopedycznej definicji tego pojęcia.

Poczucia podmiotowości doświadczają nauczyciel świadomie wartościujący siebie, nastawiony na aktywność sprawczą, posiadający zdolność twórczego rozwiązywania problemów. Taki nauczyciel potrafi stawiać opór, gdy ktoś próbuje nim podstępnie manipulować, bo potrafi odróżnić dobro od zła.

<sup>1</sup> I. Wagner, *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole (respektowanie praw ucznia)*, [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 366.

<sup>2</sup> B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana* [w:] *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, t. 3, Gdańsk 2003, s. 80.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 105.

<sup>4</sup> A. Cybal-Michalska, *Postawa prorozwojowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005, s. 727.

W moim rozumieniu podmiotowe podejście do diagnozowania i oceniania osiągnięć zawodowych nauczyciela łączy się z honorowaniem jego prawa do twórczej samorealizacji i samorozwoju w zawodzie według własnych wartości i standardów, prawa do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji dotyczących najlepszych rozwiązań problemów codziennych oraz z umożliwieniem podmiotowego udziału nauczyciela w zarządzaniu szkołą, współdecydowaniem o projekcie zmian i programie rozwoju szkoły. Nauczyciel udział w projektowaniu wizji swojej instytucji musi łączyć z projektowaniem wizji własnego samorozwoju, gdyż czynnikiem blokującym wyzwolenie podmiotowości nauczyciela jest brak poczucia bezpieczeństwa zawodowego i socjalnego wynikający z reorganizacji sieci szkół i zagrożenia bezrobociem oraz brak perspektyw zawodowych.

Nauczyciele są żądni sukcesu. Chęć szczerą nie zawsze prowadzi jednak do uwieńczenia pracy sukcesem, ponieważ sukces ten w dużej mierze determinują indywidualne różnice psychologiczne nauczycieli, ich kompetencje i uwarunkowania środowiskowe.

Bardziej niż innym grupom zawodowym nauczycielom potrzebne jest poczucie podmiotowości kolektywnej: nieprzeciętny sukces zawodowy, którego miernikiem jest optymalizacja warunków dla harmonijnego rozwoju uczniów i zmiany na korzyść, już dokonujące się w uczniach, osiągany jest przez zintegrowaną społeczność, którą stanowią wszystkie podmioty działalności szkoły.

Systematycznie poddając gruntownej samoocenie własną pracę, nauczyciel wdraża się do dostrzegania i rozwiązywania trudnych problemów, wysnuwania wniosków z błędów i porażek oraz kumulowania pozytywnych doświadczeń. Sporządzaniu zarówno korzystnego, jak i ujemnego bilansu zawodowego towarzyszy ujawnianie stosunku strat i zysków, powzięcie projektu zmian, podjęcie decyzji dotyczących poszukiwania najlepszych rozwiązań. Wynikiem obiektywnej samooceny dokonanej z zachowaniem dystansu wobec siebie ma być realistyczny i adekwatny obraz własnej osoby.

Samoocena zawodowa najczęściej występuje na tle oceny jakości własnego życia rozumianej najczęściej jako całościowy układ wartościowych wymiarów egzystencji podmiotu.

Edukacja jest obecnie traktowana jako ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka<sup>5</sup>. Edukacja jest przedmiotem pedagogiki jako nauki i jej subdyscyplin. H. Dauber w podręczniku *Podstawy pedagogiki humanistycznej* (Kraków 2004) definiuje pedagogikę jako naukę o „interpersonalnym wspieraniu procesu kształtowania podmiotowości, osobowości w jedności ze światem”<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54.

<sup>6</sup> H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, Kraków 2004, s. 13.

Wymaga to od nauczyciela dzieci w wieku wczesnoszkolnym specyficznych predyspozycji psychicznych i nowych kwalifikacji. Kształcenie zintegrowane w klasach 1–3 jest bowiem formą komunikacji odbywającą się w dwu- i wielopodmiotowych sytuacjach. Podstawową metodą tej podmiotowej komunikacji jest dialog, budowany na fundamencie empatii i poczucia bezpieczeństwa.

Dziecko też musi pozyskać szereg kluczowych kompetencji łączących się ze skutecznym porozumiewaniem się, współdziałaniem w zespole, organizowaniem własnego uczenia się, poszukiwaniem informacji i posługiwaniem się nią w toku rozwiązywania problemów. Podstawą kształtowania tych kompetencji jest poczucie godności własnej i poczucie sprawstwa.

Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest bezbronne wobec destrukcyjnego wpływu dorosłych w rodzinie. Jeżeli więc miernikiem wartości dziecka jest jego automatyczne posłuszeństwo i postawa bezwzględnego podporządkowania się dorosłym oraz stopień podatności na zmiany zgodne z ich intencją, tłamszona jest przez rodziców jego podmiotowość moralna, bo w tej sytuacji wpajanie dziecku poczucia sprawiedliwości i kształtowanie umiejętności odróżniania dobra od zła jest wręcz niemożliwe.

Do podstawowych warunków upodmiotowienia dziecka należy stworzenie mu bezpieczeństwa egzystencjalnego w domu rodzinnym, respektowanie przez rodziców bądź stałych opiekunów jego godności ludzkiej oraz bezwarunkowa akceptacja dziecka. Dziecko, które czuje się kochane, szanowane, akceptowane i wspierane w rodzinie, już w wieku przedszkolnym wdraża się do zaspokajania takich specyficznych potrzeb, jak potrzeba samostanowienia, samookreślenia, potrzeba wolności umożliwiająca dokonywanie swobodnego wyboru. Potrzebę podmiotowości zaspokaja ono poprzez ekspresję (wyrażanie przeżyć wewnętrznych i uczuć) oraz impresję (wyrażanie korzystnego wrażenia na otoczenie i dodatniego wpływu na siebie, kogoś bądź coś).

Przewaga w codziennym życiu uczuć negatywnych, zastarzałe urazy powstałe w następstwie przemocy w rodzinie mogą być przyczyną ośpienia, nadmiernej płochliwości i zamknięcia się w sobie dzieci wrażliwych oraz nieodpornych psychicznie. Dzieci wykazujące zdolność do samoobrony i przeciwdziałania krzywdzie stają się w tej sytuacji nadpobudliwe i agresywne. Podatność bądź odporność na stres wynikający z poczucia zagrożenia, krzywdy, bezsilności, ciągłej irytacji zależy przede wszystkim od rodzaju temperamentu dziecka, uwarunkowanego tempem, rytmem i intensywnością jego procesów psychicznych.

Zagrożeniem dla rozwoju dzieci jest to, że na przełomie wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego nadmierna kontrola nad dziećmi sprawowana przez ich rodziców wiąże się przede wszystkim z nadzorem nad zachowaniem pociech i utrzymaniem dobrej kondycji fizycznej. Na marginesie codzienności pozostają natomiast problemy respektowania wartości, wczuwanie się w stany psychiczne dzieci i ich

przekształcanie, wdrażanie dzieci do poszanowania godności i podmiotowości innych ludzi poprzez wzbudzenie chęci do świadomego poszukiwania wzajemnego zrozumienia ze wszystkimi członkami rodziny. U dzieci w tym wieku nie jest też kształtowane poczucie współodpowiedzialności za rodzinę, umożliwiające im podmiotowe zaistnienie w rodzinie.

Eksponowanie w wydawanych przez nauczyciela sądach tego, co w uczniu jest wartościowe, postawa akceptacji sprzyja jego wysokiej samoocenie. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym nie potrafi jeszcze obiektywnie ocenić siebie, sugerując się opiniami innych ludzi. Samodzielną i adekwatną samoocenę dziecko kształtuje w kontaktach międzyludzkich, w toku działania połączonego z samoobserwacją, samoanalizą, samokontrolą i porównaniem siebie z innymi. W ten sposób uświadamia ono własną podmiotowość i poprzez aktywność własną utwierdza się w poczuciu sprawstwa.

Badania empiryczne, na podstawie których powstało ponad 100 prac magisterskich napisanych pod moim kierunkiem, ujawniły, że reforma systemu edukacji wczesnoszkolnej realizowana od roku 1999 przyczyniła się do tego, iż nauczyciele klas początkowych przeznaczają na pracę zawodową znacznie więcej sił, czasu i środków. Sprawia to, że ową reformę nie zawsze oceniają pozytywnie, bo czują się przepracowani i niedowartościowani.

Badanie samopoczucia uczniów klas 1–3 wykazało, że większość dzieci ma poczucie podmiotowości i pozytywną motywację uczenia się, doznaje satysfakcji z powodu sukcesów szkolnych oraz z racji zajmowania pozytywnej pozycji społecznej w grupie rówieśniczej podczas wspólnych zabaw i aktywności twórczej w czasie zajęć zintegrowanych. Dzieci te mają przeważnie zawyżoną samoocenę, jeżeli chodzi o poziom osiągnięć szkolnych w szerokim rozumieniu tego pojęcia. W tym wieku taka samoocena przyczynia się do wyzwalań u nich poczucia podmiotowości i radości życia.

W Polsce przystąpiono do realizacji kolejnej reformy edukacji wczesnoszkolnej. Kojarzona jest ona przede wszystkim z obniżeniem wieku szkolnego i różnorodnymi mechanizmami manipulowania prawdą dotyczącą dzieci na przełomie wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

Pojęcie „manipulacja” pochodzi od łacińskiego *manus*, co znaczy ręka. W sensie pozytywnym manipulacja jest traktowana jako precyzyjne czynności wykonywane ręcznie lub procedury urzędowe.

W skali makro w sensie negatywnym manipulacja jest utożsamiana z ręcznym sterowaniem – centralistycznym sposobem kierowania lub administrowania, polegającym na uznaniowym rozdzielaniu obciążeń i przywilejów, ciągu poczynań i środków prowadzących do tego, aby na grupie osób wymóc przyzwolenie na coś, o czym nie posiadają rzetelnej informacji. „Manipulacja jest formą zamierzonego

wywierania wpływu na drugą osobę czy grupę w taki sposób, aby ta realizowała, nie zdając sobie z tego sprawy, działania zaspokajające potrzeby manipulatora”<sup>7</sup> – piszą W. i M. Wareccy.

Według klasycznej definicji prawda jest to zgodność treści sądu z rzeczywistością. Przychyłam się do stanowiska J. Gajdy, że mechanizmy manipulowania prawdą to jedne z najstarszych i najbardziej rozwiniętych zabiegów. J. Gajda sądzi, że manipulacja prawdą jest bliska kłamstwu, ale niejednoznaczna z nim. „W kłamstwie bowiem mamy do czynienia z informacjami nieprawdziwymi, fałszywymi, tu natomiast dysponujemy dla określonych celów rzeczywistością zdeformowaną, zafałszowaną, ale jednak opartą na prawdzie, na odpowiednio spreparowanych i przedstawianych faktach. Może się nawet tak zdarzyć, że obraz rzeczywistości będzie w pełni prawdziwy, a forma przedstawienia spowoduje, że informacje zostaną odebrane jako nieprawdziwe”<sup>8</sup> – sądzi J. Gajda. Wydał on opinię, że manipulującemu zawsze chodzi o osiągnięcie zamierzonego efektu, np. wyolbrzymienie lub pomniejszenie prawdy, podważenie, wygodne dla siebie jej spreparowanie, uwieloznaczenie, całkowite odrzucenie itd.<sup>9</sup>

Polskie media regularnie donoszą, że rodzice atakują MEN za sześciolatki w szkole. Powstaje pytanie, czy ten protest jest chęcią narzucenia ministerstwu swego punktu widzenia i swoich rozwiązań w odniesieniu do tego problemu. Powołam się tu na stanowisko powszechnie szanowanego znawcy danej problematyki.

Profesor K. Konarzewski z Instytutu Psychologii PAN uważa, że to szkoła musi dorosnąć do ucznia: „Nasze dzieci nie są ani głupsze, ani słabsze, ani genetycznie upośledzone. Jednak obawy rodziców o to, czy ich dzieci są gotowe do przejścia w reżim szkolny, są ze wszech miar uzasadnione. Problem w tym, że to szkoła ma być gotowa na ich przyjęcie, a nie odwrotnie. Dzieci nie muszą dojrzewać do szkoły, to szkoła musi dojrzeć do ich nauczania”<sup>10</sup>.

Polacy muszą uświadomić sobie, że prawnie uregulowany obowiązek szkolny w innych krajach Unii Europejskiej rozpoczyna się od 4, 5, 6 lub 7 roku życia:

- od 4 roku życia dzieci zaczynają edukację w Luksemburgu;
- od 5 roku życia zaczyna się obowiązek szkolny na Cyprze, w Holandii, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech;
- od 6 roku uczą się dzieci w Austrii, Belgii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Irlandii, Islandii, Lichtensteinie, na Litwie, w Niemczech, Norwegii, Portugalii, Czechach, Słowacji i we Włoszech;

<sup>7</sup> W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji, czyli krótki podręcznik samoobrony*, Warszawa 2005, s. 1.

<sup>8</sup> J. Gajda, *Prawda*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, op. cit., s. 861.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 864.

<sup>10</sup> K. Konarzewski, *Szkoła musi dorosnąć do ucznia*, „Polska” z 2.09.2008, s. 18.



- od 7 lat idą do szkoły dzieci w Danii, Finlandii, Szwecji, na Łotwie, w Bułgarii, Rumunii i Estonii<sup>11</sup>.

Prawie we wszystkich europejskich krajach dzieci mają ustawowe prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego poprzedzającego naukę w szkole. W Polsce obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym sześciolatki zostały objęte w roku 2004.

W większości krajów europejskich obniżaniu wieku szkolnego towarzyszyło objęcie obowiązkowym rocznym przygotowaniem do szkoły pięciolatek, poszerzenie opieki nad dziećmi najmłodszymi i wydłużenie okresu edukacji wczesnoszkolnej z trzech do czterech lat. W żadnym z krajów nie łączono w klasie pierwszej sześciolatek i siedmiolatek, bo choć taka fuzja obniża koszty edukacji, to nie można abstrahować od kosztów zaniechania zróżnicowania i indywidualizacji edukacji ze względu na zależny od wieku rozwój dziecka.

Jestem obywatelką Litwy i Polski. Na Litwie byłam nauczycielką klas początkowych w szkole z polskim językiem nauczania (pod jednym dachem funkcjonowały też klasy z litewskim i rosyjskim językiem nauczania). W okresie obniżania wieku szkolnego byłam pracownikiem Republikańskiego Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Wilnie.

Szkoły jeszcze przed przyjęciem ustawy o obniżaniu wieku szkolnego reformowały się oddolnie. Tradycją stały się wczesnoszkolne zapisy dzieci do szkoły i dobrowolne zajęcia z przyszlými pierwszoklasistami nieuczęszczającymi do przedszkola, zanim wprowadzono obligatoryjne klasy przygotowawcze dla sześciolatek (odpowiedniki polskich zerówek).

Tak się szczęśliwie złożyło, że na Litwie na temat obniżenia wieku szkolnego władze uzyskały obopólną zgodę nauczycieli i rodziców oraz powszechne zrozumienie, że dobro dziecka jest podstawową i niekwestionowaną zasadą każdej oświatowej reformy. Realizując daną zasadę wszystkie bez wyjątku sześciolatki objęto diagnozą psychologiczno-pedagogiczną. Na podstawie wyników tej diagnozy odraczano obowiązek szkolny i podejmowano próby terapii dzieci o niepełnej dojrzałości szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci wymagających opieki specjalistycznej.

W odróżnieniu od tego, co obserwujemy obecnie w Polsce, na Litwie okres edukacji wczesnoszkolnej wydłużono do czterech lat. Realizacja tego przedsięwzięcia nie była zbyt kosztowna, gdyż klasami pierwszymi zostały już funkcjonujące w przedszkolach bądź w szkołach klasy przygotowawcze (zerówki), a do klas przygotowawczych zaczęły uczęszczać pięciolatki. Te klasy były przeważnie zlokalizowane w przedszkolach, co pobudziło rozwój sieci małych przedszkoli na wsi, bo przygotowując pięcioletnie dziecko do podjęcia systematycznej nauki w szkole,

<sup>11</sup> *W jakim wieku dzieci w innych krajach Unii Europejskiej idą do szkoły*, „Dziennik” z 30.09.2008, s. 6.

należało pamiętać, że wielogodzinne przebywanie małego dziecka poza domem wymaga sprawowania nad nim wszechstronnej opieki. Polacy na Litwie właśnie wtedy uzyskali pozwolenie na zakładanie polskich przedszkoli, z którego skorzystali bardzo skwapliwie.

Klasy pierwsze też dość często organizowano w przedszkolach. W większych miastach powstawały szkoły-przedszkola. Były to przedszkola połączone z filią (klasy pierwsze – czwarte) pobliskiej szkoły. Dołączenie najmłodszych uczniów do przedszkolaków ułatwiało zachowanie drożności w ich edukacji, organizację zabaw dzieci i wydawanie w stołówce gorących posiłków. Po zajęciach szkolnych opieka nad dziećmi była sprawowana w tzw. grupie przedłużonego dnia – świetlicy, która była czynna aż do powrotu z pracy rodziców bądź opiekunów najmłodszych uczniów. Rodzice zapisywali dzieci do świetlicy bardzo chętnie: całodzienne wyżywienie dzieci było bezpłatne, a pobyt w świetlicy nie sprowadzał się do odrabiania lekcji. Zabawy, gry sportowe, filmy dla dzieci – wszystko to stało się codziennością, gdyż pracujące w świetlicach wychowawczynie wyposażono nie tylko w odpowiednią wiedzę i umiejętności, ale też w sprzęt i środki techniczne. Ażeby osoby pracujące w świetlicach i nauczyciele klas początkowych nie narzekali, że są totalnymi ignorantami w zakresie edukacji sześciolatków, zostali oni objęci doskonaleniem wewnątrzszkolnym oraz doszkącaniem na studiach podyplomowych.

W zamieszkałym głównie przez Polaków rejonie sołecznickim w miejscowościach dotkniętych w okresie transformacji bezrobociem samorząd zapewnił najmłodszym dzieciom bezpłatne utrzymanie, ponosząc koszty związane z ich wyżywieniem i innymi potrzebami.

Po uzyskaniu orzeczenia w poradni psychologiczno-pedagogicznej dzieci mogły też zacząć uczęszczać do szkoły z wyprzedzeniem. Przyjęto bowiem, że o osiągnięciu przez dziecko pełnej dojrzałości szkolnej świadczy nie wiek, a poziom jego rozwoju.

W Polsce odczuwany jest niedobór anglistów przynajmniej ze stopniem licencjata do pracy z uczniami w wieku wczesnoszkolnym. Podam więc do wiadomości, że uczniowie szkół polskich na Litwie w wieku wczesnoszkolnym oprócz języka ojczystego uczą się języka litewskiego i obcego (kiedyś uczyły się języka rosyjskiego).

Nauczyciele klas początkowych szkół polskich na Litwie kształcili się na wyższej uczelni z rosyjskim językiem wykładowym, gdyż polskich grup ze specjalnością teoria i metodyka nauczania początkowego nie było (i dziś też nie ma).

Kiedy byłam studentką, zajęcia z języka litewskiego w grupach rosyjskich odbywały się według jednolitego programu, ale harmonogram realizacji programu ustalano, uwzględniając poziom znajomości języka. Jako jedyna zdałam egzamin z języka litewskiego za pierwszym podejściem po pierwszym semestrze. Ponieważ dla wielu studentów kolejne podejścia nie kończyły się sukcesem, mieli oni zajęcia z języka litewskiego aż do końca studiów. Uczono tego języka do skutku, bo

następstwem prawnym było uzyskanie kompetencji w zakresie nauki języka litewskiego w klasach początkowych.

Zastanawiam się, ilu przyszłych nauczycieli małych dzieci studiujących dziś w Polsce może się pochwalić, że władza biegle – oprócz języka ojczystego – jeszcze dwoma językami? Ilu z nich ma uprawnienia do nauki języka obcego w klasach 1–3? Ilu z nich jest obecnie kształconych w tych dwóch specjalnościach?

W Polsce proces objęcia obowiązkiem szkolnym sześciolatek idzie jak po grudzie, łącząc się z naginaniem faktów do idei (szlachetne idee ponoć przyświecają wszystkim), a dziennikarze, miast opiewać reformę, prowadzą dziennikarskie śledztwo!

A. Pezda już w końcu stycznia 2009 r. pisała: „Sensowny modernizacyjny pomysł będzie wprowadzony w chaosie i improwizacji, i w poczuciu krzywdy wielu rodziców. Co nagle, to po diable – chyba rację mieli krytycy, że trzeba było trochę wolniej to wszystko zmieniać”<sup>12</sup>.

