



JAKOŚCIOWE BADANIA
PEDAGOGICZNE

2017
Tom II
Numer 1.

JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

CZASOPISMO NAUKOWE ON-LINE

ISSN 2543-5655

RADA NAUKOWA:

Krystyna Ablewicz – Uniwersytet Jagielloński
Beata Borowska-Beszta - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Beata Cytowska – Uniwersytet Wrocławski
Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński
Wanda Drózka – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Hanna Kędzierska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Lucyna Kopciwicz – Uniwersytet Gdański
Dorota Klus-Stańska – Uniwersytet Gdański
Barbara Kromolicka – Uniwersytet Szczeciński
Sławomir Krzychała – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Madalińska-Michalak – Uniwersytet Warszawski
Mirosława Nowak-Dziemianowicz - Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Ostrouch-Kamińska - Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Jacek Piekarski – Uniwersytet Łódzki
Elżbieta Siarkiewicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki
Danuta Urbaniak-Zajac – Uniwersytet Łódzki
Teresa Żółkowska – Uniwersytet Szczeciński

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelny: Dariusz Kubinowski
Zastępca redaktora naczelnego: Justyna Nowotniak
Sekretarz redakcji: Aneta Makowska
Redaktorzy tematyczni:
Maksymilian Chutorański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski – studia filozoficzne
Joanna Król – badania historyczne
Marcin Wlazło – analiza i interpretacja tekstów kulturowych
Justyna Nowotniak – badania wizualne i studia ewaluacyjne
Elżbieta Perzycka – badania internetowe
Beata Bugajska, Joanna Nawój-Połoczańska – badania (auto)biograficzno-narracyjne
Aneta Makowska – etnografia
Joanna Buława-Halasz – fenomenografia
Agnieszka Materne – badania przez sztukę

ADRES REDAKCJI:

Uniwersytet Szczeciński
Wydział Humanistyczny
Instytut Pedagogiki
Ul. M. K. Ogińskiego 16/17
71-431 Szczecin
<https://wnus.edu.pl/jbp>

Pierwotną i jedyną postacią czasopisma jest wersja elektroniczna.

Projekt okładki: Marcin Puś

SPIS TREŚCI

DOCIEKANIA METODOLOGICZNE

- Beata Borowska-Beszta, Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało, *Analiza wtórna jakościowych danych zastanych: przegląd założeń teoretycznych i aplikacji metodologicznych* 5
- Justyna Dobrołowicz, *Ramowanie szkoły i edukacji w polskim dyskursie prasowym* 25
- Aneta Makowska, *O uwzględnianiu materialności. Praca aparatu w terenie* 43

KOMUNIKATY Z BADAŃ

- Wanda Dróżka, *O sensie i godności życia i pracy w wypowiedziach młodych nauczycieli 2015* 60
- Hussein Bougsiaa, Lucyna Kopciwicz, *Wojna w „strefie komfortu”. Konflikt syryjski w społecznościowej przestrzeni Twittera* 83

RECENZJE

- Robert Kreitz, Ingrid Miethe, Anja Tervooren (red.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, Verlag Barbara Budrich, Opladen Berlin Toronto 2016, ss. 256
(Danuta Urbaniak-Zajęc) 104

SPRAWOZDANIA

- Sprawozdanie z VI Międzyuczelnianej Konferencji Doktorantów *Pedagogzy i psychologzy wobec wyzwań edukacyjnych – warsztat młodego badacza*, Warszawa, 16-17 marca 2017 roku (Marta Borowiec) 114

DOCIEKANIA METODOLOGICZNE

Beata Borowska-Beszta

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Urszula Bartnikowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Katarzyna Ćwirynkało

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**ANALIZA WTÓRNA JAKOŚCIOWYCH DANYCH ZASTANYCH:
PRZEGLĄD ZAŁOŻEŃ TEORETYCZNYCH
I APLIKACJI METODOLOGICZNYCH¹**

Wprowadzenie

Rozwój technologiczny przyczynił się do zbierania i archiwizowania ogromnej ilości materiału badawczego, który jest łatwo dostępny na potrzeby badań, w tym analiz wtórnych [Johnston 2014]. Żyjemy w czasach wysokiego poziomu dynamiki komunikacji społecznej i dzięki nowym mediom mamy dostęp do ogromnego rezerwuaru różnorodnych danych jakościowych, potencjalnych źródeł formalnych, nieformalnych, osobistych [Heaton 2008]. Badacze jakościowi reprezentujący nauki społeczne, w tym pedagogikę, są konfrontowani w różnorodny sposób z bogactwem danych jakościowych. Dodatkowo dzięki rozwojowi technologii informacyjnych oraz udoskonalaniu procesów archiwizacji i udostępnianiu danych jakościowych mogą korzystać z profesjonalnie opisanych materiałów źródłowych, pierwotnie zgromadzonych przez innych uczonych,

¹ Artykuł powstał jako wynik prac naukowo-badawczych członków Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN, a ponadto został stworzony w ramach konsorcjum naukowego Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK i Wydziału Nauk Społecznych UWM.

z własnej lub innych dyscyplin naukowych. Na tej podstawie, przy realizacji różnych badań mogą budować wiedzę kulturową i edukacyjną, wspartą wynikami i konkluzjami z danych powtórnie analizowanych. W praktyce prowadzenie analiz wtórnych wymaga jednakże od badaczy solidnego przygotowania i planowania oraz rozważenia całości procesu poznawczego, łączącego założenia teoretyczne analiz wtórnych danych jakościowych oraz wymogi metodyki ich realizacji, a także uwzględnienia i rozważenia kwestii i rozwiązań etycznych tego typu dociekań naukowych. Pomimo uznania przez nas ważkości utrzymywania metodycznej elastyczności i otwartości badań jakościowych, postulowanych m.in. przez Wolcotta [1992], jesteśmy przekonane o potrzebie metodologicznej precyzji prowadzenia analiz wtórnych, na każdym etapie prac badawczych - począwszy od ustalenia pytań badawczych wtórnych i założeń teoretycznych badań, poprzez dobór próby danych pierwotnych, aż do sposobów realizacji samych analiz.

Założenia teoretyczne jakościowej analizy wtórnej

Definiowanie

Analiza wtórna w naukach społecznych jest takim sposobem prowadzenia czynności badawczych, który polega na ponownym analizowaniu danych surowych, zastanych i uprzednio zarchiwizowanych oraz zebranych przez innych autorów w ramach ich prymarnych projektów badawczych [Hinds, Vogel, Clarke-Steffen 1997; Corti, Thompson 2007; Bartnikowska, Ćwirynkało, Borowska-Beszta 2017]. Corti i Thompson [2007] wskazali, że początki jakościowych analiz wtórnych w badaniach społecznych można datować na lata 60. XX wieku. Autorzy pisali, że „(...) istnieje w naukach społecznych znakomicie ugruntowana tradycja ponownych analiz danych ilościowych. Nie ma żadnych logicznych powodów do tego, aby analizy wtórne nie były realizowane z wykorzystaniem wtórnych danych jakościowych. Niemniej jednak, wśród badaczy jakościowych nie istnieje obecnie analogiczna kultura badawcza, wspierająca wtórne analizy danych zgromadzonych przez innych badaczy” [Corti, Thompson 2007, s. 297].

Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall [2010] cytują wyrażone w 1963 roku przez Glasera [1963, s. 11] ogólne warunki precyzujące pozycję badacza i rolę nowych interpretacji danych pierwotnych. Tym samym Glaser [1963] wskazał, co

dana analiza ma wnosić do nauk społecznych. Autor uważa bowiem, że analiza wtórna jest „prowadzona przez niezależnego badacza, który poza innymi kwestiami, jakie bada, może dodać nowej mocy fundamentalnej wiedzy społecznej” [Za: Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall 2010, s. 336].

Owa wskazana przez Glasera [1963] niezależność pozycji badacza, rozumiana - naszym zdaniem - jako element triangulacyjny w badaniach, odnosiłaby się do jednego z wariantów stosunku wobec tworzenia danych jakościowych pierwotnych i dotyczyłaby badacza, który nie gromadził danych surowych. Jakkolwiek prowadzenie analiz wtórnych nie wyklucza tego, że dane pierwotne mogli uprzednio zgromadzić również badacze i analitycy zestawów danych wtórnych. Nie pojawiają się w literaturze metodologicznej postulaty wprowadzenia czy obowiązywania rygoru bezwzględnego zastrzeżenia i wykluczenia z gromadzenia danych pierwotnych analityków wtórnych. Zdaniem Padgett, analiza wtórna może być dokonywana przez pierwotny zespół badawczy, przez niektórych członków pierwotnego zespołu badawczego - jakkolwiek we współpracy z nowymi badaczami - bądź przez zupełnie nowy zespół badawczy, czasami z minimalną wiedzą na temat badań pierwotnych [Padgett 2008].

Chronologicznie, stosowanie analiz wtórnych było wcześniejszym i częstym sposobem ich prowadzenia w badaniach ilościowych osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym, jakkolwiek od ubiegłego wieku dostępne są opracowania i raporty z konstruktywistycznych badań wtórnych danych surowych pochodzących z archiwów. Szeroko na temat dostępności brytyjskich archiwów piszą Corti i Thompson [2007]. W Polsce również tworzone są bazy surowych danych jakościowych. Między innymi w Warszawie istnieje baza surowych danych jakościowych z dyscyplin socjologii i antropologii kulturowej, zamieszczona w Archiwum Danych Jakościowych Instytutu Filozofii i Socjologii PAN [Zob. http://www.adj.ifispan.pl/o_archiwum].

Trzeba dodać, że analizy wtórne realizowane są z użyciem danych zwanych pierwotnymi. Są to materiały empiryczne zwykle stanowiące zestawy danych surowych, pochodzące z konkretnych zakończonych projektów badań jakościowych. Rozróżnienie typów danych i analiz na pierwotne i wtórne nadaje w procesie projektowania badań wtórnych metodologicznej przejrzystości, zarówno w budowaniu koncepcji prowadzonych analiz wtórnych, ich realizacji, jak i przy pisaniu raportu z badań.

Charakterystyka

Analiza wtórna zastanych danych jakościowych ma własną specyfikę, można rzec - za Kubinowskim [2010] - idiomatyczność, a także umocowanie paradygmatyczne konstruktywistyczne/interpretatywistyczne. Różni się - zdaniem Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall [2010] - od podejść badawczych analitycznych, których celem jest weryfikacja, analiza krytyczna i ocena teorii, metod oraz wyników badań z istniejących wtórnych danych jakościowych [Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall 2010, s. 336]. To, co wyróżnia jakościową analizę wtórną, dotyczy specyficznych celów badań i sposobów jej realizacji, na co wskazali Corti, Thompson [2007]. Dodatkowym celem i możliwością wykorzystania jakościowej analizy wtórnej jest uczenie się metodologii badań społecznych na materiale zastanym oraz analiz badań jakościowych przez młodych i niedoświadczonych badaczy [Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall 2010, s. 336]. W naszym przekonaniu, ma to szczególne znaczenie w terenach badawczych i scenach kulturowych grup i kultur wrażliwych społecznie, w kulturach niepełnosprawności. Dodatkowo, Fielding wskazuje zalety jakościowych analiz wtórnych prowadzonych w populacjach, do których trudno jest zdobyć dostęp, nazywając je *populacjami nieuchwytnymi* [Fielding 2004. Za: Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall 2010, s. 336].

To, co wydaje się w tle jednym z celów wtórnych analiz danych jakościowych, zmierza do prowadzenia ich w kierunku uzyskania większego nasycenia danych i w kierunku reprezentatywności. Zdaniem Corti i Thompson, analizom wtórnym danych jakościowych towarzyszy łączenie różnych metod i technik prowadzenia badań zgodnie z celem analiz. W założeniach poprawnie realizowanej analizy wtórnej dopuszczalna jest różna wielkość próby celowej, czyli liczby transkrypcji danych pierwotnych lub zestawów danych z konkretnych badań. Dane bowiem mogą pochodzić z małych prób celowych, ale także mogą obejmować transkrypcje danych pochodzących łącznie od 500 informatorów [Corti, Thompson 2007, s. 297].