J. Żakowski był innego zdania. Widząc zamieszanie łączące się z obniżeniem wieku szkolnego, dziennikarz pisał: „Za tym zamieszaniem idzie, oczywiście, pokusa, żeby reformę na rok czy dwa zatrzymać i poczekać, aż wszystko będzie gotowe. Wydaje się to logiczne. Ale to, co logiczne, w rzeczywistości byłoby absurdalne. Bo przyszlatoroczne sześciolatki to absolutne dno polskiego kryzysu demograficznego. Szkołom będzie łatwiej zaabsorbować ten najmniej liczny rocznik niż jakikolwiek inny. Zwłaszcza że tylko o kilka tysięcy więcej będzie za rok siedmiolatek idących do szkoły według dotychczasowych zasad. Połączenie dwóch najmniejszych od kilkudziesięciu lat roczników będzie dużo łatwiejsze i dla budżetu nieporównywalnie tańsze, niż połączenie którychkolwiek innych. Gdybyśmy reformę przesunęli na 2014 r., w pierwszej klasie znalazłoby się o 100 tys. więcej dzieci, niż jeżeli wprowadzimy ją w przyszłym roku”<sup>13</sup>.

J. Żakowski jest zdania, że wszystkie reformy, które się w Polsce udały, robione były na kolanie. „Inaczej nie umiemy. Tym razem jednak na komfort rezygnacji z reformy ani nawet na jej odsunięcie po prostu nas nie stać. Gdybyśmy się cofnęli, sześciolatki, które w przyszłym roku mają iść do szkoły, zapłacą za to więcej niż za niedociągnięcia reformy robionej w pośpiechu”<sup>14</sup>.

J. Żakowski jest nie tylko dziennikarzem, ale i nauczycielem akademickim. Według niego, podczas podejmowania decyzji o obniżeniu wieku szkolnego niebagatelną przesłankę musi stanowić wizja szkolnictwa wyższego po roku 2020. Jego prognoza na dalszą przyszłość jest dość pesymistyczna: „Prawdziwe problemy zaczęłyby się jednak po 2020 r., kiedy dno niżu stanęłoby na progu rynku pracy i wyższych uczelni. Od kilku lat menedżerowie szkolnictwa wyższego nie mają już

<sup>12</sup> A. Pezda, *Sześciolatki do szkoły*, „Gazeta Wyborcza” z 24–25.01.2009, s. 3.

<sup>13</sup> J. Żakowski, *Sześć, siedem, pięć*, „Polityka” 2008, nr 39, s. 16.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 18.

złudzeń, że najdalej około 2020 r. ich branżę czeka rzeź. Roczники rozpoczynające studia będą bowiem wówczas niemal o połowę mniejsze niż obecnie. Roczniki kończące dziś studia liczą po około 650 tys. osób. Roczniki, które zaczną studiować za 12 lat, będą liczyły z grubsza po 350 tys. Gdyby w przyszłym roku wszystkie sześciolatki poszły do szkoły, razem z siedmiolatkami byłoby ich łącznie około 700 tys. Jeżeli zwycięży wariant stopniowego wprowadzania zmian (siedmiolatki i najstarsza część rocznika sześciolatków), w przyszłym roku naukę zacznie około pół miliona dzieci. Uczelnie odczują posuchę, ale nie będzie to mordercza susza”<sup>15</sup>.

W styczniu 2009 r. Sejm przyjął nowelizację ustawy oświatowej obniżającą wiek szkolny, zgodnie z którą przez trzy lata sześciolatki miałyby prawo do szkoły na wniosek rodziców, a dopiero w 2012 r. zostałyby objęte obowiązkiem szkolnym, tzn. do klasy pierwszej poszedłby pełny rocznik sześciolatków.

Zanim znowelizowano ustawę, pojawiło się rozporządzenie dotyczące podstawy programowej i przystąpiono do wydawania podręczników. M. Kula po przeprowadzeniu wywiadu z P. Marciszukiem, prezesem Polskiej Izby Wydawców, właścicielem wydawnictwa edukacyjnego STENTOR, napisała, iż P. Marciszuk nie krył, że gdyby nowa ustawa nie weszła w życie, a powiązane z nią podstawy programowe zaczęły obowiązywać, to w szkołach podstawowych nie dałoby się uniknąć chaosu, gdyż nowe podręczniki są dostosowane do młodszych o rok uczniów<sup>16</sup>.

Mający najlepsze intencje prezes P. Marciszuk w październiku 2008 r. nie mógł jeszcze przewidzieć, że choć ustawa weszła w życie, do klasy pierwszej we wrześniu 2009 r. poszło tylko 4,7% sześciolatków, co wskazuje, że rodzice nie zagłosowali za obniżeniem wieku szkolnego, stawiając i czynny, i bierny opór.

W stadium przejściowym obniżenia wieku szkolnego nie zapewniono drożności programowej: obowiązująca od września roku 2009 podstawa programowa wychowania przedszkolnego i podstawa programowa edukacji w klasach początkowych były przygotowane z myślą, że wszystkie sześciolatki w roku szkolnym 2009/2010 znajdą się w pierwszej klasie. Tak się jednak nie stało... W wyniku tego media informowały, że wbrew nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego obowiązującej od września 2009 r., która nie przewiduje nauki czytania i pisanie, w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych prowadzone są „tajne komplety”: dążąc do utrzymania ciągłości programowej i dostosowania edukacji przedszkolnej do poziomu rozwoju sześciolatków nauczyciele uczą je czytać, a nawet pisać, choć to przewiduje dopiero program klasy pierwszej. „Tajne nauczanie” prowadzone jest nielegalnie. Na okładkach wykorzystywanych w tym celu podręczników logo serii wydawniczej dopuszczonej po reformie programowej do użytku szkolnego nie występuje... Jest to tajemnica poliszynela, gdyż takie postępowanie nauczycieli nie jest konspiracyjną złąmą przeciwko MEN,

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 16–17.

<sup>16</sup> M. Kula, *Sześciolatki wejdą do szkoły tylnymi drzwiami*, „Polska” z 3.10.2008, s. 3.

a próbą szukania wyjścia z trudnej sytuacji oraz sprostania oczekiwaniom dzieci i ich rodziców.

Dotychczas sześciolatek dzieci poznawały co najmniej 23 małe i wielkie litery drukowane oraz uczyły się czytać złożone z nich wyrazy, proste zdania i teksty, w których liczba liter była równa z liczbą głosek, nie występował zanik dźwięczności na końcu wyrazu i wewnątrzwyrazowe upodobnienia. Kształtowano gotowość dzieci do nauki pisania. Pisać dzieci mogły, ale nie musiały, gdyż podstawa programowa wychowania przedszkolnego obowiązująca do września 2009 r. tego nie przewidywała.

Ujmując metodykę podstawowej nauki czytania i pisania z punktu widzenia jej rozwoju historycznego należy stwierdzić, że dość często pisanie traktowano jako umiejętność wtórną w stosunku do umiejętności czytania: do nauki pisania przystępowano wtedy, kiedy dziecko już umiało czytać.

Znakomity znawca tematu T. Wróbel (1910–1987) sądził, że towarzysząca nauce czytania nauka pisania idzie wyraźnie po śladach czytania, a zatem samo pisanie powinno być prowadzone z pewnym opóźnieniem w stosunku do czytania. „Z jakim opóźnieniem – to odrębne i niełatwe do rozwiązania zagadnienie” – bez narzucania autorytarnej opinii pisał ten autor<sup>17</sup>.

Metodyka nauki czytania i pisania nie może jednak rozwijać się w oderwaniu od realiów życia. Ponieważ w językach słowiańskich występuje wyższa niż np. w języku angielskim zgodność graficzno-fonetyczna, prawie we wszystkich krajach słowiańskich w okresie przedelementarowym są eliminowane luki w gotowości dzieci do nauki czytania i pisania ze szczególnym uwzględnieniem poprawności artykulacyjnej mowy, umiejętności analizy i syntezy słuchowej, i wzrokowej oraz ogólnej sprawności manualnej. Zakłada się, że dziecko ma prawo do indywidualnego rozwoju i prawo do korzystania z pomocy specjalistycznej, jeżeli w tym rozwoju występują zaburzenia. Prawie we wszystkich krajach słowiańskich nauka czytania połączona jest z nauką pisania. Tak uczyłam się czytać i pisać jako sześciolateczniczka, tak uczyłam czytać i pisać pierwszoklasistów w szkole polskiej na Litwie. Sądzę więc, że połączenie od września 2009 nauki czytania i pisania świadczy, że w Polsce są respektowane oczekiwania dzieci: one bardzo chcą jednocześnie czytać i pisać.

Media alarmują, że zostaną skrzywdzone trzy roczniki, które jako ostatnie w wieku siedmiu lat pójdą do pierwszej klasy. Korzystając z tabeli 1, wyjaśnię ten problem<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> T. Wróbel, *Nowe tendencje w początkowej nauce języka ojczystego*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna*, red. B. Wilgocka-Okon, wyd. 2, Warszawa 1985.

<sup>18</sup> *Sprawdź, kiedy Twoje dziecko pójdzie do przedszkola i do szkoły* (informacja redakcyjna), „Polska” z 11.03.2009, s. 9.

Tabela 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna dzieci urodzonych w roku 2004, 2005, 2006

Rok urodzenia dziecka	Rok szkolny 2009/2010	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2011/2012	Rok szkolny 2012/2013
<b>Rocznik 2004</b>	Dziecko jako pięciolatek ma prawo do wychowania przedszkolnego. Samorząd musi zapewnić mu miejsce w przedszkolu.	Dziecko idzie do szkoły, jeśli zgodzą się na to rodzice, a rok wcześniej chodziło do przedszkola. <b>Jeśli nie</b> – realizuje obowiązek przedszkolny.	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II <b>lub</b> idzie dopiero do pierwszej klasy.	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III <b>lub</b> idzie do klasy II.
<b>Rocznik 2005</b>		Dziecko jako pięciolatek ma prawo do wychowania przedszkolnego. Samorząd musi mu zapewnić miejsce w przedszkolu.	Dziecko po przedszkolu idzie do szkoły, jeśli zgodzą się jego rodzice. <b>Jeśli nie</b> – dziecko realizuje obowiązek przedszkolny.	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II <b>lub</b> dopiero zaczyna pierwszą klasę.
<b>Rocznik 2006</b>			Dziecko jako pięciolatek realizuje wprowadzony <b>obowiązek przedszkolny</b> .	Dziecko jako sześciolatek realizuje ustawowy <b>obowiązek szkolny</b> .

W lutym 2009 r. dziennikarka „Polski” M. Kula pisała: „Od września tego roku znikną tradycyjne zerówki. Sześciolatki, które nie pójda do pierwszej klasy (decyzję pozostawiono rodzicom), zaczną realizować nowy program wychowania przedszkolnego. Ten sam program mają też od września realizować pięciolatki, którym rząd zagwarantował miejsca w przedszkolu”<sup>19</sup>.

Dziennikarka słusznie zauważyła, że chaos zacznie się rok później: we wrześniu 2010 roku. „Sześciolatki, zgodnie z zapisami ustawy, mogą iść wtedy do pierwszej klasy albo jeszcze rok pozostać w przedszkolu. Ale czego się w tym przedszkolu będą uczyć? Tego, czego uczyły się już jako pięciolatki. Zamieszanie będzie trwało do 2012 r., gdy wszystkie sześciolatki już obowiązkowo mają iść do szkoły”<sup>20</sup>.

MEN przystąpiło do profesjonalnej, ale dość instrumentalnej i kosztownej kampanii informacyjnej adresowanej do rzeczywistych sprawców przemian łączą-

<sup>19</sup> M. Kula, *Wraz z końcem zerówek przyjdzie wielki bałagan*, „Polska” z 11.02.2009, s. 3.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 3.

cych się z obniżeniem wieku szkolnego. „Polska” donosiła: „Przygotowanie i druk materiałów dla samorządów i szkół to koszt 686 tysięcy złotych, przygotowanie i emisja spotów pochłonęła około 750 tysięcy – to pieniądze z unijnej puli. Na przygotowanie portalu MEN wyłożyło 45 tysięcy złotych”<sup>21</sup>.

W celu wywarcia wpływu na opinię publiczną MEN wybrało bezalternatywny i intencjonalny, ale niezbyt sugestywny sposób perswazji odbiorców tej informacji: unaoczniono konieczność przemian i przedstawiano pozytywne strony obniżenia wieku szkolnego, udaremniając opór wobec reformy.

Elementarna przyzwoitość nakazuje jednak stwierdzić, że za przyzwoleniem MEN i za rządowe pieniądze były prowadzone naukowe badania w tym zakresie, odbywały się szkolenia, a sprawy reformy rozstrzygano na forum publicznym, choć decyzje zapadały gdzie indziej... Z odpowiednim wyprzedzeniem przygotowano też materiały i pomoce instruktażowe oraz poradniki metodyczne. Tak np. w roku 2006 w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej dla dyrektorów przedszkoli i szkół oraz nauczycieli sześciolatków przygotowano podręcznik do Skali Gotowości Szkolnej i komplet materiałów metodycznych wydanych pod wspólnym tytułem „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”.

Upodmiotowienie decyzji dotyczących celów i kierunków zmian wymagało jednak konsultowania się nie tylko z osobami znającymi szkołę od środka (nauczycielami i kierownictwem szkół), ale i dialogu z rodzicami, którego niestety zabrakło.

O tym, że rodzice zdawali sobie sprawę z manipulacji i przedmiotowego podejścia decydentów do głównych zainteresowanych sprawą obniżenia wieku szkolnego, świadczy fragment listu rodziców wystosowanego do premiera, który przytoczył za posłanką PiS J. Kluzik-Rostkowską: „Czujemy się przez nasz rząd traktowani przedmiotowo, wyłącznie jako płatnicy podatków i opiekunowie milionów przyszłych płatników składek ZUS”<sup>22</sup>.

Ożywiona debata w mediach nabrała innego charakteru: dyskutanci reprezentowali zróżnicowane poglądy, dość często wręcz przeciwstawne.

Tak np. po wecie prezydenta Lecha Kaczyńskiego do ustawy oświatowej za obniżeniem wieku szkolnego opowiedzieli się znany socjolog I. Krzemiński i filozof, historyk idei M. Król. Komentator „Dziennika” P. Zaremba wetem prezydenta się nie zgorszył, gdyż swoje rozważania połączył z analizowaniem raportu przygotowanego przez kujawsko-pomorskie kuratorium oświaty, z którego wynikało, że polskie sześciolatki nie są przygotowane do tego eksperymentu. Snuł on następujące refleksje: „Może po prostu dzieci w tym wieku do szkół się nie nadają, a w wielu państwach zachodnich posłano je tam w imię podobnego rewolucyjnego zapału? Albo – to inna hipoteza – może za eksperymentem nie nadążyła polska rodzina. Nic mnie tak nie wkurza, jak upychanie kolanem rzeczywistości, gdy wypróbujemy się

<sup>21</sup> M. Kula, *MEN reklamuje swoją reformę*, „Polska” z 5.03.2009, s. 5.

<sup>22</sup> J. Kluzik-Rostkowska, *Powstrzymać Hall!*, „Fakt” z 16.02.2009, s. 2.

kontrowersyjny, budzący wątpliwości projekt na skórze żywego człowieka. Zwłaszcza tak młodego, powiedzmy wprost – małego<sup>23</sup>.

Weto prezydenta do ustawy oświatowej Sejm odrzucił. Ustawa ta dała jednak rodzicom sześciolatków wybór, czy posłać je do zerówki, czy do pierwszej klasy, a pięciolatkom zagwarantowała miejsce w przedszkolu. W dyskusji sejmowej wzięli udział dwaj przedstawiciele akcji „Ratuj maluchy”, którzy protestowali przeciwko posyłaniu sześciolatków do klasy pierwszej.

Na początku roku 2010 w Warszawie zostanie przeprowadzona wielka kampania informacyjna dla rodziców sześciolatków zmierzająca do ułatwienia rodzicom podjęcia decyzji, czy sześciolatek ma pozostać w przedszkolu bądź oddziale przedszkolnym zlokalizowanym w szkole podstawowej, czy powinien zacząć uczęszczać do klasy pierwszej.

Zgodnie z planem miejskiego biura edukacji we wszystkich dzielnicach Warszawy odbędą się konferencje dla rodziców oraz zostaną przeprowadzone warsztaty dla rodziców w przedszkolach i dni otwarte w szkołach.

Artykułowi dotyczącemu tej kampanii informacyjnej M. Zubik nadała ironiczny tytuł *Wybór dla sześciolatków: szkoła albo szkoła*. Z treści artykułu wynika, że manipulacją jest stwarzanie pozorności wyboru, gdyż rzeczywistym celem tej kampanii jest udaremnienie oporu rodziców wobec posyłania sześciolatków do klasy pierwszej: „Śródmieście stawia na sześciolatki tylko w szkole. Pierwsza klasa będzie dla nich w każdej podstawówce. W których szkołach powstaną oddziały przedszkolne, okaże się po wysondowaniu rodziców<sup>24</sup>”.

Szkoły podstawowe są przygotowywane na przyjęcie większości sześciolatków, gdyż ułatwiłoby to objęcie opieką przedszkolną młodszych dzieci, a w szczególności sprawowanie pieczy nad pięciolatkami.

Na podstawie danych naczelnego organu statystyki państwowej w Polsce, jakim jest GUS, M. Wojtczuk opracował porównawcze zestawienie liczby urodzeń dzieci na 10 tysięcy mieszkańców Warszawy, zaczynając od niżowego roku 2000 do września 2009 r. i porównał to z liczbą dzieci urodzonych w wyżowym roku 1985. Dane te prezentuje wykres 1.

M. Wojtczuk pisze: „Przybierająca fala noworodków jest po części echem wyżu demograficznego z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych; ludzie, którzy wtedy się urodzili, teraz podejmują decyzję o założeniu rodziny<sup>25</sup>”.

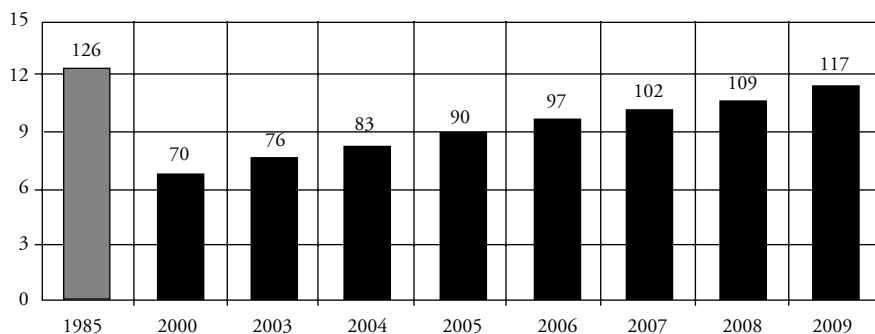
Autor dodaje, że szczytu urodzeń należy spodziewać się w latach 2011–2012, w związku z czym w całej Warszawie do 2012 r. ma zostać rozbudowanych 15 przedszkoli i zbudowanych 13 nowych. Budowa 10 kolejnych ma się zacząć i skończyć w latach 2013–2014. Na ten cel przeznaczane są środki samorządowe.

<sup>23</sup> P. Zaremba, *Nie będzie eksperymentu na małych dzieciach*, „Dziennik” z 3.03.2009, s. 21.

<sup>24</sup> M. Zubik, *Wybór dla sześciolatków: szkoła albo szkoła*, „Gazeta Wyborcza” z 28.12.2009, s. 1.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 3.



Wykres 1. Warszawski *baby boom* (liczba urodzeń na 10 tys. mieszkańców)

\* 2009 r. – prognoza

Źródło: M. Wojtczuk, *Boom się rodzi*, „Gazeta Wyborcza” z 24–27 grudnia 2009, s. 3.

Wprowadzenie w życie reformy strukturalnej i programowo-metodycznej wychowania przedszkolnego wymaga więc nie tylko stworzenia korzystnych warunków pobytu dzieci w przedszkolu oraz lepszego sprawowania przez przedszkole funkcji ogólnorozwojowej i korekcyjno-wyrównawczej, a także objęcie od roku 2011 obowiązkiem przedszkolnym pięcioletków. Należy bowiem pamiętać, że opieka nad dziećmi, które nie osiągnęły jeszcze wieku obowiązkowej nauki szkolnej, obejmuje też takie instytucje opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci od sześciu miesięcy do trzeciego roku życia jak żłobki, które obecnie są zakładami opieki zdrowotnej. Z nieoficjalnych danych wynika, że w roku 2007 w Polsce były 503 żłobki, do których uczęszczało 2,2% wszystkich dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. Żłobki działały tylko w 16% gmin, a zaledwie 5% żłobków to były placówki niepubliczne<sup>26</sup>.