Autorzy kontynuują wskazanie wariantów oraz bogactwa typów źródeł pierwotnych, które mogą stać się danymi do analiz wtórnych. Do danych zaliczają „wywiady – zarówno pogłębione, nieustrukturalizowane, indywidualne, grupowe –

dzienniki pracy terenowej, notatki z obserwacji, strukturalizowane lub nieustrukturyzowane, dokumenty osobiste, fotografie. Ponadto, wiele typów danych może być stworzonych w różnych formatach: digitalizowane, papierowe (drukowane lub rękopisy), audialne, wideofoniczne lub fotograficzne” [Corti, Thompson 2007, s. 297]. Autorzy precyzują warunki związane z próbą celową danych pierwotnych do analiz wtórnych konkluzją dotyczącą jakości prób oraz ich implikacji poznawczych. Dostrzegają bowiem lepszy potencjał analityczny w szerszym zestawie czy wręcz szerszych zestawach danych pierwotnych, na przykład liczących 100 transkrypcji z danych pochodzących z pogłębionych wywiadów oraz udokumentowanych notatek terenowych, szczególnie gdy dobór próby celowej jest oparty na przejrzystych kryteriach. Mniejszy potencjał widzą natomiast w próbie stanowiącej 20 ręcznie zapisanych bez nagrywania, semi-strukturalizowanych wywiadów. Słusznie jednak wskazują, że najbardziej doniosłe odkrycia mogą pojawiać się po analizach małych relatywnie zestawów danych, zignorowanych uprzednio przez analityków wtórnych. Powodem bywa, na przykład, rzekomo nikła przydatność niewielkich prób danych do wtórnych analiz, co badacze uznają niekiedy jako dane mało warte ich uwagi. To słuszne spostrzeżenie wskazuje i podkreśla - również naszym zdaniem - idiomatyczność postępowania badawczego jakościowej analizy wtórnej, w której badacze powinni zwracać uwagę także na dane pozornie mało przydatne w badaniach lub dane, w pierwszym odczytaniu, pozornie zbędne.

Cele prowadzenia analiz wtórnych

Generowanie nowych perspektyw koncepcyjnych i odkrywanie znaczeń

Heaton [1998] uważa, że dzięki analizom jakościowym wtórnym badacz dostrzega nowe, interesujące *koncepcyjne ognisko* w stosunku do badań pierwotnych. Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall wskazują, że „celem analiz jakościowych wtórnych jest generowanie i syntetyzowanie znaczeń z wielu różnorodnych badań, prowadzonych jako, na przykład, meta-studia danych jakościowych [Paterson et al. 2001], meta-etnografie [Noblit, Hare 1988], meta-socjologia [Furfey 1953] i meta-badania [Zhao 1991]” [Za: Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall 2010, s. 336].

Generowanie nowych pytań badawczych

Zdaniem Hinds, Vogel, Clarke-Steffen [1997], analizy wtórne prowadzi się również jako wykorzystanie istniejących danych, aby dzięki nim znaleźć odpowiedź na inne pytanie badawcze niż te postawione w badaniach pierwotnych. Taki typ badań, opartych na analizie wtórnej danych jakościowych, zastosowały autorki niniejszego artykułu w badaniach dotyczących problemu *wzoru tranzytu do dorosłości* mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza wtórna była prowadzona w 2016-2017 roku, dotyczyła ponownego przeanalizowania danych pierwotnych, zebranych w latach 2010-2014, na temat planów życiowych 46 dorosłych mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Analiza wtórna obejmowała łącznie 3 zestawy zgromadzonych danych jakościowych, co oznacza łącznie materiał empiryczny z 46 transkrybowanych wywiadów [Bartnikowska, Ćwirynkało, Borowska-Beszta 2017].

Generowanie re-ewaluacji wyników badań pierwotnych

Heaton [2008] zwraca natomiast uwagę na możliwości realizacji analizy wtórnej w kontekście re-ewaluacji wyników badań pierwotnych.

Typy i źródła danych pierwotnych

Heaton [2008] wskazuje, że analizy wtórne można prowadzić wykorzystując trojaki źródła pochodzenia danych pierwotnych i miejsca ich przechowywania. Autorka dzieli źródła danych pierwotnych na *formalne repozytoria*, które znajdują się w depozytach instytucji, uczelni etc., z których badacz może skorzystać. Te dane - zdaniem Heaton - zwykle są doskonale udokumentowane i opisane profesjonalnie przez archiwistów oraz spełniają kryteria etyki ich gromadzenia. Dodatkowo ich wartość podnoszą kryteria transparentnego, profesjonalnego opisu, jakie dane muszą spełniać zanim znajdą się w repozytorium lub archiwum. Dane deponowane w archiwach i *formalnych repozytoriach* zwykle spełniają większość kryteriów, jakimi badacze prowadzący analizy wtórne byliby zainteresowani, ponieważ dzięki precyzyjnemu opisowi badacz potrafi wybrać optymalne zestawy danych do realizacji analiz wtórnych. Drugim rodzajem danych pierwotnych, jakie badacze

mogą wykorzystać wtórnie, są dane składane w tzw. *repozytoriach nieformalnych*. Ten rodzaj danych - zdaniem Heaton - pochodzi zwykle od badaczy pierwotnych, którzy mają do dyspozycji dane zgromadzone pierwotnie do własnych badań, których jednakowoż nie wykorzystali w analizach pierwotnych. Badacze tzw. pierwotni mogą podzielić się własnymi zebranymi danymi z badaczami wtórnymi lub - co się zdarza - badacze pierwotni mogą zasilić zespoły analityków wtórnych. W ten sposób zespół skorzysta z danych pochodzących z *repozytoriów nieformalnych*. Heaton wskazuje również wariant, w którym badacz pierwotny prowadzi indywidualne analizy wtórne, korzystając z własnych uprzednich zasobów *repozytoriów nieformalnych*. Trzeci wariant i pochodzenie danych upatruje Heaton w samodzielnym gromadzeniu danych pierwotnych (*self-collected data*) przez badacza wykonującego analizy wtórne. Gdy badacz chce poddać wtórnej analizie wyniki badań pierwotnych w celu ich re-ewaluacji lub odpowiedzieć na dodatkowe inne pytania badawcze, może skorzystać z własnych zasobów i zgromadzonych przez siebie danych.

Strategie analizy wtórnej

W jakościowej analizie wtórnej wyróżnić można szereg kroków o charakterze proceduralnym i oceniającym. Odnoszą się one do sposobu, w jaki badacz zbiera, analizuje i interpretuje materiał badawczy (Creswell 2009. Za: Johnston 2014] i uzależnione są od przyjętej strategii analizy wtórnej.

Turner [1997] opisuje kilka takich strategii, wymieniając wśród nich:

- analityczne rozszerzenie (*Analytic Expansion*), kiedy badacz pierwotny używa pierwotnej bazy danych, aby wkroczyć na kolejny poziom analizy bądź zbadać nowe lub pojawiające się pytania w związku z tworzeniem teorii;
- retrospektywna interpretacja (*Retrospective Interpretation*), która oznacza powrót do bazy danych, umożliwiając rozszerzenie obszaru badawczego; wtedy analizie poddawane są nowe lub pozostawione bez odpowiedzi pytania badawcze przy wykorzystaniu materiału badawczego, który nie był w pełni zanalizowany lub wytłumaczony w badaniach pierwotnych;
- indukcja fotelowa (*Armchair Induction*), która obejmuje stosowanie nowych technik analizy tekstu lub treści przy wykorzystaniu istniejących danych;

- rozszerzenie prób badawczych (*Amplified Sampling*), co oznacza wykorzystanie i porównanie różnych odległych i teoretycznie reprezentatywnych baz danych do rozwoju teorii;
- walidacja krzyżowa (*Cross-Validation*), która dotyczy wykorzystania innych baz danych w celu potwierdzenia bądź odrzucenia wyników badań oraz/lub opracowania schematów do własnej próby badawczej i badań;
- meta-etnografia (*Meta-Ethnography*), dotycząca porównawczej analizy tekstów z badań terenowych poprzez tłumaczenie jednych badań za pomocą innych;
- analiza łączona (*Aggregated Analysis*), czyli łączenie, analiza i synteza wyników różnych badań w celu rozwinięcia teorii.

Na tej bazie Turner [1997] wyróżnia trzy zasadnicze podejścia w syntezie badań jakościowych: analizę wtórną (analizę dostępnych baz danych jakościowych w celu przeglądu literatury, odpowiedzi na pierwotne pytania badawcze z zastosowaniem innych metod lub odpowiedzi na nowe pytania badawcze przy wykorzystaniu „starych” danych); meta-analizę (analizę wyników oryginalnych badań pochodzących w różnorodnych projektów badawczych, traktowaną jako syntezę wiedzy) oraz współpracę (wspólny wysiłek intelektualny, zakładający interakcję badaczy jakościowych oraz innych interesariuszy, którzy kształtują proces interpretacji jakościowych dociekań).

Modele analiz wtórnych

Turner wymienia ponadto kilka modeli analiz, które pozwalają na rozróżnienie projektów zawierających analizę wtórną, jak i jej pozbawionych. Są to:

- analiza *post factum* (brak wtórnej analizy, pojedyncza baza danych), czyli krytyczne podsumowanie projektu badawczego przez kogoś pozbawionego dostępu do materiału pierwotnego w oparciu o rozważania metodologiczne, badanie lub interpretację zaprezentowanych materiałów;
- analiza *post factum* (wtórna analiza, pojedyncza baza danych), która może przyjąć dwie formy:
 - użycie pierwotnych danych w celu kontynuowania poszukiwań odpowiedzi na pytania badawcze zawarte w pierwotnych badaniach bądź też w celu znalezienia odpowiedzi na nowe pytania badawcze, co

- może dotyczyć zarówno wtórnej analizy danych pierwotnych pochodzących z pojedynczego projektu badawczego, jak i dużych zarchiwizowanych baz danych jakościowych;
- audyt całego projektu badawczego w celu określenia jego wiarygodności, co może być albo częścią pierwotnego projektu badawczego, albo zostać zalecone niezależnie od badacza pierwotnego;
 - analiza *symultaniczna* (brak wtórnej analizy, pojedyncza baza danych), która może bazować na dwóch możliwościach:
 - „zlecone” badania jakościowe, w których administrator prowadzi badania na odległość, kierując pracą innych;
 - równoległa praca różnych badaczy - pełniących rolę konsultantów/doradczego komitetu badawczego - nad projektem badawczym, którzy mogą oferować różne interpretacje, dokonywać krytyki analizy danych, zapewniać szerszy wgląd w interpretację wyników badań;
 - analiza *symultaniczna* (wtórna analiza, pojedyncza baza danych), kiedy różni badacze zaangażowani w jeden projekt badawczy dzielą się odpowiedzialnością za różne poziomy lub etapy badań (np. praca terenowa, analiza);
 - analiza *post factum* (brak wtórnej analizy, różne bazy danych), co stanowi odpowiednik ilościowej meta-analizy i syntezy literatury, która w przypadku badań jakościowych również poddana jest pewnym rygorom, gdy zwraca się uwagę na: dobór badań (na jakiej podstawie i które badania wzięto pod uwagę), kontrolę jakości, związek z podjętym wtórnie problemem, wyniki (w jaki sposób badacze radzili sobie z niespójnymi i brakującymi danymi);
 - analiza *post factum* (wtórna analiza, różne bazy danych), kiedy badacz wtórny dokonuje syntezy różnych badań poprzez analizę wykorzystywanego w nich oryginalnego materiału badawczego;
 - analiza *symultaniczna* (brak wtórnej analizy, różne bazy danych), gdy badacz wtórny dokonuje przeglądu dwóch lub więcej trwających projektów badawczych, co dotyczy zwykle większych projektów badawczych z wykorzystaniem narodowych grantów;
 - analiza *symultaniczna* (wtórna analiza, różne bazy danych), gdy badacz prowadzi jednocześnie kilka badań bądź też badania następujące jedno po drugim, w których dokonywana jest analiza, ale nie ma opublikowanego

raportu końcowego, co może pozwalać na uniknięcie powielania błędów w kolejnych badaniach oraz rozwój teorii poprzez replikację i modyfikację [Turner 1997].

Dokonane przez Turnera podsumowanie pokazuje duże zróżnicowanie w podejściu do analizy wtórnej, co rzutuje na przyjętą procedurę konkretnych badań.