Aktualnie w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej trwają prace nad projektem ustawy o formach opieki nad dziećmi w wieku do trzech lat.

W myśl założeń projektu ustawy priorytetowo musi być traktowane tworzenie żłobków przyzakładowych oraz niepublicznych. Źródłem finansowania niepublicznych żłobków oraz klubów dziecięcych będą opłaty wnoszone przez rodziców. Oprócz tego dofinansować je będzie mogła też gmina. Ponadto samorząd gminny w oparciu o program operacyjny „Kapitał ludzki” może przeznaczyć na ten cel fundusze unijne w ramach realizacji projektów na rzecz promocji równych szans kobiet i mężczyzn oraz godzenia życia zawodowego i rodzinnego.

Program „Kapitał ludzki” umożliwi pozyskanie unijnych dotacji na założenie niepublicznego przedszkola bądź powołanie zespołu wychowania przedszkolnego

<sup>26</sup> *Z dzieckiem do pracy* (informacja redakcyjna), „Rzeczpospolita” z 28.12.2009, s. C 3.

lub punktu przedszkolnego. Z tego źródła można otrzymać dofinansowanie do 85% kosztów kwalifikacyjnych<sup>27</sup>.

W ramach unijnego programu „Kapitał ludzki” na zakładanie przedszkoli z Unii Europejskiej przeznaczono ponad miliard złotych. Do połowy 2009 r. wsparcie uzyskało 551 placówek<sup>28</sup>.

Gminy niesłusznie są obwiniane, że nie potrafią ubiegać się o fundusze unijne. Pozyskiwanie tych funduszy utrudnia niekiedy fakt prawny: niektóre przepisy wzajemnie się wykluczają!

Za unijne pieniądze z programu Tworzenie i Rozwój Mikroprzedsiębiorstw na terenach wiejskich w niepublicznych przedszkolach mogą powstawać nowe miejsca pracy oraz mogą być zakładane nowe przedszkola. Agencja Rozwoju i Modernizacji Rolnictwa wstrzymała przyznawanie dotacji na ten cel w stosunku do przedszkoli prowadzonych na podstawie przepisów o systemie oświaty, gdyż zgodnie z ustawą o oświacie prowadzenie przedszkola nie jest działalnością gospodarczą.

Firmy pragnące założyć na wsi unijne przedszkola mogą otrzymać 300 tys. złotych za utworzenie trzech lub więcej stanowisk pracy, ale też muszą długo czekać na dotacje. „Złe przepisy blokują rozwój przedszkoli na wsi”<sup>29</sup> – słusznie stwierdziła B. Wiktorowska.

Niektórym społecznym przedszkolom grozi zamknięcie przez nieudolność urzędników: „Pieniądze – w sumie 3 mln złotych – przyznała Mazowiecka Jednostka Wdrażania Programów Unijnych kontrolowana przez rządzącą województwem koalicję PO-PSL. Nie po raz pierwszy okazało się, że urzędnicy nie radzą sobie z przydzielaniem unijnych funduszy”<sup>30</sup> – doszła do wniosku D. Olszewska po zbadaniu sytuacji małych społecznych przedszkoli w województwie mazowieckim.

Nawet osoby wyczulone na manipulację akceptują to, że w Polsce zgodnie z nową ustawą pięcioletki ma prawo do odbycia rocznego przygotowania do szkoły zorganizowanego w przedszkolu (bądź innej formie wychowania przedszkolnego) lub w szkole podstawowej, jeżeli rodzice wyrażą taką chęć. Dopiero od roku szkolnego 2011/2012 wszystkie dzieci pięcioletnie podlegałyby obowiązkowi rocznego przygotowania do szkoły.

Problem polega jednak na tym, że w niektórych gminach wiejskich obecnie przedszkoli po prostu nie ma, a do szkoły podstawowej pięcioletki musiałyby być dowożone. Niedostrzeżenie tych aspektów zagadnienia przez autorów reformy dalej idzie więc w parze z wciąż trwającym buntem rodziców przeciwko obniżeniu wieku szkolnego.

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

<sup>28</sup> B. Lisowska, *Ponad miliard złotych z UE na zakładanie przedszkoli*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 15.11.2009, s. 137.

<sup>29</sup> B. Wiktorowska, *Złe przepisy blokują rozwój przedszkoli na wsi*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 14.12.2009, s. B 5.

<sup>30</sup> D. Olszewska, *Małe przedszkole – ważna rzecz*, „Gazeta Wyborcza” 27.11.2009, s. 9.

W numerze świątecznym „Rzeczpospolitej” (24–27 grudnia 2009) ukazał się artykuł prezesa Stowarzyszenia Rzecznika Praw Rodziców T. Elbanowskiego *Sześciolatek w prezencie dla lobby wydawców*.

Przytoczę pytania, nad którymi zastanawia się rzecznik rodziców, koordynator akcji „Ratuj maluchy”, dziennikarz i ojciec T. Elbanowski: „Po co zmieniono program dla kilku procent dzieci? Po co skazano nauczycieli szkół i przedszkoli na gimnastykowanie się z programem niedostosowanym do poziomu uczniów? W imię czego ukarano siedmiolatkę, każąc im uczyć się z podręczników pisanych dla sześciolatek? Dlaczego zmuszono rodziców, by kupili nowe książki, choć stare byłyby bardziej odpowiednie dla ich dzieci? Wreszcie: skoro straciły dzieci, stracili nauczyciele i rodzice, to kto na tym zyskał?”<sup>31</sup>.

T. Elbanowski przypuszcza, że widoczny ślad w treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego odcisnęło wydawnicze lobby, a w kwestii zakupu nowych podręczników – komunikat MEN, że w klasach pierwszych szkół podstawowych od roku szkolnego 2009/2010 mogą być stosowane wyłącznie nowe podręczniki zgodne z nową podstawą programową. Dodam, że na okładkach podręczników dopuszczonych do użytku przez MEN umieszczono logo reformy programowej.

T. Elbanowski położył nacisk na to, że w grę wchodzi nie tylko podręczniki, ale pakiety edukacyjne: „Po raz pierwszy w historii polskiego szkolnictwa wśród wymagań stawianych uczniom w pierwszej klasie są nie tylko takie umiejętności jak czytanie lektur i kaligrafia, ale także »umiejętność« korzystania z pakietów edukacyjnych, czyli po prostu zestawów ćwiczeń i podręczników. Nauczyciel nie może już uczyć dzieci np. tylko z elementarza Falskiego. Tego rodzaju publikacja ma charakter ponadczasowy i może być przekazywana kolejnym rocznikom uczniów. Natomiast obowiązek korzystania z »pakietów edukacyjnych« zapewnia coroczny zysk ich producentom”<sup>32</sup>.

Kładąc nacisk na komercyjny charakter spraw wydawniczych, T. Elbanowski zgryźliwie (aczkolwiek nie całkiem zgodnie z prawdą) zauważył, że „od września wszystkie stare podręczniki można co najwyżej odnieść na szkolną zbiórkę makulatury. Sponsorami tej nieekologicznej zabawy stali się rodzice, którzy w ciągu kilku najbliższych lat zapłacą za nią miliardy złotych”<sup>33</sup>.

P. Marciszuk, prezes Polskiej Izby Wydawców, opublikowany 30 grudnia w tejże gazecie artykuł zatytułował „Budzenie nienawiści do wydawców”. Podsumowując treść artykułu T. Elbanowskiego, prezes konkludował, że T. Elbanowski „postanowił zaistnieć w mediach kosztem wydawców edukacyjnych, oskarżając ich o zмовę

<sup>31</sup> T. Elbanowski, *Sześciolatek w prezencie dla lobby wydawców*, „Rzeczpospolita” 24–27. 12.2009, s. A 15.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. A 15.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. A 15.

z kierownictwem MEN w modnym obecnie tonie tworzenia afer polityczno-biznesowych<sup>34</sup>.

Stając w obronie własnej, P. Marciszuk stwierdził: „Wydawcy nie są przestępcami, którzy koniecznie chcą zarobić na krzywdzie dzieci, są natomiast przedsiębiorcami, którzy muszą reagować na rządowe zamówienia. Wobec politycznego oporu wobec reformy wydawcy stale mieli świadomość, że może w ogóle do niej nie dojść, a uruchomionej maszyny tworzenia, zatwierdzania i promowania nowych podręczników nie da się już zatrzymać bez poniesienia bardzo poważnych strat<sup>35</sup>.”

Nie uznając T. Elbanowskiego za głównego winowajcę kulejącego obniżania wieku szkolnego i nie polemizując z P. Marciszukiem, przytoczę opinię prezesa Polskiej Izby Wydawców o roli koordynatora akcji „Ratujmy maluchy” w kociokwiku reformatorskim: „Pan Elbanowski zapomina, że MEN robił reformę dla wszystkich sześciolatków w Polsce, głównie zaś działalność pana Elbanowskiego („ratujmy” maluchy) i protesty rodziców, którzy nie bardzo rozumieli, na czym polega reforma, doprowadziły do politycznej blokady reformy. Prezydent RP poparł rodziców, rząd nie poparł własnego ministra i do szkoły, w której podstawach, programach i podręcznikach już obniżono wiek szkolny, poszło tylko kilka procent sześciolatków. Teraz siedmiolatki to głównie panu Elbanowskiemu i jego histerii (a nie wydawcom) zawdzięczają, że uczą się z podręczników dla sześciolatków<sup>36</sup>.”

W rozważaniach o rodzicach jako uczestnikach wszelkich przemian edukacyjnych nie może być pominięty pierwiastek duchowy: cele, system wartości i podmiotowość rodziców rozumiana jako aktywność sprawcza. Nie można też zapominać, że bycie podmiotem łączy się z ponoszeniem osobistej odpowiedzialności za słowa i decyzje oraz z nadaniem konstruktywnego charakteru aktywności sprawczej.

Wychodząc z założenia, że prawa dzieci i ich harmonijny rozwój są ważniejsze niż interesy wydawców oraz przygotowując strategię, która mogłaby efektywnie zasadać się na podmiotowości wszystkich partnerów, nie można też zapominać o zawodowych wychowawcach, sprawujących pieczę zastępczą nad dziećmi pozabawionymi opieki rodziców. W spokrewnionych i niespokrewnionych rodzinach zastępczych i rodzinnych domach dziecka oraz w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i placówkach o charakterze interwencyjnym przebywa około 100 tys. dzieci. Jak podaje M. Topolewska, co roku o 10% rośnie liczba dzieci kierowanych przez sądy m.in. do domów dziecka. Obecnie funkcjonują 633 domy dziecka, które są miejscami pracy dla 13 tys. osób<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> P. Marciszuk, *Budzenie nienawiści do wydawców*, „Rzeczpospolita” z 30 grudnia 2009, s. A 13.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> M. Topolewska, *Rząd: domy dziecka będą stopniowo likwidowane*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 31.12.2009–3.01.2010, s. 135.

Kalejdoskopowa zmienność pomysłów reformatorskich i wydawniczych najboleśniej uderza w te skrzywdzone przez los dzieci. Co prawda, najmłodsze dzieci z rodzin najgorzej sytuowanych bądź pozbawionych opieki biologicznych rodziców obejmuje forma pomocy pieniężnej „Wyprawka szkolna”.

W ramach realizacji projektu „Wyprawka szkolna” na podręczniki i strój do zajęć z wychowania fizycznego dla dziecka z zerówki obecnie można otrzymać 70 złotych, dla ucznia pierwszej bądź drugiej klasy – 150 złotych, a trzeciej klasy – 170 złotych.

Wyprawkę otrzymują sieroty społeczne i biologiczne oraz dzieci z rodzin, w których dochód nie przekracza ustawowego minimum socjalnego (351 złotych netto).

Nie wszyscy dyrektorzy szkół i nauczyciele dzieci najmłodszych pamiętają, że gdy dochód na jednego członka w rodzinie nie przekracza 504 złotych (na dziecko niepełnosprawne – 583 złote), rodziny takie mają prawo być objęte opieką przez ośrodki pomocy społecznej.

Przekonałam się, że większość nauczycieli nie wie, iż wszystkie informacje dotyczące pomocy społecznej, w tym zasiłków dla rodzin i wsparcia dla dzieci, można znaleźć na stronach Ministerstwa Pracy i Pomocy Społecznej [www.mpips.gov.pl](http://www.mpips.gov.pl) i serwisie <http://pomocspoeczna.ngo.pl>.

Ubolewam, że koordynatorzy akcji „Ratuj maluchy” nie upowszechniają informacji o powyższej pomocy i nie mobilizują rodziców do wysiłku łączącego się z rozstrzygnięciem nabrzmiałych problemów tak, by akcja protestacyjna rodziców pod wpływem miłości do dziecka przebiegała dalej sprawnie pod pozytywnym hasłem pracy organicznej i konstruktywnych działań.

Byłam świadkiem pospolitego ruszenia rodziców najmłodszych uczniów szkół polskich na Litwie, kiedy tam obniżano wiek szkolny. Nie chodziło o powołanie rodziców pod broń, ale o społeczny udział rodziców w zapewnieniu dzieciom kądek i placów zabaw, miejsca w klasie do przechowywania rzeczy, a na wsi – bezpłatne i dobrowolne dostarczanie przez rodziców do stołówek szkolnych owoców i warzyw, bo świetlice szkolne były czynne dłużej, a za posiłki dla najmłodszych uczniów rodzice nie musieli płacić. Rodzice nie otrzymywali też list do zakupu podręczników, gdyż podręczniki były własnością biblioteki szkolnej. Tornistry maluchów były lekkie, bo korzystały one z dwóch zestawów podręczników: jeden zestaw był przechowywany w szafie szkolnej, drugi dziecko zabierało do domu. Uczniowie klasy pierwszej zawsze otrzymywali nowe podręczniki, których nie musieli zwracać do biblioteki. Ponadto niektóre szkoły w prezencie otrzymywały wyprawki dla uczniów z Polski. Te podręczniki były traktowane jako uzupełniające, gdyż do użytku dopuszczane były podręczniki wydawane na Litwie. Pomoc państwa litewskiego w zakupie podręczników dla szkół polskich na Litwie była wydatna, albowiem niska liczba egzemplarzy jednego wydania książki sprawiała, że koszty całego nakładu były duże (wysokość nakładu wpływa na cenę podręcznika). Uświadamiając to, że w utrzymaniu szkół polskich na Litwie państwo i samorządy

ponoszą zwiększone wydatki, rodzice nie są tam nastawieni jedynie roszczeniowo, ale sami dokonują dla szkół pięknych czynów społecznych. Ponadto są wdzięczni działającemu pod patronatem Senatu Rzeczypospolitej Polskiej Stowarzyszeniu „Wspólnota Polska” za pomoc w budowie szkół polskich na Litwie, ich remoncie i wyposażeniu w niezbędny sprzęt i lektury szkolne.

W Polsce opór rodziców wobec obniżania wieku szkolnego wywołuje też to, że dotychczas nie został pozytywnie rozstrzygnięty problem wnikliwego diagnozowania gotowości dzieci do szkoły oraz objęcia terapią dzieci wykazujących niski poziom dojrzałości szkolnej i nieprawidłowości w rozwoju.

Według wielokrotnie ogłaszanych drukiem lub w wersji elektronicznej przybliżonych danych, na każde 100 dzieci przypada troje z trwającą przez całe życie niepełnosprawnością.

Projekt reformy edukacyjnej z roku 1999 wychodził z założenia, że systemowe wspomaganie dzieci w ich rozwoju musi być podejmowane w momencie ustalenia ryzyka nieprawidłowego rozwoju. Na rok przed rozpoczęciem nauki w szkole powinno się przeprowadzać pełną diagnozę dziecka i na tej podstawie miałyby zapaść decyzja o wyborze placówki prowadzącej edukację dzieci z zaburzeniami rozwoju.

Prawda o zaburzeniach rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dość często jest świadomie bądź nieświadomie wypaczana przez rodziców tych dzieci. Nie chcąc uznać przykrej dla siebie prawdy, rodzice maluchów niekiedy zakłamują się wbrew wszystkiemu i próbują manipulować nauczycielami, naginając fakty w celu udowodnienia swoich racji. W wyniku tego prawie w każdej klasie początkowej można spotkać dzieci ze znacznymi wielorodzajowymi niepełnosprawnościami w sferze fizycznej i sensorycznej oraz sprzężonymi z nimi zaawansowanymi dysfunkcjami psychicznymi, które nie zostały zakwalifikowane do kształcenia specjalnego jedynie dlatego, że rodzice tych dzieci nie wyrazili zgody na objęcie dziecka badaniem diagnostycznym.

H. Spionek w uznanej przez starsze pokolenie nauczycieli za bestseller rozprawie *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne* (1973) rozwiązała niejasności i wątpliwości terminologiczne łączące się z tym tematem. Przytoczę pierwszy ustęp z tej książki: „Termin »zaburzenia rozwoju«, użyty w tytule niniejszej pracy, jest bardzo szeroki i wymaga dodatkowego omówienia. Mianem zaburzeń rozwoju można objąć wszelkie niekorzystne odchylenia zarówno w budowie organizmu, jak i sposobie jego funkcjonowania, niezależnie od stopnia, zakresu oraz przyczyn, które je wywołały. Zarówno wrodzone defekty organizmów zmysłowych i układu nerwowego, jak i przebyte schorzenia uszkadzające wtórnie strukturę i funkcje układu nerwowego oraz innych układów organizmu – mogą spowodować trwałe bądź przemijające zakłócenia rozwoju dziecka. Uszkodzenia trwałe, a zarazem rozległe pod względem zakresu lub głębokie pod względem stopnia nasilenia bywają określane mianem kalectw, defektów oraz upośledzeń”<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973, s. 13.

H. Spionek puściła w obieg następujące określenia: makrozaburzenia rozwoju (zaburzenia głębokie pod względem stopnia i rozległe ze względu na zakres) oraz mikrozaburzenia (zaburzenia parcjalne, mikrodefekty rozwojowe)<sup>39</sup>.

Dzieci niepełnosprawne wskutek makrozaburzeń, posiadające orzeczenie ze społu specjalistów kwalifikujące je do kształcenia specjalnego, mogą się kształcić w systemie segregacyjnym bądź też w systemie częściowo segregacyjnym, tzn. w klasach specjalnych zlokalizowanych w szkołach ogólnodostępnych. Dzieci dotknięte niepełnosprawnością mogą też być skierowane do placówek niesegregacyjnych – klas integracyjnych w szkołach masowych, w których oprócz nauczycieli klas początkowych zatrudnieni są nauczyciele wspierający posiadający wykształcenie z zakresu pedagogiki specjalnej. Formą kształcenia integracyjnego jest też indywidualna edukacja połączona z rewalidacją w domu rodzinnym dzieci z dysfunkcją ruchu, przewlekłe chorych, stale lub okresowo niezdolnych do uczęszczania do szkoły.

A. Maciarz w podręcznym słowniku terminów dotyczących dziecka niepełnosprawnego następująco sprecyzowała treść i zakres pojęcia „zaburzenia parcjalne”: „Parcjalne zaburzenia rozwoju to opóźnienia lub zaburzenia jednej lub kilku funkcji psychoruchowego rozwoju dziecka przy ogólnym poziomie umysłowym odpowiadającym do wieku i przy odpowiednim kształtowaniu się pozostałych funkcji i sfer rozwoju. Parcjalne zaburzenia rozwoju mogą ujawniać się w sferze percepcyjnej (wzrokowej i słuchowej), kinestetyczno-ruchowej oraz w sferze zdolności matematycznych. Są one następstwem mikrouszkodzeń mózgu we wczesnej ontogenezie, a także wynikiem braku w środowisku rodzinnym czynników stymulujących rozwój dziecka”<sup>40</sup>.

Na neuropsychologicznym podłożu mogą występować zaburzenia w czytaniu (dysleksja), trudności w kształtowaniu umiejętności pisania znaków graficznych, tzn. liter i cyfr (dysgrafia), niemożność przyswojenia poprawnej pisowni (dysortografia), strukturalne zaburzenia zdolności matematycznych (dyskalkulia).

Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym najczęściej nie dostrzegają związku między występującymi u dziecka trudnościami w nauce czytania i pisania bądź matematyki a budową anatomiczną i funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego, gdyż ich dziecko ma najczęściej dobrą ogólną sprawność umysłową i nie wykazuje zaburzeń w rozwoju emocjonalno-społecznym. Nauczyciele, chociaż dostrzegają zaburzenia o charakterze parcjalnym i specjalne potrzeby edukacyjne tych dzieci, nie są w stanie przekonać niektórych rodziców, że dzieci te wymagają specjalistycznych oddziaływań terapeutycznych, albowiem dość często wierzą, że spiszą się po mistrzowsku i u dziecka nastąpi samoistna kompensacja

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 14–15.

<sup>40</sup> A. Maciarz, *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów*, Zielona Góra 1995, s. 153.

zaburzonych funkcji psychofizycznych, umożliwiającą skuteczną początkową naukę czytania, pisanie i uczenie się matematyki. Problem polega też na tym, że wielokrotnie czytając z dzieckiem tekst głośno, dorośli nie dostrzegają, że tekst ten po prostu utkwiał dziecku w pamięci, chociaż dziecko tego tekstu nie rozumie, a zmiana układu wyrazów w zdaniu sprawia, że głośkuje, ma trudności z poprawną syntezą sylabową itd.

Ponadto M. Kielar-Turska wyodrębniła cztery kategorie zaburzeń rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania, które są najczęściej wyszczególniane we współczesnej psychologii klinicznej:

- zaburzenia emocjonalne (reaktywne zaburzenie przywiązania, lęk separacyjny, fobie, depresje);
- uogólnione zaburzenia charakteryzujące się niedoborem zdolności intelektualnych, komunikacyjnych i społecznych (autyzm, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia uczenia się);
- zaburzenia odżywiania i nawyków (anoreksja, bulimia, tiki, moczenie nocne, zanieczyszczanie się kałem, jąkanie);
- zaburzenia zachowania związane z brakiem kontroli (zaburzenia opozycyjno-buntownicze, nadpobudliwość psychoruchowa).

M. Kielar-Turska zauważyła, że są to zarówno zaburzenia, które są diagnozowane w wieku dziecięcym i dorastania, jak i występujące w dorosłości (np. depresja). „Uważa się, że zaburzenia często współwystępują ze sobą, a symptomy jednego pokrywają się z symptomami innych zaburzeń”<sup>41</sup> – pisze ta autorka.

Nie można lekceważyć tego, że diagnozowanie i ocenianie świata rzeczy różni się od diagnozowania i oceniania istot żywych (szczególnie tych z rodziny człowiekowatych). Jeżeli bowiem wyroby przemysłowe można skutecznie standaryzować oraz bezwarunkowo akceptować lub eliminować, to w rozpoznawaniu i wartościowaniu ucznia diagnoza normy i ilościowy pomiar odchylenia od tej normy wywołują wątpliwości: dziecko jest wszakże istotą wielowymiarową, niepowtarzalną i ambivalentną, więc chodzi tu przede wszystkim nie tylko o poznanie tzw. normy, ale także o ujawnienie i zrozumienie tego, co w osobie ludzkiej jest specyficzne.

Analiza stanu rzeczy i przegląd stanowisk dawnych i współczesnych badaczy świadczy, że sytuacja dotycząca problemów wiążących się z diagnozowaniem i ocenianiem nie jest patowa. Wyjściem z impasu jest zwiększanie zakresu samorządności szkół i podmiotowości nauczycieli oraz oparcie metod diagnozowania i oceniania na mechanizmie samoregulującym, jakim jest samoocena, samokontrola, samokorekta.

Obowiązkiem nauczyciela jest rozpoznawanie podmiotów, faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych w kontekście społecznym, ekonomicznym i kulturowym,

<sup>41</sup> M. Kielar-Turska, *Zaburzenia rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 685.



w tym konkretnych problemów związanych z powierzoną mu klasą. Nauczyciele klas początkowych skłonni są w sposób szczególny czuwać nad bezpieczeństwem dzieci z rodzin patologicznych i wegetujących z dnia na dzień grup wysokiego ryzyka społecznego.

Respektując autonomię rodziny i to, że za los dziecka są odpowiedzialni jego rodzice bądź prawni opiekunowie, nauczyciel powinien zdiagnozować rodzinę jako całość oraz określić jej wydolność opiekuńczo-wychowawczą i sprawność funkcjonowania materialno-bytowego. W ramach swoich kompetencji pedagogicznych musi on przyczyniać się do eliminowania zagrożeń w rozwoju dziecka i prosić o interwencję przedstawicieli właściwych organów zajmujących się rodzinami zaniedbującymi swoje obowiązki wobec dziecka. Obowiązuje go przy tym zasada szanowania godności osobistej ucznia i jego rodziców oraz oparcia współdziałania na wolnym od podstępnej manipulacji dialogu z nimi i wzajemnym zaufaniu, a także zasada tajemnicy służbowej, dyskretności oraz ochrony prywatności dziecka i jego rodziny.

Z moich badań wynika, że realizacja funkcji opiekuńczej i współpraca z rodzicami dzieci potrzebujących pomocy bardzo absorbuje polskich nauczycieli dzieci najmłodszych. Dbają oni o to, by dziecko takie uczęszczało do świetlicy szkolnej i było tam dożywiane bezpłatnie, przyczyniają się (w razie potrzeby) do nabywania odzieży i obuwia oraz opłacenia biletów, by dziecko mogło razem z całą klasą korzystać z dóbr kultury, uczestnicząc w wycieczkach itd. Zaspokojenie potrzeb żywieniowych, rekreacyjnych i materialnych to jednak nie wszystko. Nauczyciele zachęcają rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi do korzystania z usług wyspecjalizowanych instytucji (poradni psychologiczno-pedagogicznej, przychodni medycznej itd.), a także współpracują z instytucjami przeznaczonymi do pomocy rodzinie. Do instytucji wsparcia należą centra pomocy rodzinie i poradnie rodzinne, a także placówki opiekuńczo-wychowawcze typu interwencyjnego (pogotowia opiekuńcze i policyjne izby dziecka), do których sporadycznie trafiają dzieci z rodzin manifestujących groźne objawy wykołejenia społecznego, a więc dzieci z marginesu społecznego (porzucone, pokrzywdzone, przestępcze).

Badania empiryczne prowadzone w różnych krajach wykazały, że w oczach rodziców uczniów największą wartość zyskuje posiadane przez nauczyciela poczucie sprawiedliwości i odpowiedzialności, faktycznie będące pierwotną przyczyną sukcesów zawodowych. Wynika z tego, że nauczyciel ma prawny i moralny obowiązek bycia nie manipulatorem, a człowiekiem rozsądnym, uczciwym, obowiązkowym, ponoszącym konsekwencje swoich wyborów, decyzji i czynów. W oczach przełożonych wysoko notowane jest też otwarcie nauczyciela na zmiany, nadążanie za nimi, chłonność na innowacje i inicjowanie twórczych poczynań wewnątrzszkolnych.

Pedagodzy wczesnoszkolni propagujący idee kształcenia zintegrowanego rozumieją głęboki sens kształtowania poczucia bezpieczeństwa osobistego dziecka

poprzez stwarzanie dla dziecka warunków sprzyjających wywieraniu korzystnego wpływu na proces edukacyjny. Ten zbawienny wpływ może okazać się przydatny w eliminowaniu fobii szkolnej. Autorzy programów i przewodników metodycznych dla nauczycieli postulują bowiem, że w wyniku trzyletniej edukacji uczeń powinien wyćwiczyć swoją odporność psychiczną, nauczyć się radzić sobie z niepowodzeniami, nie zrażać się nimi. Twierdzą oni, że nawet dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrafią wykazać podmiotowość i wywierać dobroczynny wpływ na proces edukacyjny, kształtując w ten sposób poczucie bezpieczeństwa osobistego. Wymaga to jednak od ich nauczycieli podmiotowej postawy wobec wychowanków i twórczego podejścia do pracy zawodowej.

Z. Kosyrz, autor rozpraw dotyczących manipulacji, jest zdania, że broniąc się przed manipulacjami, trzeba „odnaleźć zatracony przez różnych manipulatorów fundament – podmiotowość pojedynczego człowieka”<sup>42</sup>. Te słowa niech będą konkluzją moich refleksji dotyczących podmiotowości i manipulacji w edukacji wczesnoszkolnej.

---

<sup>42</sup> Z. Kosyrz, *Manipulacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, *op. cit.*, s. 52.

Agnieszka Misiuk

## Rzeczywistość wychowawcza a manipulacja

### Streszczenie

Zagadnienia dotyczące zjawiska manipulacji poruszane są w obszarze różnych środowisk. Występują również w rzeczywistości wychowawczej. Techniki manipulacyjne, takie jak stosowanie kar i nagród, angażowanie autorytetów, manipulacja tekstem czy też wykorzystywanie presji grupy mogą stanowić narzędzia pracy nauczyciela.

Pomiędzy wychowaniem i manipulacją występują jednakże znaczące różnice. Należą do nich np.: sposób postrzegania adresata oddziaływań, jawność celów, stosowane metody i formy przekazu oraz zakres wpływu. Czy rzeczywistość wychowawcza jest więc manipulacją? I czy jej obecność w procesie wychowania niesie za sobą konsekwencje dla rozwoju i kształcenia? Artykuł ten jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania.

### Wprowadzenie

We współczesnym świecie coraz więcej uwagi poświęca się zagadnieniom związanym z manipulacją. Podejmuje się próby poznania tego zjawiska pod kątem występowania oraz wpływu, jaki za sobą niesie dla uczestniczących w niej jednostek lub grup. Zarówno w prasie, mediach, jak i literaturze przedstawia się różnorodne techniki manipulacji oraz sposoby obrony przed nią. Rozważania wokół zagadnień związanych z manipulacją pojawiają się również w edukacji. Skupiają się one przede wszystkim na mechanizmach i skutkach tego działania oraz wskazują na instrumentalność i zorientowanie na osiągnięcie celów wyznaczonych przez dysponenta manipulacji<sup>1</sup>. Spojrzenie na obecność manipulacji w rzeczywistości wychowawczej jest różnorodne, a „to, co jedni nazywają wychowaniem, drudzy kwalifikują jako manipulację”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 49.

<sup>2</sup> J. Jastrzębski, *Szkoła i media. Dwa oblicza manipulacji*, [w:] *Manipulacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2007, s. 276.

Celem tego artykułu jest przyjrzenie się zjawisku manipulacji występującemu w rzeczywistości wychowawczej oraz wskazanie różnic i podobieństw pomiędzy tymi sposobami oddziaływań.

## Podobieństwa pomiędzy rzeczywistością wychowawczą i manipulacją

Termin manipulacja w sensie dosłownym oznacza czynność wykonywaną dokładnie, precyzyjnie, lub sposób prowadzenia jakichś spraw, a także zespół działań przekształcających poglądy, zachowania innych<sup>3</sup>. Jest ona świadomym, zamierzonym ukrywaniem rzeczywistych celów działań oraz faktu oddziaływania intencjonalnego na poszczególnych ludzi lub na ich grupy<sup>4</sup>. Podstawowym motywem osoby uciekającej się do manipulacji jest maksymalizacja własnego interesu albo interesu grupy osób, czy też instytucji, z którą ta osoba się identyfikuje<sup>5</sup>. W pojęcie manipulacji wpisane jest wartościowanie, czyli automatyczna ocena podważająca postulowaną neutralność terminu<sup>6</sup>. Ze względu na silnie pejoratywne znaczenie trudno jest o niej mówić, bez towarzyszących temu emocji<sup>7</sup>, zwłaszcza gdy odnosi się ona do rzeczywistości wychowawczej.

Humaniści zwracają uwagę na to, że rzeczywistość wychowawcza to nie tylko „rzeczy” dające się zmierzyć i policzyć, ale również duchowa sfera aktywności człowieka. Przejawia się ona jako obszar przypadkowych, konkretnych i zmieniających się wydarzeń, której stałymi elementami są m.in.: działania, motywy, cele oraz instytucje<sup>8</sup>. Omówione zostaną następujące obszary rzeczywistości wychowawczej<sup>9</sup>:

<sup>3</sup> Z. Kosyrz, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red T. Pilch, Warszawa 2004, s. 47.

<sup>4</sup> A. Grzywa, *Manipulacja: mechanizmy psychologiczne*, Kraśnik 1997, s. 11.

<sup>5</sup> D. Doliński, *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2006, s. 506.

<sup>6</sup> I. Kamińska-Szmaj, *Propaganda, perswazja, manipulacja – próba uporządkowania pojęć*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Lublin 2004, s. 24–25.

<sup>7</sup> Por.: Z. Kosyrz, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 47; J. Warchala, *Horyzonty manipulacji: perswazja, manipulacja, interpretacja*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Lublin 2004.

<sup>8</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 46.

<sup>9</sup> Do obszarów rzeczywistości wychowawczej zalicza się: *rozumienie wychowanka przez wychowawcę* (poznanie „własnego świata dziecka”, które umożliwi pracę z nim), *rozumienie procesu rozumienia-uczenia się dziecka* (organizowanie procesu nauczania w taki sposób, by dziecko mogło się uczyć zarówno treści poddanych rozumieniu, jak i samego rozumienia), *rozumienie postawy wychowawczej* (odbieranej ze strony trzech różnych podmiotów: dziecka, wychowawcy oraz teoretyka zainteresowanego uwarunkowaniami postawy wycho-

rozumienie postawy wychowawczej oraz roli instytucji<sup>10</sup> w kontekście wychowania.

Pojęcie wychowania definiowane jest w wieloraki sposób. W niniejszym opracowaniu posługiwać się będzie rozumieniem wychowania w znaczeniu wąskim<sup>11</sup>, w którym odnosi się ono do świadomego, celowego i specyficznego oddziaływania pedagogicznego zmierzającego do osiągnięcia względnie trwałych skutków w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej<sup>12</sup>. Za najogólniejszą funkcję wychowania, rozpatrywanego zarówno w kategoriach zjawisk społecznych, jak i indywidualnych, uważane jest oddziaływanie na człowieka w celu wywołania u niego określonych zmian<sup>13</sup>.

Manipulacja, podobnie jak wychowanie, jest „świadomym, celowym i planowym oddziaływaniem na człowieka”<sup>14</sup>, a przedmiotem działań manipulatorskich jest zawsze jakiś wycinek otaczającej człowieka rzeczywistości<sup>15</sup>. Oddziaływanie to dotyczy w szczególności: sfery poznawczej (przekazu faktów, informacji, wiedzy, doświadczeń, poglądów czy idei), sfery emocjonalno-motywacyjnej (budzenie sympatii lub niechęci wobec konkretnych osób, rzeczy, inicjatyw oraz potrzeby zaangażowania się w poszczególne obszary działalności) oraz sfery behawioralnej (naśladowanie innych osób i modelowanie zachowań)<sup>16</sup>.

---

wawczej), *rozumienie roli instytucji* (w kontekście uwarunkowań jej rozwoju oraz wyobrażeń o wychowaniu), *rozumienie rzeczywistości wychowawczej w kontekście pozawychowawczych środowisk* (poznanie zachodzącej między nimi współzależności) oraz *rozumienie wzajemności teorii i praktyki* (badanie zależności i związku pomiędzy pedagogiczną teorią a praktyką). *Ibidem*, s. 48.

<sup>10</sup> Do zinstytucjonalizowanych przedmiotów wychowania zalicza się: różnorodne placówki (np. szkoły, przedszkola, poradnie, domy wychowawcze), ustawodawstwo, dopuszczone przez ministerstwo kierunki rozwoju edukacji, a także historycznie i kulturowo ustalone sposoby zachowania pedagogicznego oraz przedmiotową wiedzę o wychowaniu i praktyczne wskazania wychowawcze. *Ibidem*.

<sup>11</sup> Pojęcie wychowania w szerszym jego sensie rozumiane jest jako oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, zarówno grupowych, jak i indywidualnych, oraz profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w sferze umysłowej, fizycznej, społecznej, kulturowej, czy też duchowej. Wychowaniem jest w tym rozumieniu prawie wszystko, co powoduje względnie trwałe zmiany w jednostce, a nie jedynie celowe i świadome działania. za: W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 918.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 917.

<sup>13</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002, s. 17.

<sup>14</sup> Por.: A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 15, A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 20; A. Lepa, *Świat manipulacji*, Częstochowa 1997, s. 24.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>16</sup> E.A. Kowalczyk, *Wychowanie i manipulacja w mediach – podobieństwa i różnice w ujęciu psychologicznym*, [w:] *Manipulacja – media – edukacja*, *op. cit.*

Przynależność do grupy społecznej stanowi ważny aspekt obrazu samego siebie<sup>17</sup>. Wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej wpływy rówieśników stają się dla dziecka coraz ważniejsze. „Jakość kontaktów z kolegami, nawiązywane w tym okresie przyjaźnie, czy pozycja w grupie, nazywana statusem socjometrycznym, w dużym stopniu wpływają na funkcjonowanie społeczne na dalszych etapach życia”<sup>18</sup>. Akceptacja przez rówieśników jest jednym ze składników samoakceptacji<sup>19</sup>. Częste doznawanie przez dziecko porażek, bycie mało atrakcyjnym lub źle ocenianym może obniżyć szanse społecznego istnienia dziecka oraz powodować pesymistyczne spostrzeganie siebie w teraźniejszości i w przyszłości<sup>20</sup>. Pragnienie akceptacji ze strony grupy rówieśniczej powoduje, że staje się ona dla dziecka punktem odniesienia dla sądów i zachowań zarówno własnych, jak i innych osób i grup.

Znaczenie wpływu grupy na zachowania jednostek zostało wykorzystane w manipulacji. Jedną z metod manipulacyjnych, która bywa stosowana w praktyce edukacyjnej, jest presja grupy<sup>21</sup>. Bazuje ona na wewnątrzgrupowym zaufaniu i potrzebie bezpieczeństwa<sup>22</sup>. Jej stosowanie służy łamaniu woli wychowanka<sup>23</sup>, który kierując się pragnieniem bycia akceptowanym przez członków grupy, modyfikuje swoje zachowania wedle oczekiwań nauczyciela.

Swoistym przykładem manipulacji w społecznym procesie wymiany dóbr jest stymulowanie za pomocą kar i nagród<sup>24</sup>. „Nagradzanie polega na tworzeniu pozytywnych następstw tych zachowań jednostki, które są pożądane przez osobę wywierającą wpływ. Karanie natomiast to tworzenie następstw negatywnych, czyli wprowadzanie po wykonaniu reakcji niepożądanego bodźców awersyjnych, nieprzyjemnych dla jednostki”<sup>25</sup>. Spójny system kar i nagród jest jednym z czynników wpływających na kształtowanie się realistycznej samooceny<sup>26</sup>. Kary i nagrody mogą przybierać różną formę (np. pochwały, upomnienia, oceny szkolne, zakaz uczestni-

<sup>17</sup> W.G. Stephan, C.W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańsk 1999, s. 100.

<sup>18</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińskiej, Gdańsk 2005, s. 284.

<sup>19</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety...*, s. 353.

<sup>20</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007, s. 150.

<sup>21</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 48.

<sup>22</sup> A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 128.

<sup>23</sup> A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 65.

<sup>24</sup> J. Warchała, *Horyzonty manipulacji...*, *op. cit.*, s. 46.

<sup>25</sup> E. Stanisławiak, *Jak ludzie wpływają na siebie nawzajem?*, [w:] *Szkice z psychologii społecznej*, red. E. Stanisławiak, Warszawa 1999, s. 22.

<sup>26</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać...*, *op. cit.*, s. 295.

ctwa w jakiejś formie aktywności itp.) a zaliczenie ich do kategorii manipulacji zależy od celu ich zastosowania. Za manipulacyjne uznaje się takie działania, które mają przynieść korzyść osobie manipulującej<sup>27</sup>. W rzeczywistości wychowawczej celem nagród jest docenianie wysiłków i pracy dziecka oraz stymulowanie go do dalszej pracy. Kary powinny zaś dawać szansę poprawy, pomagać zrozumieć, dlaczego dane zachowanie było złe, oraz zapobiegać powstawaniu podobnych przewinień w przyszłości<sup>28</sup>. Wskazuje się jednakże wyższość nagradzania nad karaniem ze względu na jego skutki uboczne (kara, zamiast likwidować, często jedynie tłumi reakcje)<sup>29</sup>.