Kroki postępowania badawczego w analizie wtórnej

Postępowanie badacza we wtórnej analizie danych jakościowych zależy zarówno od przyjętego modelu analitycznego, jak i od obszaru poszukiwań badawczych oraz szczegółowych pytań badawczych. Czynniki te będą warunkowały wybór procedury przeprowadzenia badań. Przykład takiej procedury przedstawia Johnston [2014], która proponuje przyjęcie następujących kroków postępowania badawczego:

- określenie pytań badawczych, oparte na wykorzystaniu wiedzy teoretycznej i umiejętnościach koncepcyjnych;
- identyfikacja zbioru danych poprzez wykorzystanie analiz literatury, publikowanych i niepublikowanych prac naukowych z danej dziedziny, sprawdzenie dostępności do surowych danych pochodzących z konkretnych badań, kontakt z badaczami, praktykami, instytucjami badawczymi i innymi agencjami zajmującymi się badanym wycinkiem;
- dokonanie pełnej oceny zbioru danych pod kątem ich stosowności i jakości, w tym wzięcie pod uwagę:
 - co było celem pierwotnych badań?
 - kto zbierał dane (znaczenie może mieć znajomość badacza pierwotnego, możliwość wymiany informacji, doświadczenie i wiedza badacza)?
 - jakie dane zebrano (istotna jest znajomość wszystkich wykorzystanych narzędzi badawczych, dostęp do protokołów i innej dokumentacji z przebiegu badań)?
 - kiedy je zebrano (badacz wtórny powinien wziąć pod uwagę czas zbierania danych, gdyż materiał badawczy zbierany mógł być kilka lat przed opublikowaniem wyników)?

- w jaki sposób uzyskano dane (metoda, dobór próby badawczej, liczba odpowiedzi, liczba osób, które odmawiały zgody na udział w badaniu)?

Na tym etapie ma miejsce także zarządzanie danymi pochodzącymi z badań pierwotnych. Zaleca się, aby badacz wtórny miał dostęp do wszelkiej dokumentacji związanej z badaniami pierwotnymi (m.in. publikacje, protokoły z badań, kwestionariusze, kody), a także dysponował surowym materiałem badawczym. W fazie końcowej korzystne jest również dokonanie analizy, w jakim stopniu dane otrzymane z jednego źródła są zbieżne z danymi dostępnymi z innych źródeł [Johnston 2014].

Etyka procedury analizy wtórnej

Dargentas i Le Roux [2005] wskazują cztery możliwe podejścia do wtórnej jakościowej analizy danych:

- odrzucenie opcji archiwizacji danych, a tym samym możliwości dokonywania wtórnej analizy danych ze względów teoretycznych, epistemologicznych i metodologicznych;
- pozytywne nastawienie do wtórnej analizy danych, ale brak dostępu do danych z badań pierwotnych;
- pozytywne nastawienie do wtórnej analizy danych oraz wykorzystywanie tych danych z zastosowaniem ścisłych procedur badawczych;
- skrajnie pozytywne nastawienie wobec badań przy jednoczesnym niedoszacowaniu znaczenia pewnych specyficznych elementów tego badania.

Naszym zdaniem, trzecia opcja wydaje się być optymalna, ale przy takim podejściu niezbędne jest sformułowanie wytycznych etycznego postępowania. Etyka stawia pewne granice w prowadzeniu wszelkich badań naukowych (w tym w analizie wtórnej danych). Badacz zwykle - jak zauważa Górniewicz [2016] - jest członkiem większego zespołu badawczego, a także działa w ramach instytucji naukowej. Obowiązują go zatem regulacje prawne przyjęte w danym kraju oraz w danym ośrodku naukowo-badawczym. Jednak oprócz uregulowań prawnych występują pewne etyczne zobowiązania samego badacza uzależnione od jego moralności i świadomości. Trudno szukać pełnej zgodności w kwestiach, które uzależnione są w dużej mierze od osobistej wrażliwości, a także od kontekstu

konkretnej sytuacji, stąd często przy próbie określenia norm etycznych obowiązujących w danym rodzaju badania naukowego pojawia się więcej dylematów niż jasnych i pewnych odpowiedzi na postawione pytania.

W przypadku wtórnej analizy danych jakościowych również należałoby się przyjrzeć etyce postępowania badawczego. Pojawia się tutaj pięć podstawowych kwestii, które wzajemnie się splatają:

- relacja „badacz pierwotny - badacz wtórny”,
- prawa autorskie i prawo własności danych,
- świadoma zgoda badanych,
- poufność,
- wiarygodność.

Kwestie te w różnym zakresie dotyczą dwóch podmiotów: badacza pierwotnego oraz uczestnika badań pierwotnych.

Relacja „badacz pierwotny - badacz wtórny”

Obaj badacze zajmują się badaniem tej samej grupy, jednak zwykle stawiają przed sobą inne cele. Stąd przynajmniej część danych, które chciałby uzyskać badacz wtórny, mogła nie być zebrana przez badacza pierwotnego. Mogła też zostać zebrana w miejscu, czasie i w grupie badawczej, która nie leży w centrum zainteresowania kolejnego projektu badawczego [Johnston 2014]. Badacz wtórny w swoich analizach bierze pod uwagę nie tylko dane, do których uzyskał dostęp, ale również doświadczenia badacza pierwotnego, od których może zależeć jakość zebranych danych, dostęp do notatek terenowych lub materiałów wprowadzonych do komputera [Turner 1997]. Z tego wynika kwestia wymagająca szczególnej delikatności: ocena pierwotnego postępowania badawczego oraz decyzji podejmowanych przez pierwotnego badacza. W literaturze można spotkać postulat współpracy i wzajemnego szacunku, a sytuacja wtórnej analizy danych może być wówczas traktowana jako okazja do rozwoju naukowego obu stron [Andrews, Higgins, Waring, Lalor 2012]. Konsultowanie się obu badaczy w czasie procesu badawczego nie jest wymogiem, ale może być ważnym elementem badań.

Prawo autorskie

Kwestia praw autorskich jest ściśle związana z wcześniej omówionym zagadnieniem i również może budzić pewne kontrowersje. Ze strony badacza pierwotnego może pojawić się opór przed udostępnieniem danych. Postulat wzajemnego zrozumienia i współpracy, a także uczciwe podejście badacza wtórnego mogą być tutaj kluczowe. Istotna jest kwestia uczciwości przy sporządzaniu raportu z badań, w którym obowiązkowo powinno pojawić się nazwisko badacza pierwotnego [Corti, Thompson 2007], a także powinna być wskazana jego rola w dotarciu do danych pierwotnych. Jest jeszcze sprawa prawa własności danych, choć ona niekoniecznie dotyczy jedynie badaczy pierwotnych, gdyż ich właścicielami mogą być również osoby badane.

Świadoma zgoda uczestników badań

Badacz podejmujący swoje działania bez bezpośredniego kontaktu z uczestnikami badań pierwotnych może mieć mniej dylematów związanych z etycznością postępowania wobec nich. Uczestnicy badań stają się podmiotami zupełnie anonimowymi, wzbudzającymi mniej dylematów etycznych, dlatego też niezbędna jest duża wrażliwość, aby nie dochodziło do nadużyć. Prawa osób uczestniczących w badaniach nadal powinny być w centrum uwagi badacza, a pytanie o uzyskanie świadomej zgody badanych pozostaje ciągle aktualne. Często dotarcie do badanych może być bardzo utrudnione lub wręcz niemożliwe, a badani mogli być zapewniani o niepodejmowaniu przez badacza pierwotnego prób ponownego kontaktu z nimi [Gillies, Edwards 2005]. Najważniejsze jest zapoznanie się z pisemną zgodą, jaką podpisywali uczestnicy, zgadzając się na udział w badaniach pierwotnych. Bywa ona na tyle szeroka, że umożliwia podejmowanie dalszych badań z wykorzystaniem zebranych danych. Jednak nadal pozostają tu etyczne dylematy: czy badani zgadzając się na uczestniczenie w badaniach o określonym celu, zgodzili się również na badania o innych założeniach badawczych i czy zgoda na badanie pierwotne oraz przechowywanie danych była również zgodą na ich wtórną analizę [Bornat 2005; Thorne 2013]. Sytuacja ta wymaga szczególnej wrażliwości i troski badacza danych wtórnych. Te cechy

powinny chronić przede wszystkim uczestników badań pierwotnych, by nie doszło do naruszenia ich praw.

Poufność

Anonimizacja jest niezbędnym elementem w badaniach naukowych, szczególnie jakościowych, w których pojawiają się całe historie doświadczeń i przeżyć, a także bardzo osobistych opowieści badanych osób. Generalnie proces anonimizacji polega na usunięciu danych, dzięki którym możliwe jest zidentyfikowanie konkretnego uczestnika badań pierwotnych (imię i nazwisko zastępuje się pseudonimami, anonimizuje się również nazwy ulic, miast, szkół, ale także charakterystyczne czy unikatowe doświadczenia życiowe, charakterystyczny zawód, które mogłyby wskazać konkretną osobę). *Qualidata Process Guide* [2002] postuluje także usuwanie ze zbioru danych pewnych problematycznych fragmentów, na przykład zawierających oszczerstwa, zniesławienia osób trzecich.

Ponieważ dane pierwotne były wcześniej zebrane, analizowane oraz przedstawiane przez innego badacza, należy na początku zadać sobie pytanie: czy badacz pierwotny zadbał o to, by dane zostały wystarczająco starannie zanonimizowane [Bornat 2005; Gillies, Edwards 2005]. Przed podjęciem badań badacz wtórny powinien dokładnie przyjrzeć się danym i zadbać o ich anonimowość. Niektórzy postulują wręcz nadanie nowych pseudonimów przed przekazaniem danych do analizy wtórnej [Andrews, Higgins, Waring, Lalor 2012].

W literaturze przedmiotu można spotkać również pewne alternatywne podejścia do procesu anonimizacji. Wśród różnorodnych pomysłów i propozycji, które opisują Thomson, Bzdel, Golden-Biddle, Reay i Estabrooks [2005] pojawiają się następujące:

- podpisanie zgody przez wtórnych badaczy, że będą dbali o anonimowość osób badanych lub że uzyskają zgodę uczestników badań pierwotnych na powtórne użycie wcześniej zebranych danych;
- zachowanie prawa pierwotnych badaczy do kontrolowania danych, które są ujawniane oraz decydowanie, które elementy badania pierwotnego mogą zostać opublikowane (podejście to zakłada duże zaangażowanie badaczy pierwotnych w proces wtórnej analizy danych, co byłoby trudne do zrealizowania);

- uzyskanie dokładnej zgody uczestników badań pierwotnych, określającej zakres użycia danych z badań pierwotnych;
- uznanie, że uzyskanie zgody uczestników badań pierwotnych jest konieczne w takich przypadkach, kiedy dane są stosunkowo świeże, natomiast przy starszych danych taka zgoda nie jest konieczna (pozostaje jednak problem dookreślenia, które dane uznane byłyby za dane „świeże”, a które za dane „stare”).

Wiarygodność

Problem uznania danych za wiarygodne to problem przynajmniej podwójnej odpowiedzialności: wobec uczestników badań, którzy są podmiotem badań pierwotnych, ale też wobec czytelników/innych badaczy, którzy zapoznając się z raportami z badań będą tworzyli swoje wyobrażenia na temat badanej rzeczywistości. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę aktualność danych surowych, na co może wskazywać odstęp czasu pomiędzy uzyskaniem danych a ich wtórną analizą [Turner 1997; Johnston 2014]. Drugą kwestią, której należy się przyjrzeć, jest dystans między badaczem wtórnym i uczestnikiem badań pierwotnych. Jest on większy niż w przypadku badań pierwotnych, co z jednej strony umożliwia spojrzenie bardziej „obiektywne” ze względu na mniejsze „uwikłanie” badacza wtórnego, z drugiej zaś dane zostają pozbawione takich szczegółów, jak ton głosu, obserwowane emocje, zachowania, które mogą tkwić w pamięci badacza, który je zbierał [Bornat 2005].

Wątpliwości budzić mogą ponadto kwestie związane z brakiem bądź niewystarczającą informacją na temat sposobu zbierania danych pierwotnych. Badacz wtórny może nie zdawać sobie sprawy z trudności, jakie napotykał w tym procesie badacz pierwotny (np. duża liczba osób niewyrażających zgody na badanie, niezrozumienie niektórych pytań zawartych w wywiadach) [Johnson 2014].

Przy wykorzystywaniu przez badacza dokonującego wtórnej analizy danych wypowiedzi uczestników badań pierwotnych albo obserwacji ich dotyczących mogą ponadto pojawić się trudności w zrozumieniu głębi wypowiedzi, przy której badacza nie było. Może więc pojawić się dylemat pogłębionego rozumienia wypowiedzi [Van den Berg 2005] lub wręcz ryzyko pojawienia się zafałszowań

w procesie analizy i interpretacji [Thorne 2013]. Zapobiec temu mogą pewne zabiegi triangulacyjne, jak na przykład prośba o dostęp do notatek terenowych z badań pierwotnych [Turner 1997], raportów technicznych i publikacji badaczy pierwotnych [Johnston 2014], konsultacje z osobami zbierającymi dane pierwotne [Johnson 2014] czy też zapoznanie się z kontekstem życia uczestników badań pierwotnych oraz ich potrzebami [Thorne 2013]. Miałoby to zapobiec nadużyciom wobec grupy uczestników badań pierwotnych oraz potencjalnym błędom w interpretacji. Jednak, o ile możliwe jest odtworzenie wtórne tła społecznego, o tyle kontekst emocjonalny pierwotnego spotkania właściwie jest niemożliwy do zrekonstruowania.

Kolejne dylematy ujawniają się również w sytuacjach, gdy dane są słabo czytelne (np. pochodzą ze starych nagrań czy rękopisów) [Bornat 2005] lub też słownictwo, którym posługują się uczestnicy badań pierwotnych odbiega od współczesnego. W pierwszym wypadku etyczne wątpliwości pojawiają się przy pozostawieniu luk, ewentualnie domyślnym ich wypełnieniu, a przy drugim - uzgadnianie treści i terminologii. Oba procesy wymagają ostrożności [Bornat 2005].

Wyżej opisane kwestie mogą budzić uzasadnione opory etyczne, jednak analiza wtórna danych surowych ma przynajmniej jeden niezaprzeczalny walor: umożliwia głębsze poznanie grup unikatowych, „nieuchwytnych”, wrażliwych, małych, zamkniętych [Long-Sutehall, Sque, Addington-Hall 2010]. Dostęp do już zgromadzonych danych i ich analiza może zmaksymalizować poznanie takiej grupy i jej problemów/potrzeb, przy minimalnych wymaganiach wobec osób do niej należących oraz minimalnym zakłócaniu ich codziennego funkcjonowania.

Konkluzje

Wśród najczęściej wymienianych zalet analizy wtórnej wymienić można: jej opłacalność ekonomiczną (znika bowiem konieczność nakładów finansowych na zbieranie danych), wygodę, którą zapewnia ta strategia analityczna oraz zwiększenie tempa badań (z uwagi na fakt, że najbardziej czasochłonne elementy procesu badawczego, takie jak tworzenie narzędzi badawczych i zbieranie danych w terenie, są tu wyeliminowane) [Johnston 2014]. Analiza wtórna jakościowych danych zastanych posiada precyzyjną metodykę postępowania badawczego oraz

umożliwia uczenie się warsztatu analitycznego początkującym badaczom, na drodze pracy z transkrybowanymi danymi [Johnston 2014].

Jednakże analiza wtórna nie jest strategią analityczną pozbawioną dylematów i trudnych wyborów, związanych z pogłębioną dbałością o kwestie poprawności realizacji badań jakościowych. Szczególnej uwagi wymaga - naszym zdaniem - dobór zestawów danych pierwotnych do wtórnych analiz, wybór optymalnego celu analizy jakościowej zastanych danych wtórnych, postawienie pytań badawczych oraz doprecyzowanie etycznych warunków korzystania z danych pierwotnych. Wtórna analiza danych daje wiele możliwości przeprowadzania badań poprzez zwiększanie saturacji treści na drodze analiz większych zestawów z danymi pierwotnymi. Ten typ prowadzenia badań umożliwia ponowną reinterpretację dostępnych danych, dając badaczom wtórnym możliwość generowania nowych koncepcji, ram teoretycznych i modeli kształtujących projekty badawcze [Johnston 2014]. Dzięki analizom wtórnym danych pierwotnych, badania jakościowe zostają wzbogacone o nowe wymiary reprezentatywności.

Analiza wtórna stwarza również, na drodze stałych porównań, możliwości obserwacji procesualnych zjawisk z danych pierwotnych oraz ich analizy w kontekstach upływu czasu i zmian, co wydaje się ważne w badaniach społecznych. To, co warto również wziąć pod uwagę, dotyczy wartości triangulacyjnej samej analizy wtórnej, jej założeń teoretycznych, wariantów, zespołu badaczy i procedur precyzujących prace badawcze dotyczące danych pierwotnych. Dodatkowo, analiza wtórna nie wymaga bycia w terenie badawczym, nie wymaga trudów kontaktu bezpośredniego z badanymi, przez co w mniejszym stopniu obciąża psychicznie badaczy wtórnych, którzy filtrują w bibliotekach lub własnych gabinetach uniwersyteckich czy zaciszach domowych sterty danych pierwotnych, bez potrzeby uczestnictwa, niekiedy w trudnych interakcjach w terenie. Analiza wtórna może być zatem sposobem analizy danych niwelujących obciążenia psychiczne, w przypadku przeciążonych badaczy. Naszym zdaniem, ma szczególne znaczenie w sytuacjach, gdy sceny kulturowe złożone są z grup wrażliwych społecznie, stanowiących zwykle większe wyzwanie emocjonalne dla badaczy gromadzących dane osobiście przez wiele lat. Dodatkowo, warto wziąć pod uwagę słowa Corti i Thompsona, którzy piszą o wartości współczesnej technologii w prowadzeniu analiz wtórnych. Autorzy uważają bowiem, że patrząc w przyszłość,

innowacyjne dostępy w przestrzeni on-line do danych oraz narzędzi analitycznych, zachęcą kolejnych badaczy i ułatwią wtórne skorzystanie ze zgromadzonych uprzednio danych jakościowych [Corti, Thompson 2007, s. 311].

Bibliografia

- Andrews, L., Higgins, A., Waring A., M., & Lalor, J., G., (2012). *Classic Grounded Theory to Analyze Secondary Data: Reality and Reflections*. "The Grounded Theory Review", Vol. 11, Issue 1, s. 12-26.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K., Borowska-Beszta B., (2017). *A Pattern of Transition to Adulthood Indicated in Plans for the Future of Males with Intellectual Disabilities: Secondary Qualitative Data Analysis*, "International Journal of Psycho-Educational Sciences", Vol. 6 (1), s. 78-94.
- Creswell, J., (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Bornat, J., (2005). *Recycling the Evidence: Different Approaches to the Reanalysis of Gerontological Data*. "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research", Vol. 6(1), Art. 42, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114fqs0501424> (Dostęp: 19.02.2017)
- Corti, L., Thompson, P., (2007). *Secondary Analysis of Archived Data, Qualitative Research Practice*. W: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, D. Silverman (red.), *Qualitative Research Practice*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage Publications, s. 297-313.
- Dargentas, M., Le Roux, D., (2005). *Potentials and Limits of Secondary Analysis in a Specific Applied Context: The Case of EDF-Verbatim*. "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research", Vol. 6(1), Art. 40, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501404> (Dostęp: 19.02.2017)
- Fielding, N., (2004). *Getting the most from archived qualitative data: Epistemological, practical and professional obstacles*. "International Journal of Social Research Methodology", Vol. 7(1), s. 97-104.
- Furfey, P., H., (1953). *The Scope and Method of Sociology: A Meta-sociological Treatise*. New York: Cooper Square.

- Gillies, V., Edwards, R., (2005). *Secondary Analysis in Exploring Family and Social Change: Addressing the Issue of Context*. "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research", Vol. 6(1), Art. 44, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501444> (Dostęp: 19.02.2017).
- Glaser, B., (1963). *The use of secondary analysis by the independent researcher*. "The American Behavioral Scientist", Vol. 6, s. 11-14.
- Górniewicz, J., (2016). *Wymiar moralny w badaniach społecznych - zacznij dyskusję*. W: H. Kędzierska (red.), *Etyka jakościowych badań edukacyjnych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*. Olsztyn: UWM, s. 11-27.
- Heaton, J., (1998). *Secondary analysis of qualitative data*. "Social Research Update" Vol. 22, <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU22.html> (Dostęp: 19.02.2017).
- Heaton, J., (2004). *Reworking Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Heaton, J., (2008). *Secondary analysis of qualitative data : an overview*. "Historical Social Research", Vol. 33, Issue 3, s. 33-45. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar>
- Hinds, P. S., Vogel R. J., & Clarke-Steffen L., (1997). The possibilities and pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative dataset. "Qualitative Health Research", Vol. 7(3), s. 408-424.
- Johnston, M., P., (2014). *Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come*. "Qualitative and Quantitative Methods in Libraries", Vol. 3, s. 619-626.
- Kubinowski, D., (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Long-Sutehall, T., Sque, M., Addington-Hall, J., (2010). *Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?*, "Journal of Research in Nursing", Vol. 16(4), s. 335-344.
- Noblit, G., W., & Hare R., D., (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Qualidata Process Guide*. Qualitative Data Processing (UK DATA ARCHIVE, 2002). <http://www.esds.ac.uk/qualidata/documents/dataprocess.pdf> (Dostęp: 20.03.2017).
- Padgett, D., (2008). *Qualitative Methods in Social Work Research. Second Edition*. Los Angeles – London - New Delhi - Singapore: Sage Publications.
- Paterson B. L., Thorne S., Canam C., and Jillings C., (2001). *Meta-Study*

- of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-analysis and Meta-synthesis*. London: Sage Publications.
- Thomson, D., Bzdel, L., Golden-Biddle, K., Reay, T., & Estabrooks, C., A. (2005). *Central Questions of Anonymization: A Case Study of Secondary Use of Qualitative Data*. "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research", Vol. 6(1), Art. 29, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501297> (Dostęp: 19.02.2017).
- Thorne, S., (1998). *Ethical and Representational Issues in Qualitative Secondary Analysis*. "Qualitative Health Research", Vol. 8(4), s. 547-555.
- Turner, P., D., (1997). *Secondary Analysis of Qualitative Data*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28,1997).
- Van den Berg, H., (2005). *Reanalyzing Qualitative Interviews From Different Angles: The Risk of Decontextualization and Other Problems of Sharing Qualitative Data*. "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol. 6(1), Art. 30, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501305> (Dostęp: 19.02.2017).
- Wolcott, H., F., (1992). *Posturing in qualitative inquiry*. W: M.D. LeCompte, W.L. Millroy, J. Preissle (red.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, New York: Academic Press, s. 3-52.
- Zhao, S., (1991). *Meta-theory, meta-method, meta-data-analysis: what, why, and how?*, "Sociological Perspectives", Vol. 34, s. 377-390.

Justyna Dobrołowicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

RAMOWANIE SZKOŁY I EDUKACJI W POLSKIM DYSKURSYWIE PRASOWYM

Wprowadzenie

Media stały się dzisiaj istotnym elementem ludzkiego życia i niezbywalną częścią kultury. Jako środek komunikacji, symbol nowoczesności i transformacji, a także jako źródło wzorów zachowań w sposób istotny zmieniły funkcjonowanie współczesnych społeczeństw [Burszta 2008]. Codzienne obserwacje pozwalają stwierdzić, że wielu odbiorców mediów buduje swoje wyobrażenia o świecie, opierając się na tym, czego dowiadują się ze środków masowego przekazu. Oddziaływanie mediów, lansowanie przez nie określonych wzorów zachowań i „nowoczesnego” systemu wartości stało się przyczyną zupełnie nowej jakości życia społecznego. Media zajmują też uprzywilejowaną pozycję w kształtowaniu potężnej siły, jaką jest opinia publiczna. To jak ludzie postrzegają różne wydarzenia i jak rozumieją problemy życia publicznego, jest uzależnione od tego, w jaki sposób wydarzenia te przedstawiają media. Ludzie dowiadują się z prasy i książek, radia i telewizji, jak powinni się zachowywać w sytuacjach codziennych i kryzysowych, jak należy interpretować przedstawiane im fakty, kto jest autorytetem a kto nie, co jest „normalne” bez względu na to, co to znaczy i dla kogo, do czego powinni aspirować, biorąc pod uwagę ich płeć, religię, przynależność narodową, identyfikację polityczną [Siemieńska 1997, s. 9].

Mediatyzacja rzeczywistości społecznej

Upowszechnienie środków masowej komunikacji prowadzi do zjawiska określanego terminem mediatyzacji rzeczywistości społecznej, który to termin oznacza „proces pośrednictwa mediów w poznawaniu świata; wpływanie przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa; kształtowanie obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych” [Pisarek 2006, s. 118].