Angażowanie autorytetów uznawane jest za jedną z metod manipulacyjnych<sup>30</sup>. Odbywać się może poprzez odwoływanie się do czyjegós zdania lub zachowania oraz poprzez stosowanie cytatów<sup>31</sup>. „Jeżeli sam manipulator nie jest dla odbiorcy wystarczająco uznanym autorytetem, to może użyć skutecznej techniki dwustopniowego przekazu informacji poprzez nadawcę pośredniego, jakim jest osoba posiadająca autorytet”<sup>32</sup>. Skłonność do ulegania autorytetom ma swoje źródło w praktykach socjalizacyjnych i pojawiać się może w postaci zautomatyzowanej<sup>33</sup>. Posłuszeństwo autorytetom daje człowiekowi oparcie, poczucie bezpieczeństwa oraz przekonanie, że jego postępowanie jest słuszne<sup>34</sup>.

Angażowanie autorytetów i ekspertów, naśladownictwo, identyfikacja oraz modelowanie stosowane są również w procesie wychowawczym<sup>35</sup>. Uleganie przez uczniów w okresie szkolnym dyktatowi autorytetu nauczyciela przynosi im zwykle znaczne korzyści<sup>36</sup>. Użycie reguły autorytetu w manipulowaniu polega na przesłaniu, by dana osoba naśladowała autorytet, gdyż to naśladownictwo jest dla niej dobre<sup>37</sup>. Angażowanie autorytetów w edukacji wykorzystywane jest bardzo często. Przykładem jest np. zapraszanie do przedszkola policjanta czy strażaka, który opowiada dzieciom, jak należy i jak nie należy się zachowywać oraz jak dbać o swoje

<sup>27</sup> Przykładem takiego działania jest chwalenie cudzego dziecka jedynie w celu osiągnięcia przychylności jego rodziców, por. W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji, czyli krótki podręcznik samoobrony*, Warszawa 2005, s. 27.

<sup>28</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać...*, *op. cit.*, s. 289.

<sup>29</sup> E. Stanisławiak, *Jak ludzie wpływają...*, *op. cit.*, s. 23.

<sup>30</sup> Por.: A. Grzywa, *Manipulacja...*, s. 129–138, *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 118; E. Stanisławiak, *Jak ludzie...*, *op. cit.*, s. 18; W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji...*, *op. cit.*, s. 34–36.

<sup>31</sup> A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 129.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 1996, s. 212; D.T. Kenrick, S.L. Neuberger, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańsk 2006, s. 291.

<sup>34</sup> H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Warszawa 2005, s. 68.

<sup>35</sup> Por.: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi...*, *op. cit.*, s. 198; E. Stanisławiak, *Jak ludzie wpływają...*, *op. cit.*, s. 20–21; *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, s. 987.

<sup>36</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu...*, *op. cit.*, s. 198.

<sup>37</sup> W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji...*, *op. cit.*, s. 35.

bezpieczeństwo. Nauczyciele wykorzystują również autorytet znanych w kręgach młodzieży piosenkarzy, zespołów oraz sportowców, by w ten sposób zniechęcić młodych ludzi do sięgania po różnego rodzaju środki psychoaktywne. Zapraszają ich na godziny wychowawcze, prezentują filmy zawierające preferowane treści lub płyty z nagraniami konkretnych utworów.

Język stanowi główne narzędzie porozumiewania się. Służy do przekazu informacji o świecie i własnych poglądów oraz pozwala wpłynąć na postawy i zachowania odbiorców komunikatu. Manipulacja w języku może być rozumiana jako manipulacja językiem oraz manipulacja tekstem. W pierwszym przypadku chodzi o usuwanie wybranych określeń lub zwrotów z praktyki komunikacyjnej. W ten sposób nauczyciel może ograniczyć wypowiedzi ucznia umożliwiające mu akcentowanie swojej podmiotowości i tym samym wyeliminować jego niewygodne (niebezpieczne, zagrażające) zachowania<sup>38</sup>. Manipulacja tekstem może przejawiać się w różnorodny sposób. Przykładem tego typu oddziaływań jest tzw. manipulacja za pośrednictwem *cliché*. Technika ta opiera się na wybiórczym podejściu do pewnych treści (tj. informacje, opinie, opis faktów), przy czym selektywność dotyczy sądów wartościujących w odniesieniu do pewnych cech czy zachowań. Manipulacja ta deformuje obraz osoby lub instytucji, przedstawiając ją jedynie w kategorii negatywnej i jednocześnie przesłaniając jej cechy pozytywne<sup>39</sup>. Innymi przykładami manipulacji tekstem są np. blokowanie dostępu lub skrywanie przed wychowankiem rzeczywistych faktów i informacji, tendencyjne preparowanie informacji, sentymentalizacja treści czy też deformowanie komunikatów<sup>40</sup>.

Działania manipulacyjne mogą się posługiwać „przemocą i przymusem”<sup>41</sup> i w tej formie występują w systemie wychowawczym każdej szkoły. Przejawiają się

<sup>38</sup> R. Wawrzyniak-Baszterda, *Język w wychowaniu – neutralne medium czy narzędzie wpływu? Rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej?*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańsk 2007 s. 80–81.

<sup>39</sup> A. Lepa, *Świat manipulacji...*, *op. cit.*, s. 78.

<sup>40</sup> Patrz: A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 158–160; *Pedagogika. Leksykon PWN...*, *op. cit.*, s. 118; B. Śliwerski, *Program wychowawczy...*, s. 48; A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 65.

<sup>41</sup> Zjawisko przemocy rozpatrywane w odniesieniu do funkcjonowania procesów edukacyjnych analizowane może być w perspektywie systemu społecznego lub ekonomiczno-politycznego oraz jako przestrzeń relacji interpersonalnych. Przymus oznacza rezygnację z tego, czego się chce, na rzecz tego, czego chcą inni, lub tego, czego wymaga aktualna sytuacja. Ukazuje on dominację jednych nad innymi i może być symptomem niesymetrycznych relacji społecznych. W strukturze układu nauczyciel–uczeń panować może przymus personalny (rodzaj przymusu zewnętrznego polegający na dominacji jednej osoby nad drugą), przymus instytucjonalny (rodzaj przymusu zewnętrznego, którego źródłem są reguły instytucjonalne) oraz przymus wewnętrzny (dotyczy wspólnie wyznaczonych reguł i zasad postępowania); zob.: A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 79–88 oraz *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, *op. cit.*, s. 48, A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 80.



one m.in. tym, że szkoła narzuca zuniformizowaną wiedzę, kulturę i język, występuje konieczność realizacji wyznaczonych norm oraz presje związane z koniecznością uczenia się, wykonywania poleceń nauczyciela czy odrabiania zadań. Szkoła opiera swoje funkcjonowanie na systemach skodyfikowanych zasad, które mają zwykle charakter imperatywny i związane są z realizowaniem „roli ucznia” oraz „roli pracownika”<sup>42</sup>. Do działań manipulacyjnych, które mogą pojawić się w zachowaniu nauczyciela zaliczane jest również demonstrowanie swojej siły i przewagi, wytwarzanie atmosfery zagrożenia, straszenie dzieci skargą do rodziców, podsycanie rywalizacji wewnątrzgrupowej oraz obrażanie ucznia w obecności klasy<sup>43</sup>.

Stosowanymi w rzeczywistości wychowawczej manipulacjami są również: stwarzanie pozorów wyboru<sup>44</sup>, wywoływanie i redukcja dysonansu poznawczego<sup>45</sup>, ciągle zmienianie reguł postępowania oraz ich uzasadnień<sup>46</sup>, wywoływanie poczucia winy<sup>47</sup>, prawienie pochlebstw i wzbudzanie sympatii<sup>48</sup>, stosowanie strategii przyjaznego wroga<sup>49</sup>, czy też manipulacje przy wykorzystaniu mediów oraz dbałość o atrakcyjną formę przekazu medialnego<sup>50</sup>. Zestawienie podobieństw pomiędzy wychowaniem a manipulacją przedstawia wykres 1.

---

<sup>42</sup> S. Rogala, *Przymus w świadomości młodzieży. Rodzina i szkoła wobec przymusu i swobody*, Opole 2000, s. 135.

<sup>43</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, *op. cit.*, s. 49; *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 476; A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 65.

<sup>44</sup> *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 118; B. Śliwerski, *Program wychowawczy...*, *op. cit.*, s. 48.

<sup>45</sup> Manipulacje oparte za regule dysonansu poznawczego posługują się takimi technikami, jak: stopa w drzwiach, dwie stopy w drzwiach, liczy się każdy grosz, dlaczego nie chcesz mi pomóc?, etykieta prospołeczna, niska piłka. Szerzej: H. Hamer, *Psychologia społeczna...*, *op. cit.*, s. 219–223; A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 105–110; *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, red. S. Moscovici, Warszawa 1998, s. 204–208.

<sup>46</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy...*, *op. cit.*, s. 48.

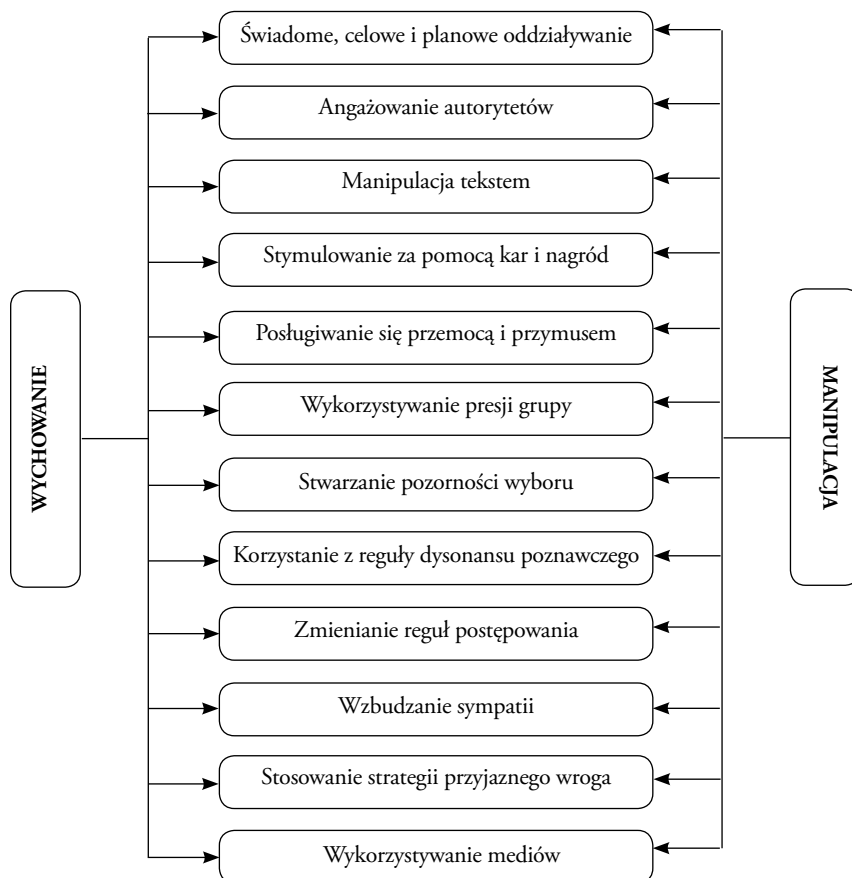
<sup>47</sup> Wywoływanie poczucia winy jest dość często stosowaną i skuteczną techniką manipulacyjną. Ma ona charakter interpersonalny, a jej celem jest zwiększenie uległości wobec manipulatora. Zob.: A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 148–152; H. Hamer, *Psychologia społeczna...*, *op. cit.*, s. 228; B. Śliwerski, *Program wychowawczy...*, *op. cit.*, s. 48; W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji...*, *op. cit.*, s. 24.

<sup>48</sup> D. Doliński, *Inni ludzie...*, *op. cit.*, s. 506; B. Śliwerski, *Program wychowawczy...*, s. 48.

<sup>49</sup> A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 66–67.

<sup>50</sup> B. Siemieniecki, *Manipulacja informacją w mediach a edukacja*, [w:] *Manipulacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2007, s. 22–25.

Wykres 1. Cechy wspólne wychowania i manipulacji



Źródło: opracowanie własne.

## Różnice pomiędzy rzeczywistością wychowawczą a manipulacją

Rzeczywistość wychowawcza i manipulacja zawierają wiele cech różniących. Podstawową wydaje się sposób postrzegania adresata oddziaływań. W rzeczywistości wychowawczej uczeń jest podmiotem, do którego skierowane są oddziaływania. Asymiluje on sygnały o znaczeniu pedagogicznym w ramach własnej aktywności i zmienia je zgodnie z treścią tych sygnałów<sup>51</sup>. Korzystając ze swojego prawa do autonomii i niezależności, uczy się ponoszenia odpowiedzialności za własne de-

<sup>51</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia...*, op. cit., s. 33.

czyje oraz nabywa kompetencje do dojrzałego, refleksyjnego i krytycznego bycia w świecie<sup>52</sup>. W manipulacji człowiek jest przedmiotem oddziaływań<sup>53</sup>, a manipulator nie liczy się z jego potrzebami i interesami<sup>54</sup>.

Kolejną cechą różnicującą wychowanie i manipulację jest świadomość celów oddziaływań. Działania manipulatorskie są skryte. Cecha ich skrytości dotyczy przede wszystkim celów, jakie mają osiągnąć dysponenti manipulacji oraz mechanizmów stosowanych w ramach działań manipulatorskich. Decyduje ona o skuteczności manipulacji. Manipulatorzy ukierunkowują proces myślenia w taki sposób, by osoba manipulowana była przekonana, że wszelkie decyzje i działania wykonuje z własnej nieprzymuszonej woli. Manipulacja zdemaskowana przestaje być manipulacją<sup>55</sup>. W niektórych sytuacjach manipulator informuje osobę manipulowaną o celach swoich działań, jednakże są to cele fałszywe. Zabieg ten ma uprawomocnić działanie osoby manipulującej bądź wzmocnić skuteczność manipulacji<sup>56</sup>. Za istotę manipulacji uznać więc można „konflikt między założoną przez odbiorcę komunikacją nastawioną na porozumienie a zrealizowaną wbrew niemu komunikacją nastawioną na rezultat, między naiwnym przeświadczeniu odbiorcy o dążeniu nadawcy do porozumienia, a skrytym zrealizowaniem strategii dążenia do osiągnięcia zamierzonego i nieujawnionego rezultatu”<sup>57</sup>.

Cele wychowania są jawne, a zarówno wychowawca, jak i wychowanek są ich świadomi. Stopień świadomości celów zależy od wieku i dojrzałości psychicznej podopiecznych oraz wiąże się z rozwojem norm, zasad postępowania oraz stopniową ich internalizacją<sup>58</sup>.

Podobnie przedstawia się sposób stosowania różnorodnych form i środków oddziaływań. W procesie wychowawczym formy i środki wszelkich oddziaływań służą dziecku, wspomagają jego rozwój i wielozmysłowe poznawanie otaczającej rzeczywistości. W manipulacji człowiek traktowany jest instrumentalnie jako narzędzie do realizowania celów manipulatora, a nie jako osoba, która ma swoje potrzeby i prawa<sup>59</sup>. W ten sposób manipulator ogranicza swobodę podejmowania decyzji

<sup>52</sup> R. Wawrzyniak-Baszterda, *Język w wychowaniu...*, *op. cit.*, s. 86.

<sup>53</sup> J. Jastrzębski, *Szkoła i media...*, *op. cit.*, s. 274.

<sup>54</sup> W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji...*, *op. cit.*, s. 11.

<sup>55</sup> Cecha skrytości działań manipulatorskich przedstawiana jest w różnorodnych definicjach i opracowaniach. Znaleźć ją można m.in. w: P. Krzyżanowski, *Manipulacja w języku. Manipulacja w tekście*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Lublin 2004, s. 278; A. Lepa, *Świat manipulacji...*, *op. cit.*, s. 26–27; W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji...*, *op. cit.*, s. 11.

<sup>56</sup> A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 33.

<sup>57</sup> J. Warchala, *Horyzonty manipulacji...*, *op. cit.*, s. 50.

<sup>58</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Z. Włodarski, Psychologia...*, *op. cit.*, s. 35.

<sup>59</sup> A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 37; R. Wawrzyniak-Baszterda, *Język w wychowaniu...*, *op. cit.*, s. 78–79.

manipulowanego, blokuje możliwość podjęcia decyzji niepożądaną ze swojego punktu widzenia<sup>60</sup> oraz odnosi osobiste korzyści<sup>61</sup>.

Wychowawca wspiera rozwój moralny dziecka, przekazuje wartości, ukazuje wzory postępowania, zakreśla granice pomiędzy prawdą a fałszem, dobrem a złem<sup>62</sup>. Manipulator steruje emocjami<sup>63</sup> oraz wprowadza w błąd: fałsz jest przedstawiany jako prawda, zaś dobro jako zło, a jego intencją jest zafałszowanie obrazu pewnej rzeczywistości w świadomości drugiej osoby<sup>64</sup>.

Wszelkie oddziaływania na wychowanka mają wywołać pozytywne zmiany w jego aktywności i zachowaniu<sup>65</sup>. Nauczyciel umożliwia uczniom zaspokajanie indywidualnych potrzeb i rozwijanie ich możliwości oraz organizuje różnorodne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>66</sup>. Manipulator, wykorzystując wiedzę o regułach zachowania się ludzi<sup>67</sup> oraz opierając się na dobrej znajomości cech osobowości osoby manipulowanej, wykorzystuje różnorodne jej słabości (moralne, intelektualne, wynikające z trudnej sytuacji) i niezaspokojone potrzeby, by osiągnąć własny cel<sup>68</sup>.

Ostatnią wymienioną w tym opracowaniu cechą wskazującą na różnice pomiędzy wychowaniem a manipulacją jest zakres oddziaływań. Wychowanie ma charakter uniwersalny i ponadczasowy. Na procesy wychowawcze wpływają uwarunkowania historyczne, kulturowe i społeczne, zaś kierunki działań wychowawczych determinowane są przez rzeczywistość społeczną wraz z jej tradycjami i perspektywami<sup>69</sup>. W zależności od przedmiotu wychowania, jakim są najczęściej wyodrębniane w osobowości wychowanka jej sfery, dokonuje się podziału wychowania na: umysłowe, religijne, moralne, estetyczne oraz seksualne<sup>70</sup>. Wychowawca oddziałuje

<sup>60</sup> P. Krzyżanowski, *Manipulacja w języku...*, *op. cit.*, s. 278.

<sup>61</sup> A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 10; I. Kamińska-Szmaj, *Propaganda...*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>62</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny...*, *op. cit.*, s. 138.

<sup>63</sup> W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji...*, *op. cit.*, s. 11.

<sup>64</sup> A. Lepa, *Świat manipulacji...*, *op. cit.*, s. 25.

<sup>65</sup> *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 274; B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczyk, Gdańsk 2007, s. 32–33.

<sup>66</sup> P. Wiliński za H. Sęk, A. I. Brzezińska, *Podstawy pomocy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008 (P. Wiliński wg eksperta „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna”), s. 771.

<sup>67</sup> A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 32.

<sup>68</sup> A. Grzywa, *Manipulacja...*, *op. cit.*, s. 15; R. Wawrzyniak-Baszterda, *Język w wychowaniu...*, *op. cit.*, s. 79.

<sup>69</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 17.

<sup>70</sup> B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie- znaczenia- dylematy...*, *op. cit.*, s. 30.

na każdą ze sfer jednostki<sup>71</sup>. Osoba manipulująca zwraca uwagę jedynie na jakiś wycinek rzeczywistości wychowawczej, na wybrane dziedziny życia i aktywności jednostki<sup>72</sup>.

## Podsumowanie

Manipulacja jest zjawiskiem powszechnie spotykanym. Często bywa wykorzystywana w różnych obszarach życia i aktywności człowieka. Jej elementy występują również w rzeczywistości wychowawczej. Pomiedzy wychowaniem a manipulacją istnieje wiele różnic. Dotyczą one m.in. sposobu postrzegania wychowanków, poziomu jawności działań oraz celów oddziaływań. Wychowania nie można więc zaliczyć do manipulacji.

Działania manipulacyjne w wychowaniu mogą wywołać wiele negatywnych następstw. Zalicza się do nich m.in.: konformizm, zanik samodzielności myślenia i wrażliwości moralnej, podejmowanie pozornych działań, wyzbycie się odpowiedzialności za własne czyny i zachowania agresywne<sup>73</sup>, a także skłonność do uległości wobec manipulacji i automanipulacji oraz rozwój postawy makiawelistycznej<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> W. Pomykało, *Encyklopedia...*, *op. cit.*, s. 17.

<sup>72</sup> A. Lepa, *Świat manipulacji...*, *op. cit.*, s. 23–24.

<sup>73</sup> *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 118.

<sup>74</sup> A. Wróbel, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 50.