Badacze opisujący zjawisko mediatyzacji rzeczywistości społecznej są zgodni, że media nie tyle obrazują rzeczywistość, co raczej ją deformują i przedstawiają w sposób pożądaný i wygodny dla nadawcy przekazu. Istotę mediatyzacji rzeczywistości społecznej można sprowadzić do następujących zjawisk:

- ludzie mają szeroki dostęp do medialnych przekazów i są zainteresowani ich odbiorem;
- komunikacja społeczna, w tym komunikowanie masowe, jest istotnym źródłem wiedzy i generatorem wzorów definiowania przez ludzi sensowności życia społecznego;
- ewolucja treści i wzorów komunikowania się może być przyczyną zmiany wzorów zachowań i działań społecznych;
- ewolucja mediów podlega prawu Riepla¹, w wyniku czego ogólnospołeczny zasób możliwości ich oddziaływania stale rośnie;
- media masowe przestały być neutralnym pośrednikiem (mediatorem) między „dysponentem wiedzy” a „odbiorcą przekazu”; dawniejszy prosty kontakt „nadawca-odbiorca” został zastąpiony przez sieć powiązań wielu instytucji społecznych i wielu grup odbiorców;
- ewolucja współczesnych mediów podlega prawidłom dotyczącym innych cywilizacyjnych (mega-)procesów: globalizacji, indywidualizacji, komercjalizacji;
- media masowe odgrywają autonomiczną rolę w systemie społecznym i politycznym; to one dostarczają narzędzi działania (komunikacji) innym

¹ Wolfgang Riepl w 1913 roku sformułował tezę, że kolejne pojawiające się media nie wyprą swych poprzedników, lecz kumulatywnie wzbogacą ich możliwości o nowe funkcje.

instytucjom, jak również proponują własną wizję społecznej racjonalności [Kołodziej 2011, s. 201-202].

Upowszechnienie przekazów medialnych i - co za tym idzie - ich stała obecność w życiu każdego człowieka, powoduje konieczność badania mediów. Przy czym medioznawcy zwracają uwagę, że badania te powinny realizować dziś inne cele niż jeszcze kilkanaście lat temu. Nie wystarczą już ilościowe badania opinii publicznej czy badania telemetryczne, ważna jest raczej analiza przekazywanych treści, to jak są one zorganizowane i użytkowane przez odbiorców.

Cele takich badań określiła Małgorzata Lisowska-Magdziarz [2012]. Oto one:

- odkrywanie i opisywanie perswazyjnego wymiaru dyskursów medialnych oraz badanie środków używanych w tych dyskursach do wywierania wpływu na ludzi;
- odsłanianie, w jaki sposób media wyrażają polityczne, ekonomiczne, społeczne interesy różnych jednostek i grup społecznych;
- analiza i odkrywanie, w jaki sposób w treściach mediów ujawnia się nierówny dostęp różnych jednostek i grup społecznych do wiedzy, do możliwości wytwarzania i dystrybucji własnych tekstów oraz artykulacji własnych interesów;
- odsłanianie relacji władzy wpisanych w dyskursy mediów; wskazanie, jak w dyskursach medialnych wyraża się dążenie różnych podmiotów do podkreślania lub umocnienia własnej pozycji w hierarchii społecznej, a także - na bardziej ogólnym poziomie - do narzucania odbiorcom własnej, hegemonicznej wersji porządku społecznego, hierarchii wartości, interpretacji ważnych pojęć i zjawisk;
- denaturalizacja obrazu świata w mediach; zakwestionowanie „naturalności”, „oczywistości”, „zdroworozsądkowego charakteru” zawartego w nich opisu i interpretacji świata i w ten sposób otwarcie drogi do świadomego, krytycznego, kreatywnego odbioru tekstów medialnych;
- odnalezienie i wykazanie związku tego obrazu świata z szerszymi zmianami kulturowymi, obyczajowymi, społecznymi itp.;
- usytuowanie przekazów medialnych na tle zmian technologicznych i wywoływanych przez nie zmian epistemologicznych, które w przyszłości mogą doprowadzić (już prowadzą) do zmiany organizacji myślenia o świecie, struktury wiedzy, hierarchii ważności zjawisk i problemów itp.;
- odszukanie miejsca badanych treści medialnych w szeroko pojętej kulturze.

Badania nad mediami, realizujące powyższe cele, być może pozwolą uzyskać odpowiedź na pytanie o to, w jaki stopniu narzucają one odbiorcom własny

system przekonań i własną wizję świata, a w jakim jedynie podtrzymują istniejący porządek i umacniają panującą ideologię.

Teoria *agenda-setting* i *framing*

Gwałtowny rozwój mediów sprawia, że starsze teorie nie wystarczają do zrozumienia wpływu nowych mediów na społeczeństwo. Badacze zwracają uwagę na funkcję mediów określaną jako *framing*, polegającą na nadawaniu prezentowanym treściom własnych interpretacji. „Przez funkcję *framing* media promują konkretną definicję problemu, bieżącą interpretację” [Nowak, Riedel 2008, s. 70]. Sposób relacjonowania danej kwestii przez media wpływa na sposób, w jaki odbiera ją publiczność. Teoria uramowania (*framingu*) uznawana jest za drugi poziom teorii *agenda-setting*, tłumaczonej na język polski jako hipoteza ustalania porządku dziennego. Termin *agenda* definiowany jest jako zbiór kwestii, którymi są wydarzenia i problemy zaliczane w danym okresie do najistotniejszych. Każda kwestia ma swoje atrybuty czyli właściwości, które podlegają ocenie, natomiast swoją ważność, swoje znaczenie określa kwestia uzyskuje poprzez skumulowany przekaz, czyli nagłośnienie medialne i odpowiednią ekspozycję. Teoria ustalania porządku dziennego, czyli *agenda-setting* dotyczy głównie agendy medialnej i przenoszenia kwestii do opinii publicznej, czyli agendy publicznej. Obok agendy medialnej i publicznej istnieje jeszcze agenda polityczna, tworzona przez partie polityczne, rządy, parlamenty, instytucje władzy krajowej i międzynarodowej.

Proces ustanawiania agendy mediów polega na tym, że dana kwestia jest w mediach nagłaśniana i eksponowana, a w wyniku tych zabiegów odbiorca jest narażony na intensywny z nią kontakt. W ten sposób agenda medialna oddziałuje na agendę publiczną, która pod jej wpływem zmienia się i ulega przewartościowaniu.

Agenda-setting jest teorią wpływu długoterminowego, wyrosłą z tradycji socjopsychologicznych. Jej istota została sformułowana jeszcze w 1921 roku przez amerykańskiego badacza Waltera Lippmana, który twierdził, że ludzie nie są w stanie dokonać percepcji otaczającej ich niezwykle złożonej i skomplikowanej rzeczywistości, dlatego w ich umysłach powstają uproszczone modele świata zewnętrznego, nazywane „obrazami w głowach”, a dominującą rolę w ich powstawaniu odgrywa prasa [Pyzikowska 2001, s. 75]. Media informacyjne tworzą

poznawcze mapy świata i sprawiają, że odbiorcy reagują nie na rzeczywistość, ale na skonstruowane przez media pseudo-środowisko. „Prawdziwe otoczenie - pisał Lippmann - jest (...) zbyt rozległe, zbyt złożone i zbyt ulotne, by można było obcować z nim bezpośrednio. Nie możemy sobie radzić z taką misternością, takim zróżnicowaniem, tak wieloma kombinacjami i permutacjami. A ponieważ musimy działać w tym środowisku, najpierw trzeba zbudować jego prostszy model” [Za: Baran, Davis 2007, s. 363]. Te poglądy - rozwinięte i wzbogacone nowymi obserwacjami - pozwoliły Paulowi Lazarsfeldowi wprowadzić pojęcie *agenda-setting*, rozumiane jako zdolność mediów do konstruowania listy najważniejszych wydarzeń.

Dalsze badania, prowadzone przez Maxwella McCombs'a i Donalda Shaw'a, wykazały, że media w bardzo poważny sposób wpływają na kształtowanie opinii publicznej przez to, ponieważ ukierunkowują uwagę odbiorców na pewne wydarzenia, natomiast inne ignorują. „Wybierając i przedstawiając informacje, redaktorzy, dziennikarze i prezenterzy odgrywają istotną rolę w kształtowaniu rzeczywistości politycznej. Odbiorcy dowiadują się nie tylko o danej sprawie, lecz także, na podstawie ilości informacji na jej temat i ich pozycji w gazecie czy programie, o tym, jak duże znaczenie powinni jej przypisywać. (...) Media masowe mogą z łatwością decydować o tym, co jest najważniejsze – czyli mogą budować 'porządek spraw' danej kampanii” [Baran, Davis 2007, s. 364].

Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią w bogactwie, natłoku, zalewie informacji, których jest tak wiele, iż media nie są w stanie każdej z nich poświęcić tyle samo czasu. Zmusza to do dokonywania selekcji, poprzez którą media określają hierarchię (ważność) wydarzeń i tematów, a społeczeństwo w rezultacie medialnej obserwacji nabiera przekonania na temat ważniejszych i mniej ważnych elementów świata. Ustanawianie agendy jest określeniem, które charakteryzuje ustawiczny dialog i debatę, prowadzoną w każdej społeczności na temat tego, co powinno znajdować się w centrum uwagi publicznej. Gdy się analizuje media, widać jak łatwo można sugerować odbiorcom, które sprawy są najistotniejsze, a które mniej ważne.

Konsekwencje *agenda-setting* zwięźle i klarownie przedstawił McCombs: „Postawy i zachowania są zwykle kontrolowane przez poznanie – to, co wiemy, myślimy i w co wierzymy. Dlatego też polegająca na ustalaniu *agenda-setting* funkcja mediów masowych oznacza potencjalnie ogromny wpływ, którego pełny wymiar i konsekwencje należy dopiero zbadać i docenić” [McCombs 2008, s. 141].

Autor wyróżnia dwa poziomy efektów *agenda-setting*. Poziom pierwszy dotyczy tego, jaki zakres całkowitej uwagi mediów poświęcony jest danej kwestii. Bardzo istotny jest również poziom drugi, który dotyczy sposobu, w jaki dana kwestia jest przez media prezentowana. Elementy przedstawianej przez media kwestii, nazywane atrybutami agendy, kształtują punkt widzenia i opinie odbiorców.

Ramowanie szkoły i edukacji w dyskursie prasowym

Uwzględniając powyższe refleksje zakładam determinujący wpływ przekazów medialnych na wszystkie sfery życia społecznego. To, w jaki sposób ludzie postrzegają różne wydarzenia i jak rozumieją problemy życia publicznego, uzależnione jest od sposobu, w jaki te wydarzenia i problemy przedstawiają media. Media prezentują obraz rzeczywistości uznany przez siebie za słuszny, natomiast odbiorcy traktują go jako realny i reagują na niego tak jak na obiektywną rzeczywistość. W prowadzonych badaniach interesował mnie medialny obraz szkoły i edukacji. Do analizy wybrałam teksty o szkole opublikowane w roku 2014 w opiniotwórczym dzienniku „Gazeta Wyborcza”. Analizie poddałam 302 numery „Gazety Wyborczej” (pominęłam wydania lokalne z racji ograniczonego zasięgu czytelników). W sumie analizą szczegółową objęłam 302 numery dziennika, w których znalazłam 238 tekstów na temat szkoły i edukacji. Przy wyborze czasopisma kierowałam się wynikami rankingu cytowań, zawartym w raporcie *Najbardziej opiniotwórcze media w Polsce*¹. We wspomnianym rankingu opiniotwórczej prasy, „Gazeta Wyborcza” zajmuje pierwsze miejsca. Informacje i opinie na temat edukacji zamieszczone w prasie są dla dużej części społeczeństwa ważnym źródłem wiedzy o tej sferze życia publicznego; wiedzy - trzeba dodać - wiarygodnej, gdyż dziennikarze prasowi cieszą się zaufaniem społecznym i uznawani są za ekspertów. Chociaż w ostatnim czasie, na skutek rozwoju mediów elektronicznych, prasa straciła nieco na popularności, jednak status dziennikarzy prasowych nadal utrzymuje się na wysokim poziomie. „Dziennikarze innych

¹ Raport *Najbardziej opiniotwórcze media w Polsce* przygotowuje Instytut Monitorowania Mediów nieprzerwanie od września 2003 roku, dostarczając informacji na temat liczby cytowań z mediów przytaczanych w innych mediach - z wyłączeniem agencji informacyjnych i przedruków. Stała wysoka liczba cytowań to jeden z elementów mających wpływ na zwiększenie wiarygodności i opiniotwórczości danego medium. Instytut Monitorowania Mediów monitoruje ponad 1000 tytułów prasowych, niemal sto stacji radiowych i telewizyjnych oraz polskie zasoby Internetu wraz z *social media*.

mediów chętnie cytują artykuły prasowe, gdyż te posiadają w oczach odbiorcy legitymację ekspercką” [Horolets 2006, s. 70].

W celu rozpoznania dominującego w codziennej prasie obrazu szkoły i edukacji stanęłam na gruncie kognitywistycznej teorii języka G. Lakoffa, który zwrócił uwagę, iż to, jak człowiek widzi świat, jak się zachowuje, do czego dąży, czego unika, jakimi zasadami kieruje się w życiu zależy od ram, poprzez które postrzega rzeczywistość. W swej teorii ramowania szczególnie dużo miejsca poświęca metaforom, uznając je za podstawowe narzędzie poznania. Traktuje metaforę jako zabieg językowy polegający na zamierzonych przemianach znaczenia słów, które nabierają nowego sensu. Zabieg ten wzmacnia ekspresję, dodaje wypowiedziom barwności, sprzyja zapamiętywaniu. Dzięki temu metafory są dogodnym sposobem przekazania odbiorcy zamierzonego znaczenia wypowiedzi. „Metafory mogą wiele. Pomagają zrozumieć i wyjaśnić. Ujawniają założenia, które często wolelibyśmy ukryć. Ukierunkowują nasze myślenie, kształtują postawy i działania, odzwierciedlają nagromadzone doświadczenie i sposób postrzegania świata” [Kostecki 2005, s. 23].

Odczytywanie metafor, którymi się posługujemy, może stać się nieocenionym narzędziem analizy rzeczywistości, ponieważ metafory dostarczają sposobów, by wyrazić to, co w istocie niewyraźne (ale co można uchwycić pośrednio), czego się precyzyjnie nie da określić. Użycie metafory przetwarza obraz rzeczywistości i nadaje jej kształt zależny od aktywności myślowej i przeżyć mówiącego.

Obecność metafor w języku i w myśleniu ma wpływ i na nasze działania. Dzieje się tak dlatego, że pojęcia kierują zarówno naszym myśleniem jak i działaniem. „Ponieważ określone wyrażenia metaforyczne są mocno związane z pojęciami metaforycznymi, dlatego metafory w dużej mierze kształtują nasze codzienne postępowanie. Wyrażenia metaforyczne w naszym języku są powiązane z pojęciami metaforycznymi w sposób systematyczny, możemy posługiwać się językowymi wyrażeniami metaforycznymi do zbadania istoty pojęć metaforycznych i w ten sposób zrozumieć metaforyczną istotę naszych działań” [Lakoff, Johnson 2010, s. 33].

Tezę tę Lakoff wyjaśnia na przykładzie pojęcia metaforycznego „czas to pieniądz”. Ta metafora sprawia, że pojmujemy czas jako przedmiot występujący w ograniczonej ilości (w naszej kulturze pieniądz to środek ograniczony), a przez to

wartościowy (ograniczone środki są zwykle artykułami wartościowymi). Pojęcie metaforyczne „czas to pieniądz” sprawia, że pojmujemy czas jako coś, co można stracić, wydać, dobrze lub źle inwestować, oszczędzać lub trwonić. W naszej kulturze takie rozumienie czasu wydaje się naturalne i oczywiste. A przecież nie jest to jedyny sposób, w jaki człowiek może rozumieć czas, istnieje szereg kultur, w których czas nie jest utożsamiany z żadną z wymienionych rzeczy.

Metafora jest zatem nie tylko środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, ale - co ważne - kształtuje nasze postrzeganie, myślenie i działanie. Spośród pięciu funkcji metafory, wymienianych w literaturze, szczególną uwagę zwracają dwie: eksplanacyjna i perswazyjna. Metafora pozwala wpłynąć na sposób myślenia odbiorcy i kształtować jego światopogląd (funkcja eksplanacyjna), a także narzucić ocenę danego zagadnienia i skłonić odbiorcę do wyboru propagowanych wartości (funkcja perswazyjna).

Bartłomiej Maliszewski wskazuje trzy właściwości metafory, które sprawiają, że ma ona oddziaływanie perswazyjne. Po pierwsze, umiejętne operowanie metaforą podtrzymuje uwagę odbiorcy i pozwala mu zrozumieć i zapamiętać komunikowane treści. Po drugie, metafora pozwala nie tylko przedstawić w przystępny sposób omawiany problem, ale i narzucić jego wyrazistą ocenę, skłaniając odbiorcę do wyboru propagowanych wartości. I po trzecie, dzięki metaforze przekazywane treści ulegają ożywieniu i w sposób jednoznaczny narzucają określone, oczekiwane przez nadawcę, wnioski [Maliszewski 2009, s. 42-43].

Gdy czytamy prasowy tekst o przedszkolach zatytułowany *Jak jest teraz w przedszkolach? Taniej. Lepiej?*, tekst o szkole *Lęk na bezrobocie? Współpraca szkół i biznesu* czy o studiach wyższych *Pan magister na kasie w hipermarkecie* - świadomie lub częściej nieświadomie kojarzymy edukację z rynkiem, którym rządzą twarde prawa ekonomii i na którym najważniejszy jest materialny zysk, chociaż edukacja i ekonomia to zupełnie inne obszary rzeczywistości społecznej. Użycie metafor sprawia, że patrzymy na edukację przez pryzmat ekonomii, oczekujemy, że spełni ona ekonomiczne wymagania, opisujemy edukację stosując ekonomiczne terminy, stawiamy przed nią cele, które wynikają z ekonomii. „Kiedy ludzie konceptualizują swoje doświadczenia i formułują wnioski, posługują się zazwyczaj metaforami (zarówno w zwyczajnym języku codziennym, jak i w specjalistycznym języku uczonych), jako że metafora jest przede wszystkim

narzędziem poznawania i wyjaśniania świata (instrumentem epistemologicznym), a nie - jak dość powszechnie się sądzi - tylko środkiem wyobraźni poetyckiej i ozdobą retoryczną, a więc czymś niezwykłym, co w języku codziennym się nie pojawia” [Dudzikowa 2010, s. 211].

Dzięki użyciu metafor rzeczywistość, o której mówimy, wydaje się prosta, dostępna i zrozumiała. Warto także zwrócić uwagę na jeszcze jedną właściwość metafory, niezwykle ważną w analizie prasy opiniotwórczej. Metafora bowiem zwykle odwołuje się do emocji i dlatego jest skutecznym narzędziem manipulacji i propagandy. Pojęcia metaforyczne pozwalają skupić uwagę na jakimś jednym aspekcie zjawiska i jednocześnie uniemożliwiają dostrzeżenie innych jego aspektów, niemających związku z daną metaforą. Mówiąc inaczej, metafora uwypukla jedno, a zasłania inne aspekty zjawiska czy pojęcia. Dzięki temu pozwala manipulować odbiorcą, „narzucać” mu wygodną dla nadawcy wizję świata. Ta właściwość metafory pozwala uznać ją za klasyczną figurę retoryczną, stosowaną w celu przekonania czytelnika do przyjęcia pewnych poglądów czy idei. Monika Kostera [2003] stwierdza, że metafory, będąc środkiem językowym używanym do opisu rzeczywistości, polegają na odnoszeniu jakiegoś zjawiska do innego, dzięki czemu możliwe jest zrozumienie jednego fragmentu rzeczywistości przy pomocy innego. Sposób, w jaki mówimy o świecie, do czego go porównujemy, często znacząco wpływa na naszą jego percepcję. Metafory ukierunkowują nasze myśli i odczucia. Gdy mówimy, że trzeba walczyć z inflacją, przyjmujemy język z rzeczywistości wojennej i świadomie lub nieświadomie nasuwają się nam obrazy bitew i wydarzeń wojennych, gdzie wrogiem jest inflacja.

Metafory - zdaniem Lakoffa - pełnią kluczową rolę w powstawaniu ram, gdyż właśnie poprzez ich stosowanie tak a nie inaczej rozumiemy różne zjawiska i problemy, tak a nie inaczej myślimy i postępujemy. „Metafory tworzą ramy, przez które widzimy świat, i kierują naszym myśleniem, spostrzeganiem, a w efekcie i postępowaniem” [Lakoff 2011, s. 11]. Można powiedzieć, że ramy określają sposoby pojmowania przez człowieka świata. Jeśli uznamy, że szkoła to wojna, nauczyciele to wrogowie, a lata szkolne to „męka”, nie sposób szkołę polubić. Nie wolno w niej nikomu ufać, za zupełnie zwyczajne uznać trzeba zachowania agresywne, bo przecież na wojnie trzeba się bronić, a najlepszą formą obrony jest atak.

Na skutek znaczącego rozwoju mediów dominującą rolę w powstawaniu obrazu świata pełni dziś rama medialna, którą za T. Gitlinem rozumiem jako trwałą wzorzec postępowania, interpretacji i prezentacji, selekcji, akcentowania i wykluczania, wzorzec, za pomocą którego twórcy symboli rutynowo organizują dyskurs [Za: Palczewski 2011, s. 31].

Twórcą analizy ramowej (*frame analysis*) jest Erving Goffman [2010], który rozumie pojęcie ramy szerzej niż korzystający z jego koncepcji Lakoff, i wskazuje dwojaki jej charakter. Po pierwsze, rama jest schematem poznawczym, za pomocą którego umysł szufladkuje dany wycinek interakcji, jednocześnie jest też trybem postępowania w trakcie owego wycinka interakcji. Goffman podkreśla, że „stosowany przez jednostkę schemat interpretacyjny zazwyczaj nie jest przez nią wytwarzany, lecz pochodzi z zasobu kulturowo uformowanych definicji sytuacji. Nie inaczej ma się rzecz z ‘ujętymi w ramy’ trybami postępowania - także one są społecznie uwzorowane. ‘Ramy’ i interakcyjne sposoby ich stosowania pobierane są ze społecznie zmagazynowanych zapasów zbiorowego doświadczenia danej społeczności” [Za: Czyżewski 2010, s. XXIV-XXV]. Natomiast Lakoff, który wykorzystał koncepcję Goffmana do stworzenia teorii ramowania, ogranicza rozumienie ramy tylko do schematu poznawczego i twierdzi, że ludzie myślą za pomocą ram. Zgodnie z jego teorią w poznawaniu świata ważne są nie tyle fakty, ile ramy przyswojone przez człowieka. „Prawda musi pasować do posiadanej przez człowieka ramy, aby ów człowiek ją zaakceptował. Jeśli fakty nie pasują do ramy, rama zostaje, a fakty się odbijają” [Lakoff 2011, s. 49]. Mówiąc inaczej - zdaniem Lakoff’a - ludzie tylko wtedy uznają za prawdziwe przedstawiane im fakty, gdy pasują one do struktur wcześniej mających reprezentację w ich mózgu. Jeśli fakty nie pasują do tych struktur, zostają odrzucone i uznane za nieprawdziwe, irracjonalne lub po prostu głupie. Podobną rolę ram wskazała Judith Butler [2011], opisując związki, a nawet uwikłania, polityki i sztuki. Butler zauważa, że każde wydarzenie zanim stanie się obrazem poddane jest obramowaniu, czyli określone zostają granice, w jakich powinno być ono pokazywane i w jakich pokazywać go nie wolno. W określaniu tych granic znaczący udział ma polityka, gdyż odpowiednie ramy ułatwiają władzy sprawne funkcjonowanie.

Edyta Zierkiewicz, badająca ramowanie problematyki zdrowotnej w prasie kobiecej, zauważa, że „koncepcja ramowania nie dostarcza spójnego zasobu metod i technik badawczych. Badacze podejmujący analizy przekazów medialnych bazują

na roboczych czy operacyjnych definicjach ram opracowanych pod kątem własnych projektów, dlatego też (...) nie ma jednego sposobu identyfikowania ram w tekstach [Zierkiewicz 2013, s. 71].

W literaturze opisane są dwa podejścia: indukcyjne i dedukcyjne. Podejście indukcyjne, z którego korzystałam, polega na samodzielnym wydobyciu ram ze zgromadzonego materiału empirycznego, badacz nie przywołuje tu ram zidentyfikowanych przez innych autorów. Inaczej postępuje badacz wykorzystujący podejście dedukcyjne. Przykładem takiej badawczej strategii jest analiza ram newsa w serwisach informacyjnych polskich stacji telewizyjnych. Badania takie przeprowadził M. Palczewski [2011], który odwołał się do typologii ram wcześniej zidentyfikowanych przez innych badaczy. Podejście takie jest krytykowane za to, że ogranicza badacza, gdyż nie pozwala dostrzec innych ram niż te, które zidentyfikowali jego poprzednicy.