Janusz Mólka

## Wobec destrukcji i manipulacji życiem dziecka

### Streszczenie

Autor artykułu poszukuje odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób chronić przed destrukcją i manipulacją życie dzieci przed tymi, wobec których żywią one wrodzone poczucie bliskości, bezpieczeństwa, akceptacji, miłości. Stwierdza, że brak poczucia osobistej godności i odpowiedzialności za siebie i za innych może skłaniać do wykorzystywania drugiego człowieka dla osiągnięcia egoistycznych korzyści. Zauważa, że na tego typu nadużycie najbardziej narażone są dzieci, których sytuacja i oddziaływanie głównie rodziców ma znamiona destrukcyjnego oraz manipulacyjnego wpływu spowodowanego patologicznym i dysfunkcyjnym charakterem środowiska rodzinnego.

W związku z tym autor przedstawił najpierw rodzinę, jako środowisko stwarzające najkorzystniejsze miejsce i przestrzeń kształtowania osobowości młodego człowieka. Podkreślił jednocześnie, że odłączenie dziecka od naturalnej rodziny powoduje negatywne i wręcz destrukcyjne następstwa w jego życiu.

W dalszej części artykułu autor wskazał na zastępcze formy opieki i wychowania najbardziej zbliżone do naturalnego środowiska rodzinnego, jakimi są rodzinne domy dziecka oraz rodziny zastępcze. Podkreślił także konieczność przygotowania kandydatów do adopcji i jej przeprowadzenia. Przypomniał, że według regulacji prawnych organizowanie opieki zastępczej w innych środowiskach rodzinnych poza własną rodziną dziecka może nastąpić wówczas, gdy zostaną wyczerpane wszelkie możliwe środki pomocy dziecku i rodzinie.

Następnie autor przybliżył działalność jednego z ośrodków opiekuńczo-wychowawczych działającego na terenie Krakowa i Żmiącej w powiecie Limanowa, jako przykład rozwiązywania kwestii związanych z manipulacją życia dziecka oraz eliminowania i ograniczania patologii życia rodzinnego i społecznego. Na zakończenie wspominał o wspieraniu pokrzywdzonego dziecka w osiąganiu dojrzałości, dzięki której można zminimalizować zagrożenia destrukcji i manipulacji w odniesieniu do bezpiecznego i prawidłowego rozwoju życia dzieci i młodzieży.

## Wobec destrukcji i manipulacji życiem dziecka

Dzieci są przyszłością ludzkości. Dlatego od zorganizowania i zabezpieczenia optymalnych warunków prawidłowego ich rozwoju zależy w dużej mierze kształt i bezpieczeństwo życia społecznego. Niestety w obliczu występujących przejawów za-

niedbywania podstawowych praw i obowiązków spoczywających na dorosłych jawi się niebezpieczeństwo degradacji ich człowieczeństwa i relacji interpersonalnych.

Brak poczucia osobistej godności i odpowiedzialności za siebie i za innych skłania do wykorzystywania drugiego człowieka dla osiągnięcia egoistycznych korzyści. Na tego typu nadużycie najbardziej narażone są dzieci. Na tym tle warto przyrzeć się położeniu dzieci, których sytuacja i oddziaływanie głównie rodziców ma znamiona destrukcyjnego oraz manipulacyjnego wpływu spowodowanego patologicznym i dysfunkcyjnym charakterem środowiska rodzinnego. W związku z tym pojawia się pytanie, w jaki sposób chronić przed destrukcją i manipulacją życie dzieci przed tymi, wobec których żywią one wrodzone poczucie bliskości, bezpieczeństwa, akceptacji, miłości.

W niniejszych rozważaniach manipulacja będzie rozumiana jako zamierzone wywieranie wpływu na drugą osobę, dziecko, w taki sposób, aby realizowało ono, nie zdając sobie z tego sprawy, działania zaspokajające potrzeby osoby dokonującej manipulacji. Dodam jeszcze, że istotą manipulacji jest „ubezwłasnowolnienie podopiecznych, sprawienie wrażenia, że ich zachowania są podejmowane spontanicznie, z własnej, nieprzymuszonej woli, a nawet własnej inicjatywy”<sup>1</sup>. Natomiast do metod manipulacji pedagogicznej należy zaliczyć między innymi: ograniczenie swobody myślenia, ciągłe zmiany reguł postępowania i ich uzasadnień, prawienie pochlebstw, blokowanie dostępu lub skrywanie przed dzieckiem, wychowankiem rzeczywistych faktów i informacji, stwarzanie pozorności wyboru, odwoływanie się w łamaniu czyjejś woli do presji grupy, wywołanie poczucia winy<sup>2</sup>.

Podjmując zasygnalizowane zagadnienie, należy najpierw zwrócić uwagę na sytuację rodziny jako optymalnego środowiska stwarzającego najkorzystniejsze miejsce i przestrzeń kształtowania osobowości młodego człowieka. Wiadomo przecież, że zasadnicza odpowiedzialność za wychowanie dzieci spoczywa na rodzicach i rodzinie. W związku z tym nie trzeba przekonywać, że odłączenie dziecka od naturalnej rodziny powoduje negatywne, a wręcz destrukcyjne następstwa w jego życiu.

Według regulacji prawnych organizowanie opieki zastępczej w innych środowiskach rodzinnych poza własną rodziną dziecka może nastąpić wówczas, gdy zostaną wyczerpane wszelkie możliwe środki pomocy dziecku i rodzinie, co zostanie poruszone niżej. W tego rodzaju przypadkach znaczące jest samo przygotowanie kandydatów do prowadzenia zastępczych form opieki i wychowania, do których należy zaliczyć między innymi rodzinne domy dziecka, rodziny zastępcze oraz adopcję.

Przybliżona zostanie też działalność jednego z ośrodków opiekuńczo-wychowawczych jako przykładu rozwiązywania kwestii związanych z manipulacją życia dziecka oraz zagrożeniami wynikającymi z patologii życia rodzinnego i społecznego.

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Manipulacja pedagogiczna*, [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 16, red. nac. J. Wojnowski, Warszawa 2003, s. 558–559.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 559.



## Rodzina przestrzenią rozwojową dzieci

Środowisko rodzinne, jako podstawowa grupa społeczna, jest przestrzenią wychowawczą, która najlepiej odpowiada oczekiwaniom i potrzebom psychicznym dziecka. Rodzina poprzez zamierzone oddziaływania opiekuńcze i wychowawcze, poprzez działania wynikające ze wzajemnych interakcji między członkami rodziny i wzorcami osobowymi, przyczynia się do rozwoju fizycznego, psychicznego, moralnego, duchowego, religijnego i społecznego dziecka. Stwarza klimat zabezpieczenia i rozwoju potrzeby miłości, poczucia bezpieczeństwa, bliskości, przynależności, szacunku, godności. Najczęściej rodzina opiera się na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji. Zajmuje niezastąpione miejsce i spełnia ważne funkcje dla utrzymania ciągłości biologicznej oraz normalnego i prawidłowego rozwoju psychospołecznego jednostki i społeczeństwa. Do najważniejszych funkcji realizowanych przez rodzinę należy zaliczyć funkcję: prokreacyjną, opiekuńczą, ekonomiczną i wychowawczą<sup>3</sup>. Należy przy tym podkreślić doniosłość i znaczenie funkcji wychowawczej, która przejawia się w szczególności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb bezpieczeństwa, miłości, przynależności, uznania i samourzeczywistnienia. Dla prawidłowego rozwoju dziecka w rodzinie ważne jest też dostarczanie pożądanych społecznie wzorców zachowań, wyzwających u dzieci procesy identyfikacji z rodzicami oraz przekazywanie i przyswajanie wartości, norm i zasad współżycia i współpracy preferowanych w społeczeństwie, w którym żyją. Istotne będzie również umożliwianie dzieciom od najmłodszych lat aktywnego udziału w różnego rodzaju czynnościach i obowiązkach domowych, traktując dzieci jako równoprawnych partnerów życia rodzinnego. Niezastąpione będzie także rozwijanie i rozszerzanie kontaktów międzyludzkich i pogłębianie więzi emocjonalnej z krewnymi, przyjaciółmi i znajomymi. Nieodzowne będzie zabezpieczenie możliwie pełnego rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci oraz wprowadzanie ich w świat kultury i przygotowanie do samodzielnego życia poprzez wybieranie postawy twórczej i współuczestniczącej w otaczającym świecie<sup>4</sup>. Dlatego należy za Mieczysławem Łobockim uznać, że „poprawne funkcjonowanie rodziny jako naturalnego środowiska wychowawczego zależy nie tyle od szczęśliwego zbiegu okoliczności, ile od świadomego kierowania nią”<sup>5</sup>.

Poprzez udział w życiu rodzinnym dziecko uczy się, co czuć do samego siebie, jak inni mogą reagować na jego uczucia, co można myśleć o tych uczuciach, jak je odczytywać, a także jak wyrażać nadzieje i obawy. Na tego typu uczenie emocjonalne składa się nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do dziecka, ale także jak się w stosunku do niego zachowują, jak radzą sobie z własnymi uczuciami,

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 310.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 311.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 317.

jak sobie nawzajem uczucia okazują. Sposoby tego rodzaju relacji są dla dziecka wzorami<sup>6</sup>.

Dla prawidłowego przebiegu samego procesu wychowania w rodzinie potrzebna jest świadomość celów wychowania rodzinnego oraz ich zadań. Ułatwiają one przełamywać napotymane trudności i problemy. Pozwalają też udoskonalać oddziaływania wychowawcze. Do zachowania cech racjonalnego, planowanego i metodycznego procesu wychowania osobowego i społecznego dziecka w rodzinie służy dobieranie przez rodziców właściwych form opieki nad dziećmi, stosowanie określonych wymagań oraz sposobów przystosowywania do samodzielnego życia, jak również korygowania wszelkich metod oddziaływania prospołecznego. Najważniejszą kwestią jest to, aby rodzice potwierdzali podejmowane przedsięwzięcia wychowawcze własnym przykładem.

Wychowanie rodzinne sprzyja uspołecznieniu dzieci i młodzieży. Rodzina przekazuje wartości, normy, wzory zachowań i obyczaje kulturowe. Jak zauważa Franciszek Adamski „w rodzinie następuje przekazywanie każdemu nowemu pokoleniu dziedzictwa kulturowego, tj. wprowadzenie go w normy życia zbiorowego i mechanizm konformizmu społecznego, w elementarne wartości kultury ludzkiej”<sup>7</sup>. Rodzinę należy zatem uznać za środowisko najbardziej sprzyjające prawidłowemu rozwojowi osoby oraz podmiot wychowania do życia zbiorowego, przygotowującego do bezkonfliktowego i pozytywnego funkcjonowania w życiu społecznym. Uspołecznienie może jednak przyjąć postać konstruktywną lub destruktywną. Młodzi ludzie powiązani uczuciowo z określonymi grupami społecznymi będą zdolni do twórczego uczestniczenia w określonej kulturze. Niestety błędne wychowanie może sprzyjać ukształtowaniu jednostki egocentrycznej, ze skłonnością do uczestniczenia w grupach obcych, a nawet wrogich społeczeństwu, nastawionych biernie do życia społecznego i kulturowego.

Do wielu czynników utrudniających prawidłowy rozwój i wychowanie w rodzinie należy zaliczyć między innymi brak miłości macierzyńskiej i ojcowskiej, niedostateczne uruchomienie procesów identyfikacji z osobami znaczącymi, mało pogłębioną więź emocjonalną między rodzicami oraz wadliwe postawy rodzicielskie<sup>8</sup>. Szczególnym czynnikiem pojawiania się różnego rodzaju zagrożeń dla integracji i dobrego funkcjonowania rodziny, a nawet przyczyną rozkładu życia rodzinnego może być także czas dorastania dzieci. Za podstawę tych zagrożeń należy uznać brak wystarczającej wiedzy pedagogicznej i umiejętności współżycia w rodzinie<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 296.

<sup>7</sup> F. Adamski, *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*, [w:] *Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. F. Adamski, Kraków 1985, s. 365.

<sup>8</sup> Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, op. cit., s. 314–317.

<sup>9</sup> E. Domagała-Zyśk, *Rodzice wobec trudności szkolnych nastolatków*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, Lublin 2004, s. 357.

W tej perspektywie pojawia się niebezpieczeństwo, przybierające coraz większe rozmiary, które polega na tym, że rodzice nie potrafią sobie radzić, nie mogą podjąć i przyjąć w pełni odpowiedzialności za prawidłowy i bezpieczny rozwój swoich dzieci. Trzeba przyjąć, że występująca patologia życia rodzinnego oraz związane z nią działania o charakterze manipulacyjnym, czyli wywierania takiego wpływu przez rodziców, aby ich dzieci wykonywały takie czynności, które zaspokoją ich samolubne oczekiwania i potrzeby, zagraża zapewnianiu optymalnych warunków w realizacji podstawowych potrzeb i fundamentalnych oczekiwań dzieci. W związku z tym środowisko społeczne podejmuje starania organizowania zastępczych form opieki i wychowania młodego pokolenia.

## Zastępcze formy opieki i wychowania młodego pokolenia

Podstawowym zadaniem opieki zastępczej jest zapewnienie fundamentalnych warunków opieki, bezpieczeństwa i rozwoju dzieciom pozbawionym naturalnego środowiska rodzinnego. Troska taka stwarza możliwości prawidłowego rozwoju fizycznego i emocjonalnego w kształtowaniu osobowości i postaw dziecka. Do placówek najbardziej zbliżonych do prawidłowo funkcjonującej rodziny naturalnej należy wymienić między innymi: rodzinne domy dziecka oraz rodziny zastępcze. Szczególną formą stworzenia optymalnego środowiska rozwojowego dla dziecka jest adopcja.

Początki instytucjonalnej działalności opiekuńczo-wychowawczej w naszym kraju sięgają przełomu dziewiętnastego i dwudziestego wieku. Wtedy działalność była nastawiona przede wszystkim na zaspokajanie biologicznych potrzeb dziecka. Na przestrzeni kolejnych lat do chwili obecnej sytuacja ulega sukcesywnym zmianom poprzez wprowadzanie nowych form opieki, mających na uwadze wszechstronne dobro dzieci i młodzieży. Powstanie rodzinnych domów dziecka było wyrazem uzasadnionego przekonania o dużym znaczeniu wartości życia rodzinnego w procesie wychowania oraz potrzeby poszukiwania formy opieki strukturalnie i funkcjonalnie najbardziej zbliżonej do modelu rodziny naturalnej. Rodzinne domy dziecka zrodziły się z troski o stworzenie osamotnionym dzieciom jak najlepszych warunków rozwoju, jak również z krytycznej oceny niedostatków wychowania w zakładach opiekuńczych oraz z dobrej woli ludzi wrażliwych na sytuację dzieci osieroconych. Początki tej formy opieki na terenie naszego kraju sięgają lat pięćdziesiątych dwudziestego wieku<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Por. A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 156; A. Sadowska, *Rodzinne domy dziecka w Lublinie*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, red. Cz. Kępski, Lublin 2003, s. 191; L. Bogusz, *Założony i rzeczywisty model współczesnej rodziny zastępczej*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, op. cit., s. 223–226.

Jednym z podstawowych kryteriów skierowania dziecka do rodzinnego domu dziecka jest pytanie, czy istnieje w najbliższym czasie możliwość powrotu dziecka do własnej naturalnej rodziny oraz jaka jest szansa rzeczywistego włączenia dziecka do nowej dla niego wspólnoty rodzinnej, jaką stanowi rodzinny dom dziecka<sup>11</sup>. Trzeba przy tym pamiętać, że każdą sytuację poszczególnego dziecka należy rozpatrywać indywidualnie. Natomiast do podstawowych zadań rodzinnego domu dziecka zalicza się przede wszystkim zapewnienie podopiecznym rodzinnej atmosfery i prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Ponadto należy zapewnić realizację obowiązku szkolnego i osiągnięcie odpowiedniego wykształcenia, ochronę zdrowia oraz zaspokojenie potrzeb materialnych. Ważnym zadaniem jest także rozwijanie indywidualnych zdolności i zainteresowań, kształtowanie kultury osobistej, przyuczanie do czynności samoobsługowych, kształtowanie umiejętności wykonywania pracy, przygotowanie do samodzielności, czy też nawiązywania kontaktów interpersonalnych w środowisku społecznym<sup>12</sup>.

Działalność rodzinnych domów dziecka wskazuje na ich przydatność w przywracaniu osamotnionym i osieroconym dzieciom poczucia bezpieczeństwa i utraconej więzi emocjonalnej, które powinna okazać rodzina naturalna. Niestety największym zagrożeniem dla tej formy opieki jest urzędowy schematyzm i formalizm w traktowaniu tego typu środowiska wychowawczego. Zdarzają się sytuacje braku zrozumienia i konflikty między rodzinnymi domami dziecka a sądami rodzinnymi. Jak zauważa Albin Kelm, opiekunowie prowadzący rodzinny dom dziecka uważają, że „sądy rodzinne nie powinny przywracać praw rodzicielskich tylko na wniosek rodziców naturalnych, jeśli więzi dziecka z rodzicami przybranymi są na tyle silne, że dziecko odczułoby odesłanie do rodziny własnej jako krzywdę”<sup>13</sup>. Niemniej występujące trudności i problemy nie powinny przekreślać znaczenia i potrzeby funkcjonowania tego typu instytucji. Mała grupa, jaką tworzy rodzinny dom dziecka, umożliwia przebywającym w nim członkom rodziny prawidłowe wychowanie i socjalizację. Pobyt przez całą dobę z tymi samymi osobami pozwala zacieśniać wzajemne relacje. Ponadto rozwój dziecka dokonuje się na zasadzie wymiany doświadczeń z rodzicami biologicznymi i zastępczymi<sup>14</sup>.

Rodzina zastępcza jest kolejną formą zastępczego środowiska rodzinnego. Do rodziny zastępczej, powstałej na mocy orzeczenia sądu, są skierowane dzieci, któ-

<sup>11</sup> A. Sadowska, *Model rodzinnego domu dziecka*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, op. cit., s. 179–180.

<sup>12</sup> S. Badora, *Uczucia i profesjonalizm: o formach opieki zastępczej*, Częstochowa 1998, s. 71; A. Sadowska, *Model rodzinnego domu dziecka*, op. cit., s. 180–181.

<sup>13</sup> A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, op. cit., s. 163.

<sup>14</sup> B. Matyjas, *Rodzinny dom dziecka – w perspektywie tradycji i nowych rozwiązań*, [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Heine, G. Gajewska, Zielona Góra 1999, s. 243–245.

rych biologiczni rodzice są nieznani albo mają ograniczoną władzę rodzicielską lub zostali jej pozbawieni. Przyjmuje się, że rodzina zastępcza po adopcji jest najbardziej cenioną formą opieki nad dzieckiem pozbawionym rodziny naturalnej. Utworzenie rodziny zastępczej nie powoduje bowiem powstania takich więzi rodzinno-prawnych pomiędzy rodzicami zastępczymi a dzieckiem, jakie powstają w przypadku przeprowadzonej adopcji dziecka. Warto dodać, że wyróżnia się rodziny zastępcze z uwagi na spokrewnienie opiekunów i dzieci (rodzina zastępcza spokrewniona lub rodzina zastępcza niespokrewniona) oraz z uwagi na liczbę przyjętych dzieci (rodzinę zastępczą zawodową, która przyjmuje co najmniej trójkę dzieci lub rodzinę zastępczą niezawodową). Powyższe rodzaje rodzin zastępczych mogą się nawzajem łączyć. Natomiast w przypadku opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi określa się je jako specjalistyczną rodzinę zastępczą, a w sytuacji opieki doraźnej – rodzinnym pogotowiem opiekuńczym.

Rodziną zastępczą może zostać małżeństwo lub osoba samotna, przy spełnieniu określonych wymagań. Osoby ubiegające się o status rodziny zastępczej powinny być obywatelami polskimi, mieć unormowane warunki mieszkaniowe, posiadać stałe źródło utrzymania, korzystać z pełni praw obywatelskich i cywilnych oraz muszą być osobami niekaranymi. Ponadto w przypadku własnych dzieci nie mogą być pozbawieni praw rodzicielskich, jak również ich stan zdrowia nie powinien uniemożliwiać sprawowania opieki nad dzieckiem. Kandydaci na rodziny zastępcze mają obowiązek uczestniczyć w szkoleniu dla tych rodzin. Kursy dla kandydatów są organizowane przez podmioty, które mają program zatwierdzony przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Na szkolenia, które odbywają się między innymi w ośrodkach adopcyjno-opiekuńczych, kandydaci są skierowani przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie<sup>15</sup>.

Poza wymienionymi warunkami do rodziny zastępczej należy jeszcze zadbać o zachowanie dotychczasowych więzi emocjonalnych i rodzinnych, przestrzeganie odpowiedniej różnicy wieku pomiędzy rodzicami zastępczymi a umieszczonym w rodzinie przysposobionym, respektowanie zgody małoletniego, który ukończył trzynasty rok życia na umieszczenie w rodzinie zastępczej, wymagane wcześniejsze przygotowanie kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej dla dzieci dotkniętych niepełnosprawnością, trwałym kalectwem lub innymi zaburzeniami wymagającymi pielęgnacji i specjalistycznej pomocy<sup>16</sup>.

Dzieci w rodzinie zastępczej przebywają do czasu uregulowania ich sytuacji prawnej lub do czasu usamodzielnienia się. Mogą być także adoptowane przez rodzinę zastępczą lub inną rodzinę oraz, jeżeli biologiczna rodzina zapewnia dziecku pełną opiekę i bezpieczeństwo, mogą do niej powrócić. Należy przy tym pamiętać, że wychowankowie z przedstawionych powyżej rodzinnych domów dziecka

<sup>15</sup> M. Kwiecień, *Rodziny zastępcze. Rodziny nadziei*, Warszawa 2003, s. 29–32.

<sup>16</sup> S. Badora, *Uczucia i profesjonalizm: o formach opieki zastępczej, op. cit.*, s. 63.

i rodzin zastępczych w zdecydowanej większości pochodzą z rodzin patologicznych i dysfunkcyjnych. Często są ofiarami przemocy, krzywdy, poniżenia, zgorzenia i demoralizacji. Stają się świadkami alkoholizmu, narkomanii, nadużyć seksualnych dorosłych. Niejednokrotnie są niechciani, odrzuceni, pozbawieni dobra i miłości. Jednak dzieci te posiadają często rodziców, lub przynajmniej jednego z nich, którzy nie są pozbawieni praw rodzicielskich. W takiej sytuacji przedłuża się czas ewentualnej adopcji, która dałaby im szansę na rozwój i lepsze warunki życia, jakie występują w prawidłowej rodzinie. Dlatego pojawia się kwestia, co należy uczynić i kto powinien podjąć odpowiednie administracyjne decyzje w celu ułatwienia i przyspieszenia działań na rzecz jak najszybszego przywrócenia tym dzieciom optymalnych warunków rozwojowych umożliwiających zaspokajanie podstawowych potrzeb materialnych i duchowych oraz przeżywanie szczęścia, zadowolenia, bezpieczeństwa i dobra.

## Troska o zabezpieczenie pogodnego dzieciństwa

Przedstawione powyżej środowiska wychowawczo-rozwojowe, zarówno naturalne, jakim jest rodzina, oraz zastępcze formy opieki nad dziećmi i młodzieżą uzupełnimy egzemplifikacją środowiska opiekuńczo-wychowawczego przejawiającego troskę o dzieci zagrożone patologią życia rodzinnego i społecznego.

Blisko trzydzieści lat temu grupa ówczesnych studentów z krakowskich uczelni podjęła inicjatywę niesienia pomocy dzieciom pokrzywdzonym przez los<sup>17</sup>. Wychowankom z państwowych domów dziecka starali się stworzyć namiastkę atmosfery przyjaźni, życzliwości, miłości, których zabrakło w ich domach rodzinnych. Organizowano dzieciom wspólne spacerki, zapraszano do swoich mieszkań, razem udawali się na niedzielną Mszę Świętą, pomagano w nauce, organizowano wakacyjne wyjazdy itd.

Młodzi ludzie w podjętym zaangażowaniu postawili na ambitne i wzniosłe cele, do których zaliczono między innymi stwarzanie sytuacji dających dzieciom poczucie bezpieczeństwa i pewności uczuciowej oraz wypełnienie pustki emocjonalnej i łagodzenie poczucia krzywdy i odrzucenia. Ważne było nawiązywanie indywidualnych więzi dających podopiecznym przekonanie, że jest ktoś osobiście zainteresowany ich problemami i sukcesami. Stwarzanie sytuacji sprzyjających w wzmocnieniu motywacji i podnoszenia aspiracji życiowych. Zapoznanie dzieci z normalnie funkcjonującą rodziną oraz tworzenie warunków prawidłowego rozwoju moralnego poprzez wskazywanie autorytetów i wychowanie religijne<sup>18</sup>.

Dostrzeżenie sensu, potrzeby, a nawet konieczności zaangażowania się w okazywanie dobrego serca dzieciom, w myśl ewangelicznego wezwania: „Wszystko,

<sup>17</sup> Por. *Żmija. Kraja uśmiechem malowana*, pr. zb., Kraków 2008.

<sup>18</sup> M. Jakubczyk, *Wprowadzenie*, [w:] *Żmija...*, *op. cit.*, s. 10–11.

co uczyniliście dla jednego z tych najmniejszych, uczyniliście dla Mnie” (por. Mt 25,40), doprowadziło po wielu latach do powstania w 1993 r. Fundacji Ruperta Mayera Dzieło Pomocy Dzieciom<sup>19</sup>. Powołaniu Fundacji towarzyszyła idea stworzenia struktur, które ułatwią skuteczną pomoc potrzebującym. Założycielami Fundacji zostały osoby świeckie oraz osoba prawna kościelna<sup>20</sup>. Fundacja nie prowadzi działalności gospodarczej, natomiast jest organizacją pożytku publicznego, co umożliwia zainteresowanym dokonanie odpisu podatkowego w wysokości 1% na jej działalność w ramach corocznego rozliczenia podatkowego. Okazane w ten sposób wsparcie, pomoc i zaufanie, jak deklarują odpowiedzialni za prowadzone dzieło, nie tylko zobowiązuje, ale także dopinguje do jeszcze bardziej efektywnego działania i troski na rzecz pokrzywdzonych dzieci.

Założona Fundacja ma na celu wspieranie rodzin biednych i wielodzietnych oraz rodzin dysfunkcyjnych. Szczególną troską otaczane są dzieci, które zostały pozbawione podstawowej opieki i miłości ze strony dorosłych. Jak podkreślają odpowiedzialni za to dzieło, naczelną przesłanką ich działalności jest dobro dziecka i jego naturalne prawo do posiadania rodziny, jako normalnego i podstawowego środowiska rozwojowo-wychowawczego. Fundacja wspiera działalność trzech ośrodków: Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego – placówki interwencyjnej, Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego – placówki socjalizacyjnej oraz Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego<sup>21</sup>. Dzięki odpowiednim warunkom lokalowym w Krakowie przy ul. Rajskiej oraz w Żmiącej w powiecie Limanowa możliwa jest skuteczna i efektywna praca o charakterze charytatywnym i opiekuńczo-wychowawczym. We wspomnianych miejscach opieką są otaczane dzieci w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia<sup>22</sup>.

Wymienione ośrodki wyznaczone sobie cele realizują poprzez działalność inspirowaną duchem i zasadami wychowania chrześcijańskiego pod patronatem zako-

<sup>19</sup> Zob. <http://www.dpd.pl/>.

<sup>20</sup> Nie sposób wymienić wszystkich, którzy w sposób czynny przyczynili się do powstania i funkcjonowania Dzieła Pomocy Dzieciom. Warto jednak przynajmniej wymienić niektóre nazwiska jednoznacznie związane z jej działalnością: ks. Ludwik Piechnik SJ (zm. 2006 r.), Katarzyna i Jan Mader, ks. A. Karl Kreuser SJ (zm. 2008 r.), Anita i Hans Hechendorfer, Żdana i Józef Lassotowie, Joanna Greguła, Piotr Pajor, ks. Jan Gruszka SJ i wielu innych.

<sup>21</sup> Wymienione Ośrodki ściśle ze sobą współpracują w celu stworzenia dzieciom warunków wielostronnego rozwoju i znalezienia odpowiedniej formy opieki rodzinnej. Metodą wychowawczą stosowaną w Ośrodkach jest przede wszystkim zorganizowana taką sytuację pedagogiczną, która będzie zbliżona do warunków życia w rodzinie. Zob. [www.dpd.pl](http://www.dpd.pl) (z dn. 29.12.2009 r.).

<sup>22</sup> Na wyposażeniu ośrodków znajdują się między innymi dobrze urządzone pokoje dla dzieci, pokoje gościnne, sale szkoleniowe oraz place zabaw z huśtawkami, piaskownicami, zjeżdżalnicami, a na terenie Żmiącej jest boisko do piłki nożnej i siatkowej, basen, sad owocowy, staw rybny.

nu jezuitów. Wspierają naturalną rodzinę dziecka oraz przygotowują kandydatów do sprawowania różnego typu opieki zastępczej lub pragnących adoptować dzieci. Funkcjonującym już rodzinom zastępczym i adopcyjnym udzielają wsparcia, służą pomocą specjalistyczną i poradą psychologiczną, pedagogiczną, prawną. Oferują szkolenie według programu autorskiego „Dzieło Pomocy Dzieciom” zatwierdzonego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, po którego ukończeniu uczestnicy otrzymują zaświadczenia kwalifikacyjne.

Przez cały rok, pełniąc opiekę całodobową, wychowawcy i opiekunowie starają się stworzyć dzieciom atmosferę spokoju, radości i odprężenia oraz pomóc w eliminowaniu zbytecznego pośpiechu, napięcia i lęku. Ważną sprawą jest także zadbanie o poprawę stanu zdrowia i wyrównywanie poziomu wykształcenia. Specjalnie opracowany system pochwał i nagród mobilizuje dzieci do pracy, nauki i zabawy. Ponadto w niedziele i święta dzieci z wrodzonym sobie zaangażowaniem aktywnie uczestniczą w przygotowanej dla nich Mszy Świętej. W okresie wakacyjnym organizowany jest dodatkowo wypoczynek dla dzieci z domów dziecka oraz objętych systematyczną pomocą Fundacji z rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka i rodzin zaprzyjaźnionych. Wypoczynek organizowany jest w grupach wiekowych składających się od czterech do sześciorga dzieci, za które odpowiada jeden, dwóch opiekunów. Organizowane są atrakcyjne zajęcia, wśród których dominują gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz zajęcia terapeutyczne. Szczególną funkcję opiekuńczą pełnią w tym czasie studenci wolontariusze, którzy swój czas wolny i umiejętności poświęcają dla dobra najmłodszych.

Wszystkie wysiłki podejmowane w przywołanych ośrodkach mają na celu chronić dzieci przed działaniami krzywdzącymi i manipulacyjnymi, a przede wszystkim stwarzać warunki i przestrzeń do wyrównywania szans rozwojowych swoich podopiecznych. Kiedy zawiodą wysiłki przywrócenia dziecku biologicznej rodziny, wtedy wydaje się, że najodpowiedniejszą decyzją jest powierzenie dziecka rodzinom zastępczym lub adopcyjnym, którzy otoczą je opieką i miłością w prawidłowo funkcjonującej rodzinie. Dlatego najradośniejszym osiągnięciem jest znalezienie dla podopiecznych odpowiedniej rodziny oraz przeprowadzenie adopcji, dzięki której dzieciom adopcyjnym przywraca się nadzieję spełniania marzeń, pragnień i oczekiwań na satysfakcjonującą, radosną, szczęśliwą, wspaniałą przyszłość.

## Wspieranie pokrzywdzonego dziecka w osiągnięciu dojrzałości

Każdemu człowiekowi, a zwłaszcza rodzicom, nauczycielom, wychowawcom, opiekunom, powinno zależeć na podejmowaniu trudu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w ich właściwym oraz pełnym wzroście i rozwoju. Od uświadomienia i potrzeby zaangażowania na rzecz drugiego człowieka, życia dla dobra innych, zależy sposób udziału i poświęcenia się we wspieraniu osiągnięcia dojrzałości osobo-



wej młodego pokolenia oraz przygotowania ich do udziału w życiu kulturowym, społecznym, narodowym.

Niestety spotykamy środowiska, w których dzieci nie przeżywają ciepła, serdeczności, bliskości i miłości domu rodzinnego. Przywołana na wstępie artykułu metoda manipulacji polegająca na ciągłej zmianie reguł postępowania wyrażać się będzie w działaniach rodziców i dorosłych, dla których dziecko staje się swoistego rodzaju przedmiotem manipulacji. W tym przypadku rodzice i dorośli, nie tylko ze środowisk patologicznych, podejmują takie działania względem dziecka, jak na przykład zwodzą je obietnicami, okłamują lub też wprowadzają w błąd instytucje społeczne po to, aby w pierwszym rzędzie zrealizować własne egoistyczne potrzeby, nie licząc się z dobrem dziecka, a wręcz przeciwnie potęgują negatywne skutki, wzbudzając w dziecku między innymi poczucie winy, odrzucenia, zaniżenie poczucia własnej wartości.

W związku z tym w podejmowanych działaniach wychowawczych należy przede wszystkim zwracać uwagę na pełną prawdę o człowieku, w jego wymiarze materialnym i duchowym, jako osobie obdarzonej godnością i wolnością, wchodzącej w relacje międzyosobowe, udoskonalającej rzeczywistość życia społecznego, uznającej wartości transcendentne i przyjmującej osobowego Boga. Wieloaspektowa perspektywa wizji człowieka pomaga w realizowaniu oraz w pełnym osiągnięciu człowieczeństwa. Stanowi także dla procesu wychowania przechodzącego w samowychowanie zasadniczy i pewny kierunek oddziaływania oraz wskazuje na sens życia ludzkiego. Jednocześnie sprzyja odkrywaniu i kierowaniu się w codziennym życiu światem wartości. „W świecie wolności, miłości i odpowiedzialności człowiek osiąga dojrzałość osobową. Rozwinięcie więc w wychowanku trwałej »dyspozycji« – zdolności do korzystania z tych wartości – powinno być najważniejszym celem wychowania”<sup>23</sup>, w tym również oddziaływania środowiska rodzinnego.

Jednak należy zdawać sobie sprawę z tego, o czym przypomniał papież Benedykt XVI, że „dziecko nie jest własnością rodziców, lecz zostało im powierzone przez Stwórcę, by wzięli za nie odpowiedzialność, by dobrowolnie i wciąż na nowo pomogli mu być wolnym dzieckiem Bożym. Tylko wtedy, gdy w rodzicach dojrzeje ta świadomość, potrafią znaleźć właściwą równowagę między uzurpowaniem sobie prawa do rozporządzania swoimi dziećmi, jakby były ich prywatną własnością, i kształtowaniem ich według własnych przekonań oraz pragnień a zgodą na wszystko, zostawieniem pełnej niezależności i zaspokajaniem ich wszelkich pragnień i zachcianek, uznając ten styl za najwłaściwszy w kształtowaniu ich osobowości”<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 89.

<sup>24</sup> Benedykt XVI, *Chrzest darem prawdziwej wolności. Podczas Mszy św. w Niedzielę Chrztu Pańskiego (11 stycznia 2009 r.)*, „L'Osservatore Romano” (wydanie polskie), nr 3(311) 2009, s. 21.

W związku z tym wydaje się, że uwzględnienie przytoczonego rozumienia relacji rodzic – dziecko, wychowawca – wychowanek, będzie inspirować do obiektywnego i rzeczowego, konkretnego zaangażowania oraz poświęcenia się dorosłych na rzecz pełnego i dojrzałego rozwoju dzieci i młodzieży.

Osiąganie dojrzałej osobowości, jak zauważa Z. Marek, stanowi przedmiot długotrwałych działań o charakterze wychowawczym i samowychowującym, dzięki którym każdy człowiek będzie stawać się osobą autonomiczną i przekraczającą własne zdeterminowanie fizyczno-biologiczne i kulturowe<sup>25</sup>. Natomiast przekroczenie owej granicy zdeterminowania ma miejsce w trzech wymiarach ludzkiego życia, które wspomniany autor za Zenomeną Płużek nazywa warstwami. Pierwszą z nich jest warstwa instynktowo-popędowa, którą tworzą potrzeby biologiczne, samozachowawcze i seksualne. Następnie wyróżnia warstwę psychiczną, na którą składają się potrzeby takie, jak na przykład: bezpieczeństwo, uznanie, miłość, poznanie, myślenie. Kolejną jest warstwa duchowa, której istotą jest odkrywanie sensu życia, jak również zwracanie się ku transcendencji<sup>26</sup>.

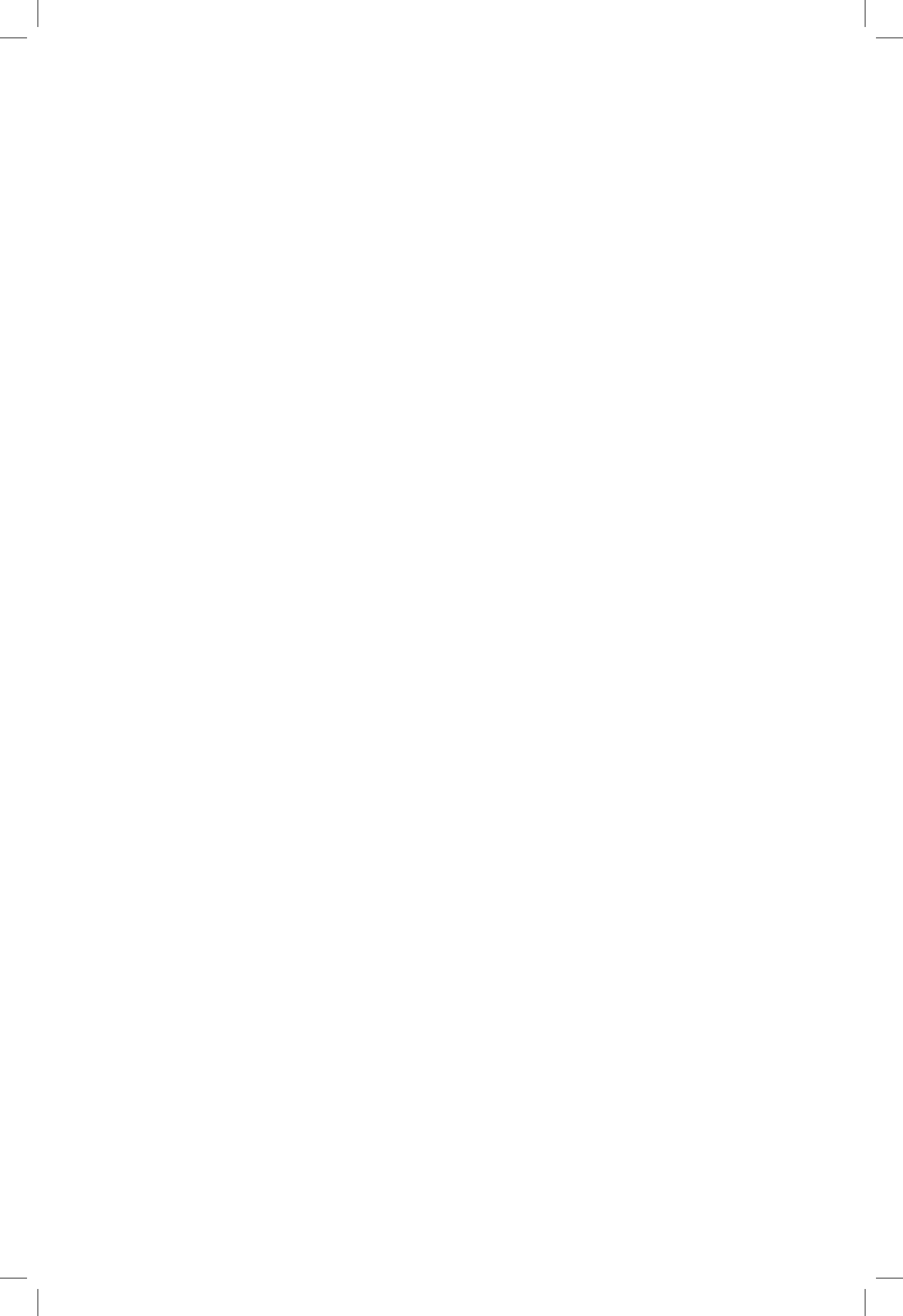
W perspektywie omawianej problematyki chronienia dzieci przed działaniami manipulacyjnymi ze strony dorosłych, bardzo ważne będzie wspieranie pokrzywdzonego dziecka w osiągnięciu dojrzałości. Wspieranie i pomaganie będzie procesem żmudnym, wymagającym wielkiego nakładu ludzkich umiejętności, wiedzy, taktu pedagogicznego oraz niejednokrotnie długiego czasu. Nie sposób w tym miejscu wyczerpująco omówić to zagadnienie, dlatego zostaną zasygnalizowane pewne najistotniejsze obszary. Za przedmiot szczególnej troski winno się przyjąć nabyte przez dziecko negatywne doświadczenia i przeżycia. Wskazują one i uwrażliwiają, że w podejściu do dziecka trzeba uzbroić się między innymi w cierpliwość, wyrozumiałość, empatię, chęć okazania pomocy, życzliwości, dobra, bliskości. Ważne będzie wspieranie dziecka, dostosowując się do poziomu jego rozwoju i percepcji, w odnajdywaniu i potwierdzaniu własnej godności. Pełna akceptacja podopiecznego, traktowanie go z szacunkiem i miłością będzie potwierdzać nasze bezwarunkowe zaangażowanie. Nieodzownym warunkiem wspomaganie dziecka będzie udzielanie wsparcia w pozyskiwaniu zdolności dokonywania wyboru między dobrem a złem. Wskazywanie przy tym duchowo-religijnego wymiaru życia człowieka oraz możliwości nawiązywania przez dziecko relacji z Bogiem, sprzyja spojrzeniu na siebie i innych w kontekście pochodzenia człowieka, wezwania do nieustannej odnowy i wyzwolenia oraz jego przeznaczenia. Ponadto dla osiągnięcia dojrzałej osobowości dziecka niezbędne są własne poglądy i kształtowane nimi postawy życiowe dorosłych odpowiedzialnych za wychowanków. Tylko wtedy będzie można oczekiwać, że dokonywana weryfikacja przez tych, z którymi wychowawca spotyka się codziennie, będzie potwierdzać autentyczność i prawdziwą, niekłamana szczerość dorosłych wobec dzieci.