Aby zrekonstruować ramy interpretacyjne stosowane w codziennej prasie do opisu szkoły i edukacji zastosowałam metodę jakościowej analizy treści i analizę lingwistyczną badanych przekazów medialnych [Por. D. Lepianka 2013]. Zasady analizowania zasobów językowych mediów drukowanych przedstawiła Geraldine Mautner [2011, s. 51-85], wskazując jednocześnie siedem obszarów, które w ten sposób można poznać. Należą do nich: leksyka, przechodniość, modalność, wskazanie źródła oraz obecność różnych „głosów” w tekście, koherencja i kohezja tekstowa, narzędzia argumentacyjne służące nawiązaniu dobrej relacji pomiędzy autorem a czytelnikiem i niewerbalne składniki przekazu.

Z uwagi na wykorzystanie w badaniach koncepcji ramowania Lakoffa ograniczyłam analizy językowe do jednej tylko grupy, spośród wskazanych wyżej zasobów. Przyjrzałam się metaforom, jakie stosują dziennikarze przygotowujący teksty na temat szkoły i edukacji. Analiza badanych tekstów prasowych pozwoliła mi wyodrębnić trzy ramy interpretacyjne, w których prezentowane są informacje na temat szkoły i edukacji.

Rama ekonomizacji edukacji

Edukacja przestała być traktowana jako wartość autoteliczna, jej najważniejszą właściwością jest dziś opłacalność. W ostatnich latach coraz wyraźniej widać zawłaszczanie społecznego obszaru edukacji przez ekonomię, a co

za tym idzie – zawłaszczenie dyskursu edukacyjnego przez dyskurs ekonomiczny. Dziś zarówno myślenie o edukacji, jak i działanie w niej, coraz częściej mają charakter *stricte* ekonomiczny i sprowadzają się do traktowania szkoły jako edukacyjnej fabryki. Dobra edukacja to edukacja funkcjonująca dla potrzeb gospodarki rynkowej. Służebność edukacji wobec potrzeb gospodarki rynkowej powoduje, iż edukacja stała się obiektem zarządzania ekonomicznego i poddawana jest ekonomicznej racjonalizacji. Założenie ekonomicznej racjonalności edukacji implikuje zaś konieczność zarządzania nią tak samo, jak każdą inną gałęzią gospodarki.

Do niedawna edukacji przyświecały zupełnie inne, niż dziś, cele: wspomaganie rozwoju człowieka, rozwijanie uzdolnień i emocji, budowanie świata humanitarnych wartości, uczenie szacunku dla drugiego człowieka, który jest partnerem a nie rywalem. Dzisiejsza szkoła, zdominowana przez myślenie ekonomiczne, nie realizuje celów, które jeszcze niedawno były priorytetowe. Nie jest już miejscem transmisji kultury humanistycznej i nie kształtuje wartości etycznych. Edukacja przestała być traktowana jako wartość autoteliczna, jej najważniejszą właściwością jest dziś opłacalność, a podejmowane w edukacji reformy mają uczynić szkołę jeszcze tańszą niż jest.

Na ekonomiczne aspekty kształcenia zwraca uwagę aż 18 z 45, opublikowanych w badanej prasie w roku 2014, artykułów podnoszących problem edukacji wyższej. Wynika z nich, że obecnie nie studiuje się po to, by zdobyć wiedzę i rozwinąć zainteresowania. Studia mają zagwarantować w przyszłości zdobycie dobrze płatnej pracy i to jest ich główny cel. Takie przekonanie na temat edukacji wyższej będą mieć czytelnicy artykułu *Jak sobie radzą absolwenci uczelni wyższych?* [Sendrowicz 2014, s. 7]. Powodzenie w życiu jest w nim utożsamiane ze zdobyciem po skończeniu studiów pracy, najlepiej etatowej i dobrze płatnej. Autor szczegółowo analizuje sytuację zawodową absolwentów uczelni wyższych, trudności na rynku pracy, wysokość zarobków. Uwagę zwraca na Szkołę Główną Handlową w Warszawie, której absolwenci bardzo dobrze odnajdują się na rynku pracy: „Aż połowa zarabia między 2,5 a 4,5 tys. zł na rękę. Mniej więcej co 12. (7,6 proc.) deklaruje, że zarabia powyżej 8,5 tys. zł miesięcznie, i to tuż po ukończeniu szkoły!”. Jednocześnie zdziwienie budzi fakt, że uczelnia ta nie znajduje się na szczycie rankingu najlepszych uczelni: „SGH uplasowało się dopiero na 13. miejscu w rankingu [...] stworzonym przez ‘Perspektywy’”. W artykule nie wspomina się

o żadnych innych, poza pieniędzmi, korzyściach płynących ze studiowania. Miarą wartości wykształcenia jest wysokość osiągniętych po studiach zarobków. Takie myślenie o studiowaniu przyczynia się dziś do rozczarowania jego efektami, o czym napisał autor innego artykułu. „W PRL-u większość studentów szła na uczelnie bez jakichkolwiek oczekiwań finansowych, co było zrozumiałe, bo związek między poziomem wykształcenia a dochodami był strasznie słaby. Czyli to, dlaczego ludzie wtedy szli studiować, miało mało wspólnego z tym, czy potrafią potem lepiej ustawić się w życiu” [Kublik 2014, s. 28].

W 2014 roku prasowy dyskurs o edukacji zdominował problem kształcenia na nierentownych, a więc niepotrzebnych, studiach humanistycznych, zwłaszcza na kierunku filozofia. Rzeczywiście, jeśli ocenia się edukację wyłącznie w kategoriach ekonomicznych, kształcenie na wielu kierunkach humanistycznych jest zbędne. Magdalena Środa proponuje nawet, by zastąpić nierentowny Instytut Filozofii Instytutem Egzorcyzmów, jako że to dzisiaj „bardzo popularna, innowacyjna i rentowna dziedzina ‘wiedzy’. Nabór studentów będzie wielki, sukces ekonomiczny gwarantowany, a i błogosławieństwo władz kościelnych zapewnione” [2014, s. 2]. Oczywiście, propozycję Środy uznać trzeba za gorzką ironię. Niemniej, stała się ona przyczynkiem do dyskusji o przyszłości filozofii i innych „nierynkowych” nauk we współczesnych uniwersytetach. Prasa podkreśla, że uniwersytet znacząco różni się od szkoły zawodowej i powinien nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, ale też czynić z absolwentów ludzi kultury. A to nie jest możliwe bez edukacji humanistycznej.

Traktowanie edukacji jak każdej innej dziedziny gospodarki widoczne jest także w tekstach opisujących funkcjonowanie przedszkoli, szkół podstawowych i średnich. Przykładem niech będzie tekst *Co się stało z drugą klasą w Olszewnicy?*, opowiadający historię małej szkoły, działającej w biednej gminie Borki na Lubelszczyźnie. Ze względu na niewielką liczbę uczniów, samorządowi urzędnicy postanowili kosztowną w utrzymaniu szkołę zlikwidować. Wtedy rodzice uczniów pierwszej klasy wraz z dyrekcją szkoły wymyślili plan ratunkowy polegający na tym, że wszyscy uczniowie pierwszej klasy nie otrzymają promocji i będą powtarzali pierwszy rok nauki. „W klasach I-III nie można dostać jedynki i promocji nie otrzymać. (...) Zdesperowana dyrektorka w dniu zakończenia roku zwołała jeszcze jedną radę, która uchylila starą uchwałę (o promocji wszystkich uczniów do drugiej klasy) i zdecydowała o pozostawieniu uczniów w klasie

pierwszej. Rodzice zgotowali owacje na stojąco”. Zaistniałą sytuację tak komentuje Izabela Kożuch, opiekująca się gminnymi szkołami: „Nie wiem, czy w Olszewnicy chodziło o dobro dzieci. Subwencja na ucznia to 718 zł. Skoro uczeń zimuje, uczęszcza do szkoły rok dłużej” [Brzuszkiewicz 2014, s. 15]. Wydaje się, że cena, jaką muszą zapłacić uczniowie za dalsze funkcjonowanie szkoły, jest za wysoka. Drugoroczność na początku szkolnej edukacji nie jest dobrym doświadczeniem i wróży dalsze edukacyjne problemy. Nie wzięli tego pod uwagę ani nauczyciele, ani rodzice.

Rama efektywności edukacji

Ekonomizacja edukacji prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji - zarówno dla nauczyciela jak i dla ucznia [Por. Szkudlarek 2005]. Prasowy dyskurs na temat edukacji, jaki toczy się na łamach opiniotwórczych czasopism, przekazuje do świadomości społecznej wyraźne sygnały o niedoskonałości tej sfery życia społecznego. W 2014 roku na łamach „Gazety Wyborczej” opublikowanych zostało 59 tekstów opisujących niewydolność polskiej edukacji. W kilku z nich poruszony jest problem lekcji z przedmiotów, które nie są „sprawdzane” na końcowych egzaminach i przez to traktowane jako mało ważne. W dziesięciu tekstach dziennikarze zwracają uwagę, że szkoła nie kształtuje umiejętności niezbędnych we współczesnym świecie. Brakuje zajęć, na których uczniowie mogliby rozwijać swoją kreatywność i uczyć się rozwiązywania problemów. Neoliberalna edukacja odsunęła też w cień całą sferę wychowania, która uznana została za nieekonomiczny efekt kształcenia. Skoro edukacja ma być na usługach gospodarki i nie musi służyć rozwojowi ucznia, jego wychowanie oraz opieka nad nim przestało szkołę zajmować.

Problem ten zajął uwagę dziennikarzy „Gazety Wyborczej” i został poruszony w czterech tekstach i jednym liście nadesłanym do redakcji przez czytelnikę. Wiele krytycznych opinii dotyczy oceny z zachowania, która - zdaniem dziennikarzy - na pewno nie pomaga młodemu człowiekowi stawać się lepszym. Niepokoi też niski poziom czytelnictwa Polaków, zwłaszcza że nieczytających przybywa wśród gimnazjalistów i studentów. Winą za taki stan rzeczy obarcza się fatalny kanon szkolnych lektur, który zamiast zachęcić do czytania, skutecznie zraża do takiej aktywności. Dla większości uczniów, nawet

tych którzy lubią czytać, treść lektur jest niezrozumiała, nieatrakcyjna, oderwana od rzeczywistości. Trudno się dziwić, skoro w kanonie lektur znajdują się takie pozycje jak wydany w 1937 roku *Szatan z siódmej klasy*. Ta lektura na pewno nie zachęci do czytania, bo dzieci jej po prostu nie rozumieją.

Szkoła w ramie efektywności edukacji jest instytucją pogrążoną w głębokim kryzysie.

Rama dewaluacji edukacji

Najpoważniejszą konsekwencją kryzysu edukacji jest obniżenie wartości szkoły jako środowiska edukacyjnego. Coraz więcej osób ma poczucie, że choć spędzili w szkole wiele lat życia, nie zostali przygotowani do dorosłości i samodzielności, nie uzyskali wykształcenia odpowiadającego potrzebom rynku, nie potrafią funkcjonować w nieustannie zmieniającym się świecie. Rozczarowaniu efektami funkcjonowania szkoły towarzyszy prasowy dyskurs, w którym dość często znaleźć można teksty ośmieszające szkołę i pracujących w niej pedagogów. Taki rodzaj dyskursu prowadzi do deprecjacji szkoły i edukacji. Jest ona skutkiem, między innymi, sporów o wiek, w którym polskie dzieci powinny rozpoczynać obowiązkową edukację. Biorąc pod uwagę przemiany współczesnego świata, obniżenie obowiązkowego wieku, w którym dziecko zaczyna edukację, wydaje się bardzo korzystne. Obawy rodziców budzi jednak sposób funkcjonowania polskich szkół nieprzygotowanych do kształcenia maluchów. I właśnie dyskusje na ten temat są przestrzenią, w której ma miejsce deprecjonowanie edukacji. Dobrą ilustracją tej tezy są trzy prasowe teksty opublikowane w „Gazecie Wyborczej” w 2014 roku. „Udało się! Moje dziecko będzie powtarzało klasę! - cieszy się mama dziewięciolatka. Oszałała? Nie. To marzenie części rodziców, którzy posłali przed tablicę sześciolatki” [Szpunar, Suchecka 2014, s. 4]. Dziennikarki opisują historie kilkorga dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku 6 lat, a teraz mają duże trudności spowodowane przeskokiem między trzecią a czwartą klasą. Prasa podsuwa kilka pomysłów, pozwalających „obejść prawo” i ochronić dzieci przed szkołą. Wszystkie te sposoby godzą w dziecko, które przygodę z edukacją rozpoczyna od złych emocji i edukacyjnej porażki. W kontekście opisanych w artykule historii nie dziwi zamieszczona w Internecie przez stowarzyszenie „Ratuj Maluchy”, instrukcja „Jak odroczyć sześciolatka: Przekonaj nauczycielkę z przedszkola, by napisała opinię,

która pomoże ci w odroczeniu. Jeśli w publicznej poradni rejonowej nie widzisz woli współpracy – szukaj poradni prywatnej. Pamiętaj, że żaden dyrektor nie chce problemów w swojej szkole. Przekonaj go, że odroczenie twojego dziecka będzie korzystne dla wszystkich. Nie trać wiary, zawsze zostaje jeszcze odwołanie od decyzji dyrektora” [Szpunar, Wantuch 2014, s. 6]. Instrukcja powstała, by pomóc rodzicom, którzy sprzeciwiają się obniżaniu wieku szkolnego i próbują za wszelką cenę uchronić przed szkołą swoje dzieci. Te sposoby „ucieczki” przed szkołą opisuje codzienna prasa. Pierwszy sposób to wizyta zdrowego dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej i przekonanie psychologa, że dziecko nie nadaje się do szkoły. „Jak można iść do poradni ze zdrowym dzieckiem i przekonywać, że ma się imbecyla? To totalna głupota rodziców - komentuje Małgorzata Kamzik, dyrektor przedszkola” [Szpunar, Wantuch 2014, s. 6].