<sup>25</sup> Z. Marek SJ, *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków 2005, s. 96.

<sup>26</sup> *Ibidem*; por. także: Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, Kraków 1997, s. 97.

W obliczu zagrożenia bezpieczeństwa i dobra dzieci dorośli podejmują starania, aby skompensować przykre doświadczenia, przeżyta krzywdę, poniżenie, odrzucenie oraz przejawy manipulacyjne, które wyrażają się między innymi w bezpodstawnym prawnieniu pochlebstw, składaniu obietnic, stwarzaniu pozorności wyboru i uwzględnianiu ich decyzji. Niestety w zabezpieczeniu prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży napotykałyśmy wiele nieporozumień, problemów i trudności. Często tkwią one w urzędowych przepisach, ale także w ludzkich przyzwyczajeniach i uprzedzeniach, a niejednokrotnie w wadliwym wychowaniu i nieodpowiedzialności ze strony dorosłych. Występująca bezradność, trudna sytuacja materialna i ekonomiczna, zachwiana hierarchia wartości, brak zasad moralnych stwarza podstawę do wykorzystania, ubezwłasnowolnienia, zmanipulowania dzieci przez dorosłych, w tym także rodziców, celem zaspokojenia egoistycznych i pretensjonalnych oczekiwań. Postawa i przekonanie dorosłych z patologicznych środowisk wskazuje, że domagają się od najbliższego, lokalnego otoczenia oraz organizacji społecznych i samorządowych zabezpieczenia, kosztem dobra dziecka, podstawowych potrzeb codziennego życia.

W świetle zasygnalizowanych zagrożeń wobec bezpiecznego i prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży trzeba podjąć stanowcze i konsekwentne działania. W zminimalizowaniu działań destrukcyjnych i manipulacyjnych życia dziecka należy przede wszystkim wspierać pokrzywdzone dzieci w osiągnięciu dojrzałej osobowości. Stwarzać warunki przyjaznej atmosfery opiekuńczo-wychowawczej, które będą motywować i zachęcać dzieci do twórczego, aktywnego, wielostronnego rozwoju. Trzeba apelować do organizacji i instytucji rządowych, samorządowych i pozarządowych o odpowiedzialne, skoordynowane i zdecydowane decyzje uwzględniające bezwarunkowo dobro dziecka. Ponadto, aby w sposób godny traktować drugiego człowieka, nieustannie trzeba zwracać się do ludzkiej wrażliwości, roztropności i zdrowego rozsądku. W relacji do drugiego człowieka, a zwłaszcza gdy chodzi o bezradne dziecko, pełne ufności i otwartości, należy być świadomym i uwrażliwiać, że przecież nie mamy do czynienia z rzeczą, przedmiotem, który możemy poddać dowolnemu manipulowaniu i destrukcji, ale chodzi o kogoś niepowtarzalnego, kto pragnie godnie żyć i realizować w pełni swoje człowieczeństwo.



## Indeks nazwisk

- Ablewicz Krystyna 116  
Acker S. 68, 70, 71, 73  
Adamski Franciszek 130  
Adorno Theodor W. 59, 61  
Aksman Joanna 7, 9  
Anijar K 68.  
Antosiewicz Kamil 33  
Appelt Karolina 118, 119  
Apple K.O. 37  
Apple Michael 70, 71, 73, 74  
Aronson Elliot 7, 50  
Aronson Joshua 76  
Austin J.L. 37, 39  
Awdiejew A. 39, 40
- Babad Elisha 83, 89  
Badora Sylwia 132, 133  
Ball Stephen J. 60  
Bardziejewska Mariola 118  
Bauman Teresa 69, 74  
Bauman Zygmunt 55–57, 59, 63  
Beck Ulrich 57  
Benedykt XVI 137  
Benson, pani 82  
Berstein Basil 72–74  
Blanck Peter David 83  
Błasiak Władysław 18  
Bobryk Jerzy 39, 40  
Bogusz Lidia 131  
Bourdieu Pierre 72–74  
Bowles Samuel 72, 74  
Brophy Jere E. 88  
Brudnik Edyta 22  
Brzezińska Anna Izabela 118, 124
- Budzyński M. 143  
Butrymovič Marija 8, 141
- Caplow, pani 77–79  
Červinkova H. 143  
Chomczyńska-Rubacha Mariola 48  
Chomsky N. 37  
Christensen Roland 20  
Cialdini Robert B. 119  
Cieślak Anna 8  
Clarricoates Kathleen 73  
Clero Claude 50  
Cooper H.M. 88  
Cronbach Lee Joseph 86  
Crushman D. 40  
Cybal-Michalska Agnieszka 92  
Czekierda P. 143  
Czerepaniak-Walczak Maria 120  
Czerska Bożena 8, 141
- Danilewska J. 49  
Dauber Heinrich 93  
Dobek-Ostrowska Bogusława 44  
Doliński Dariusz 116, 121, 124  
Domagała-Zysk Ewa 130  
Drabik-Podgórna Violetta 55  
Dreeben R.74  
Dudzikowa Maria 120, 124  
Durkheim Émile 70, 71, 74  
Dusek J. 88  
Dylak Stanisław 71
- Eibl-Eibesfeld Irenäus 41  
Eisner Elliott 69, 74

- Elbanowski T. 107, 108
- Falski Marian 107  
Fazlagić Jan A. 23  
Feldman Robert S. 86  
Foucault Michel 59–61  
Freud Zygmont 55, 56  
Fromm Erich 59
- Gair M. 68, 70, 71, 73  
Gajda Janusz 96  
Gajewska Grażyna 132  
Giddens Anthony 55–57, 59, 62, 72  
Gintis Herbert 72–74  
Giroux H.A. 73, 74  
Gloton Robert 50  
Gmoch Ryszard 20  
Goban-Klas Tomasz 45  
Godlewska Małgorzata 18  
Goldschmid M.L. 88  
Goleman Daniel 130  
Gordoń 141  
Greguła Joanna 135  
Gruszka Jan 135  
Grzegorzczak-Dłuciak Neli 88  
Grzywa Anna 116–121, 123, 124  
Guzik Agnieszka 8, 141
- Habermas Jürgen 35–38, 44, 61, 74  
Hamer Hanna 119, 121  
Harris M. 86, 88  
Harwas-Napierała Barbara 118  
Heatherston T.F. 80  
Hebl M.R. 80  
Hechendorfer Anita 135  
Hechendorfer Hans 135  
Heine Marek  
Holton III Elwood F. 22  
Honneth Axel 61  
Horkheimer Max 59, 61  
Hryń Stanisław 9  
Hugot Patrycja 8, 141
- Hull J.G. 80
- Illich Ivan 71, 74
- Jackson Philip 68, 74  
Jacobson Lenore F. 75–77, 82, 83, 85, 86  
Jacyno Małgorzata 55  
Jakubczyk Michał 134  
Jan Paweł II (Karol Wojtyła) 137  
Janowski Andrzej 47, 49, 51  
Jastrzębski Jerzy 115, 123  
Jundził Irena 41  
Jussim Lee 80–82, 84, 85, 88
- Kaczyński Lech 103  
Kamińska-Szmaj Irena 116, 124  
Kargul Józef 61  
Kargulowa Alicja 53, 60–62  
Karkowska Magda 48  
Kawecki Ireneusz 47  
Kazimierza Wielki 142  
Kaźmierczak Tomasz 61  
Kelm Albin 131, 132,  
Kenrick Douglas T. 119  
Kępiński Antoni 33  
Kępski Czesław 131  
Kielar-Turska Maria 112, 142  
King Nancy 70, 71, 74  
Kleck R.E. 80  
Kliś Maria 7  
Klus-Stańska Dorota 20, 23  
Kluzik-Rostkowska Joanna Grażyna 103  
Knowles Malcom S. 22  
Konarzewski Krzysztof 96  
Kostkiewicz Janina 130  
Kosyrz Zdzisław 114, 116  
Kowalczyk Edyta 117  
Kozielecki Józef 18  
Kozłowska Anna 18  
Krasnodębska Anna 20  
Kreuser A. Karl 135  
Król M. 103

- Królczyk T. 16  
Krzemiński I. 103  
Krzyżanowski Piotr 116, 123, 124  
Kukliński Margaret R. 89  
Kula M. 100, 102, 103  
Kurcz Ida 37  
Kuźma Józef 15  
Kwaśniewicz W. 61  
Kwiatkowski Stefan M. 60  
Kwiecień Maria 133  
Kwieciński Z. 26, 27, 48, 60
- Lakhani Dave 27, 31  
Lassota Józef 135  
Lassota Żdana 135  
Lasswell H. 43  
Lepa Adam 46, 117, 120, 123–125  
Linton Ralph 63  
Lisowska Beata 106  
Locke John 59
- Łobocki Mieczysław 129, 130
- Macedo 73  
Maciarz A. 111  
Mader Jan 135  
Mader Katarzyna 135  
Malewski Mieczysław 56, 62, 63  
Marciszek Piotr 100, 107, 108  
Marcus H. 59, 61  
Marek Zbigniew 138  
Margolis E. 68, 70, 71, 73  
Martin Jane Roland 69, 74  
Marwell G. 41  
Maslow Abraham Harold 58  
Matyjas Bożena 132  
McDowell L. 68  
McLaren Peter 70, 73, 74  
Meighan Roland 68, 69, 74  
Mietzel Gerd 28, 33  
Milerski Bogusław 93, 119  
Mill John Stuart 59
- Miller G. 39, 43  
Misiuk Agnieszka 8, 142  
Modrzewski Andrzej Frycz 7–9, 141, 142  
Monteskusz 59  
Montessori Maria 141  
Morbitzer Janusz 18  
Moszczyńska Anna 22  
Mółka Janusz 8, 142
- Nalaskowski Aleksander 13, 48  
Neuberg Steven L. 119  
Nęcki Z. 39, 40, 41  
Nieciński Stanisław 7, 8, 28, 33, 142  
Niemierko Bolesław 20, 22  
Novotna H. 143  
Nowak Paweł 116, 123
- Offe C. 61  
Olszewska D. 106  
Owczarska Beata 22
- Paćławska K. 26  
Pajor Piotr 135  
Palka Stanisław 9  
Papuzińska Magdalena 16  
Parsons T. 74  
Pauluk Dorota 8, 142  
Peczko Benedykt 27  
Pezda Aleksandra 99  
Piaget J. 37  
Piechnik Ludwik 135  
Piekarski Jacek 92  
Pilch Tadeusz 53, 92, 112, 116  
Pindelski Mikołaj 16  
Płużek Zenomen 138  
Pomykało Wojciech 117, 125  
Pratkanis Anthony 7  
Przetacznik-Gierowska Maria 117, 122–124  
Przybylski Jacek 8
- Raudenbush S.W. 87

- Rieff Philip 55, 56  
Rist Ray 75, 77–82  
Rogala Stanisław 121  
Rogers Carl 50, 58  
Romero Mary 70, 71  
Rosenberg M. 51  
Rosenthal Robert 75–77, 82, 83, 85–89  
Rosiek Roman 18  
Rubin Donald B. 86  
Rupert Mayer 135
- Sadowska Agnieszka 131, 132  
Sambell K. 68  
Sawisz Anna 72  
Schmidt A. 61  
Schmidt D. 41  
Scott O.R. 44  
Searle J. 39  
Selye Hans 33  
Sęk Helena 124  
Siarkiewicz Ewa 61  
Siemieniecki Bronisław 7, 115, 121  
Sitarska Barbara 17, 21  
Siurdyban M. 143  
Smith A.E. 82, 88  
Smolski Marek 17  
Smolski Roman 17  
Snow Richard E. 84, 85  
Sobańska B. 16  
Sokrates 59  
Soldatenko M. 68, 70, 71, 73  
Spionek Halina 110, 111  
Spitz Herman H. 77, 85–87  
Stadtmüller Elżbieta Helena 17  
Stanisławiak Ewa 118, 119  
Stefańska-Klar Renata 118, 124  
Stephan Cookie W. 118  
Stephan Walter G. 118  
Stewart John 20  
Strelau Jan 28, 92, 116, 124  
Sutherland A. 88  
Swanson Richard A. 22
- Szacki Jerzy 36  
Szczepański Marek 36, 37  
Szewczuk Włodzimierz 119, 121  
Szkudlarek Tomasz 60, 72  
Szpunar Olga 16  
Szumigraj Marcin 61  
Szybisz Maria 35
- Śliwerski Bogusław 27, 48, 69, 72, 92, 93,  
118–121, 124, 128  
Śnieciński J.M. 53  
Śnieżyński Marian 15, 16
- Thomas A. 39  
Thorndike Edward L. 85  
Tischner Józef 16  
Topolewska M. 108  
Tracy Brian 13  
Traczyński J. 143  
Trempała Janusz 118  
Trusz Sławomi 8, 88, 142
- Urban Tomasz 27, 31
- Vecchi Benedetto 55
- Wagner Iwona 91, 92  
Warchała Jacek 116, 118, 123  
Warecki Marek 27, 96, 119, 121, 123,  
124  
Warecki Wojciech 27, 96, 119, 121, 123,  
124  
Wawrzyniak-Bassterda Renata 120, 123,  
124  
Weinstein Rhona S. 89  
Widstrand Towe 51  
Wiktorowska B. 106  
Wilgocka-Okon Barbara 101  
Wiliński Piotr 124  
Willis Paul 72–74  
Wineburg Samuel S. 76, 83  
Wiśniewski Czesław 46



- Witek Katarzyna 27  
Włodarski Ziemowit 117, 122–124  
Wojciszke B. 92  
Wojnowski Jan 128  
Wojtasik Bożena 61, 62  
Wojtczuk M. 104, 105  
Wright H. von 37  
Wrońska Katarzyna 137  
Wroński Ryszard Wojciech 16–18, 20, 21,  
142  
Wroński Wojciech 142
- Wróbel Alina 7, 46, 47, 115, 117, 118,  
120, 121, 123–125  
Wróbel Tadeusz 101
- Zadroga Aneta 16  
Zalewski Z. 143  
Zambrzuska Agnieszka 8, 143  
Zaremba P. 103, 104  
Zubik M. 104
- Żakowski Jacek 99



## Noty o autorach

**Marija Butrymovič** (Maria Butrymowicz, obywatelka Litwy i Polski) – docent dyplomowany w zakresie pedeutologii, od dwudziestu lat jest nauczycielem akademickim w Polsce. Do Instytutu Pedagogiki Akademii Podlaskiej w Siedlcach została oddelegowana przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Republiki Litewskiej w związku z kształceniem w tej uczelni nauczycieli klas początkowych szkół polskich na Litwie. Autorka 152 publikacji w czasopismach i pracach zwartych, które ukazały się w języku polskim, litewskim i rosyjskim. Zainteresowania naukowe: współczesne problemy edukacji wczesnoszkolnej, pedeutologia i diagnostyka pedagogiczna.

**Bożena Czerska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pedagogiki UJ, od roku 2008 wicedyrektor Instytutu Pedagogiki UJ. Zainteresowania naukowe: pedeutologia ze szczególnym uwzględnieniem kluczowych kompetencji społecznych, interpersonalnych (głównie umiejętności komunikacyjnych) pedagogów i nauczycieli, proces wychowania oraz profilaktyka zaburzeń w zachowaniu, interwencja kryzysowa i socjoterapia. Kontakt: bozena.czerska@uj.edu.pl.

**Agnieszka Guzik** – doktor, socjolog i pedagog, adiunkt na Wydziale Polonistyki UJ oraz w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Zainteresowania naukowe: młodość–dorosłość, relacje uczeń–nauczyciel, kompetencje nauczyciela wychowawcy, wychowanie bez porażek Gordona, pedagogika M. Montessori. Prowadzi zajęcia między innymi z socjologii wychowania, socjologii małych grup, pedagogiki dla studentów przygotowujących do zawodu nauczyciela polonisty.

**Patrycja Huget** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w Katedrze Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przez wiele lat pracowała w szkołach podstawowych jako psycholog szkolny i terapeuta. Zainteresowania naukowe: rozwój dziecka w młodszy wieku szkolnym, kształtowanie kompetencji społecznych i roli szkoły w tym procesie.

**Agnieszka Misiuk** – magister, pedagog, asystent na Wydziale Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, terapeuta uzależnień. Zainteresowania naukowe: diagnostyka pedagogiczna, wspomaganie rozwo-

ju psychospołecznego dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, specyfika funkcjonowania rodzin z problemem alkoholowym, współzależnienie. Kontakt: agnieszka.misiuk@ksw.edu.pl.

**Janusz Mólka** – jezuita, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania naukowe: systemy dydaktyczno-wychowawcze, problematyka patologii w wymiarze społecznym, założenia wychowania religijnego, w szczególności pedagogika ignacjańska oraz znaczenie samorealizacji w procesie edukacyjnym. Kontakt: jmolka@ignatianum.edu.pl.

**Stanisław Nieciński** – docent w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie. Autor ponad 100 publikacji naukowych. Zainteresowania naukowe: problematyka z pogranicza psychologii, socjologii i pedagogiki.

**Dorota Pauluk** – doktor, adiunkt, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Zakładzie Pedagogiki Szkoły Wyższej. Zainteresowania naukowe: zagadnienia związane z programem ukrytym uniwersytetu, przede wszystkim z tzw. nieakademickimi efektami kształcenia, propagowanymi modelami ról kobiety w podręcznikach szkolnych i środowiskach masowego przekazu oraz problemami diagnozy i terapii dzieci nadpobudliwych.

**Sławomir Trusz** – doktor, adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu UP w Krakowie, gdzie prowadzi zajęcia z metodologii badań społecznych oraz pedagogiki ogólnej. Zainteresowania naukowe: efekt oczekiwań interpersonalnych oraz ich znaczenie w edukacji.

**Ryszard Wojciech Wroński** – doktor, zatrudniony w Katedrze Edukacji Obronnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania naukowe: 1) promowanie nowoczesnych, interaktywnych metod/technik kształcenia w tym przemienne stosowanie ok. 30 niestandardowych narzędzi; 2) tworzenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w tym szczególnie: studenckie oceny zajęć dydaktycznych (cel, zakres, metody badań), badanie jakości kształcenia, opracowanie raportu ze specyfikacją mocnych i słabych stron; 3) analiza potrzeb szkoleniowych w oparciu o *feedback* i obserwację, badanie efektywności i satysfakcji uczestników szkoleń; 4) identyfikacja obszarów rozwojowych organizacji oraz diagnozowanie luk rozwojowych; 5) prowadzenie szkoleń, warsztatów pedagogicznych z ww. zagadnień.

**Agnieszka Zambrzuska** – magister, filozof i doradca zawodowy, pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Polityki Edukacyjnej Instytutu Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zainteresowania naukowe: filozoficzne aspekty poradnictwa (tematyka rozprawy doktorskiej), współczesna filozofia społeczno-polityczna, problematyka władzy i wolności w edukacji oraz w poradnictwie, problemy wspierania w uczeniu się, zagadnienia międzykulturowości i *gender*. Prowadzi również projekty i programy krajowe i międzynarodowe związane z edukacją. Kontakt: azem@wp.pl.