Drugi sposób to nieposyłanie dziecka do przedszkola i liczenie na to, że z powodu nieobecności dziecko nie opanuje treści przedszkolnych i nie uzyska zgody na naukę w szkole.

Oba opisane sposoby ochrony dziecka przed szkołą spowodowane są lękiem rodziców i prowadzą do absurdalnych, szkodliwych dla dzieci zachowań.

Podsumowanie

Artykuły i notatki w „Gazecie Wyborczej”, w zdecydowanej swej większości, oceniają polską szkołę krytycznie, dostarczają więc argumentów tym wszystkim, którzy chcieliby tę szkołę zmieniać, dostosowywać do możliwości i wymogów, jakie stwarza i stawia współczesność. Można powiedzieć, iż są sprzymierzeńcami zwolenników zmian. Ale jest to sojusznik niepewny. Bo wielu czytelników z lektury tych artykułów wyciągnie wnioski, że w szkole polskiej jest źle, więc trzeba ją zmieniać. A inni ograniczą się do konstatacji, że jest źle. I kropka.

Bibliografia

Baran S. J., Davis D. K., 2007, *Teorie komunikowania masowego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Brzuszkiewicz J., 2014, *Co się stało z drugą klasą w Olszewnicy?*, „Gazeta Wyborcza” 26.11.2014.
- Burszta W. J., 2008, *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Czyżewski M., 2010, *Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje?”*, [w:] E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, przeł. S. Burdziej, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Dudzikowa M., 2010, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 5, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman E., 2010, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, przeł. S. Burdziej, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Horolets A., 2006, *Obrazy Europy w polskim dyskursie publicznym*, Kraków: Universitas.
- Kołodziej J. H., 2011, *Wartości polityczne: rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kostecki W., 2005, *Metafora jako narzędzie interpretacji polityki*, [w:] B. Kaczmarek (red.), *Metafory polityki 3*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Kostera M., 2003, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kublik A., 2014, *Pan magister na kasie w hipermarkecie*, „Gazeta Wyborcza” 15-16.03.2014.
- Lakoff G., Johnson M., 2010, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”.
- Lakoff G., 2011, *Nie myśl o słoni! Jak język kształtuje politykę*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”.
- Lepianka D., 2013, *Bieda i biedni w polskiej prasie codziennej*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Dyskursy ubóstwa i wykluczenia społecznego*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Lisowska-Magdziarz M., 2012, *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*, www.globalmediajournal.collegium.edu.pl, dostęp: 20.07.2012.
- Maliszewski B., 2009, *Metafora i aksjologia. Wzorzec człowieka w renesansowej*

- literaturze parenetycznej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mautner G., 2011, *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*, [w:] R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”.
- McCombs M., 2008, *Ustanawianie agendy. Media masowe i opinia publiczna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowak E., Riedel R., 2008, *Agenda setting, priming, news framing. Analiza porównawcza telewizyjnych audycji informacyjnych TVN i TVP1 w okresie kampanii przedwyborczych w Polsce 2005 i 2007 r.*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 1-2.
- Palczewski M., 2011, *Koncepcja framingu i jej zastosowanie w badaniach newsów w „Wiadomościach” TVP i „Faktach” TVN*, „Studia Medioznawcze”, nr 1.
- Pisarek W. (red.), 2006, *Słownik terminologii medialnej*, Kraków: Universitas.
- Pyzikowska A., 2001, *Teoria agenda-setting i jej zastosowanie*, [w:] B. Dobek-Ostrowska (red.), *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sendrowicz B., 2014, *Jak sobie radzą absolwenci uczelni wyższych?* „Gazeta Wyborcza” 15.09.2014.
- Siemińska R., 1997, *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata*, [w:] R. Siemińska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Szkudlarek T., 2005, *„Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szpunar O., Suhecka J., 2014, *Sześciolatki cztery lata później*, „Gazeta Wyborcza” 20.10.2014.
- Szpunar O., Wantuch D., 2014, *Jak odroczyć sześciolatka?*, „Gazeta Wyborcza” 30.01.2014.
- Środa M., 2014, *Nierentowna...*, „Gazeta Wyborcza”, 02.01.2014.
- Zierkiewicz E., 2013, *Prasa jako medium edukacyjne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Aneta Makowska

Uniwersytet Szczeciński

O UWZGLĘDNIANIU MATERIALNOŚCI.

PRACA APARATU W TERENIE

W artykule, odwołując się do doświadczeń z prowadzenia badań terenowych, pytam o miejsce rzeczy w procesie gromadzenia danych. Stawiam tezę, w świetle której narzędzia badawcze nie są wyłącznie konsekwencją przyjętych metod i technik badawczych, ale zaangażowanymi, aktywnymi aktorami współtworzącymi proces poznawczy. Postaram się to wykazać na przykładzie codziennej i badawczej współpracy z aparatami fotograficznymi.

Aparaty fotograficzne zaprężone do działania, wraz z ich fizycznością (m.in. ciężarem, mechaniką, oprogramowaniem), możliwościami i ofertami, które stwarzają (sposobami przetwarzania, ulepszania, poprawiania), (nie)zawodnością (szybkością działania lub przeciwnie tendencją do psucia się, zawieszania, odmowy współpracy z innymi narzędziami), naszą wiedzą i umiejętnościami posługiwania się nimi, wzorami socjalizowania się do sposobów ich używania itp., mają znaczenie dla przebiegu i efektów pracy poznawczej i badawczej. Wraz z perspektywami teoretycznymi, analitycznymi, metodami i technikami pracy, oraz szeroko rozumianym doświadczeniem i usytuowaniem (politycznym, ekonomicznym, klasowym etc.) badacza/badaczki biorą udział i mają znaczenie dla opisów i wyników, które ostatecznie wytwarzamy przy ich współpracy.

Na taki sposób widzenia rzeczy, ale także innych pozaludzkich czynników, uwarżliwiły mnie podejścia, które można wpisywać w „powrót do rzeczy” lub

„zwrot ku materialności”¹. Stoją za nimi zaplecza teoretyczne, które oferują różne rozwiązania: antropocentryczne i nieantropocentryczne, konstruktywistyczne i relacyjne, wpisujące się w dychotomię „kultura - natura” (i świat społeczny) po teorie kwestionujące te podziały na rzecz postulatu opisu działań/relacji czynników ludzkich i pozaludzkich². To, co łączy większość z tak zorientowanych teorii to: „przesunięcie, zwrócenie uwagi na to, żeby badać rzeczy jako coś, co właśnie jest materialne, a nie jedynie jako materialnego nośnika niematerialnych zjawisk (postaw, przekonań, relacji społecznych, *et cetera*)”³. Przesunięcie to pozwala dostrzec, że rzeczy cechuje sprawczość, moc wywoływania zmian, które uwidaczniają się w działaniu, co postaram się ukazać w kolejnych częściach tekstu.

Korzystam ze słownika teorii relacyjnych, przede wszystkim ANT-u, choć tekst nie pozostaje wierny wszystkim jego założeniom. Nie spełnia wymogu usieciowienia opisu, to znaczy takiego raportu, w którym każdy z aktorów „coś robi”⁴. Opis ograniczam do uwzględnienia jednego z elementów kolektywu badawczego: aparatu i moich bezpośrednich doświadczeń pracy z nim. Podejście takie jest obarczone mankamentami. Przykładowo, koncentracja na jednym aktorze usuwa z pola widzenia inne czynniki kształtujące przebieg badań. Za cel analiz stawiam urefleksyjnienie narzędzia i rozważenie jego znaczenia dla praktyki

¹ O źródłach „zwrotu ku materialności” i możliwych podejściach badawczych zob.: E. Domańska, *Problem rzeczy we współczesnej archeologii*, [w:] *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, (red.) J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008, s. 31-34.

² Zaklasyfikowanie i przypisanie prac autorek i autorów do wybranego zaplecza teoretycznego jest przedsięwzięciem trudnym i wymagającym co najmniej osobnej pracy badawczej. Niemniej na potrzeby niniejszego tekstu wykorzystuję, nie zawsze spójne ontologicznie i epistemologicznie, prace badaczy/badaczek: K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2012; H. Bohme, *Fetyzizm i kultura*, przeł. M. Falkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; K. Dant, *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej. Wartości, działania, style życia*, przeł. i zredagował M. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, Ł. Rogowski, *Narzędziownia. Jak badaliśmy niewidzialne miasto*, Fundacja „Bęc Zmiana”, Warszawa 2012; M. Krajewski, *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*, Fundacja „Bęc Zmiana”, Warszawa 2013; B. Olsen, *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, przeł. B. Schallcross, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2013. Na gruncie pedagogiki postulat nieantropocentrycznych badań rozwija: M. Chutorański, *W stronę nie(tylko)ludzkiej pedagogiki?*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*, (red.) K. Węć, A. Wierciński, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2016; M. Chutorański, *W stronę nieantropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*, 14.04.2017 [maszynopis niepublikowany].

³ K. Abriszewski, M. Chutorański, A. Makowska, M. Sokołowski-Zgid, O. Szwabowski, *Pedagogika (i) rzeczy - zapis debaty panelowej*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, (red.) D. Kubinowski, M. Chutorański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 149-150.

⁴ Zob. B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii Aktora-Sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2010, s. 184-187.

gromadzenia danych. Chodzi tu o pokazanie pewnej możliwej perspektywy, przepracowanie - w moim przekonaniu - prawie nieobecnego w metodologii badań pedagogicznych myślenia o narzędziach jako aktorach, realnie przyczyniających się i zmieniających analizowaną empirię. Implementacja myślenia o materialnościach (ale także innych czynnikach pozaludzkich) do pedagogiki wymaga dostrzeżenia pracy, jaką wykonują, także na rzecz prowadzenia badań i to stawiam za podstawowy cel dokonanych opisów.

Co oferują różne aparaty?



Ilustracja 1. Aparat analogowy Zenit, cyfrowa lustrzanka, aparat kompaktowy

Dwa lata temu wyciągając z szafki mojego taty stary aparat fotograficzny Zenit, postanowiłam poćwiczyć robienie „prawdziwych”, klasycznych zdjęć. Jest to dość ciężki aparat, dostałam do niego futerał ze skórzanym paskiem, który podczas dłuższych wędrówek pozwala przewiesić go przez ramię. Żeby zrobić nim zdjęcie należy kupić (dziś już prawie zdobyć) kliszę o odpowiednim do zamiarów ISO (choć częściej taką, jaką się trafi w promocji), naciągnąć ją, wyzerować licznik klatek. Następnie, przed przystąpieniem do zrobienia zdjęcia należy ocenić warunki pogodowe, ilość światła, wybrać obiekt lub krajobraz, który chce się sfotografować

i dopasować do nich ustawienia przysłony. Światłomierz, który mógłby pomóc w ocenie doboru ustawień jest w moim aparacie zepsuty (podobno jak w większości starych Zenitów ze względu na odparowanie selenu lub krzemu). Po dokładnym wybraniu kadru (poprzedzonym wielokrotnymi przymiarkami), należy ustawić ostrość i wreszcie wciskając guzik mechanizmu spustowego można naświetlić klatkę kliszy. Zrobienie każdego zdjęcia wymaga podstawowej wiedzy o mechanice soczewki. Wymaga ustawienia parametrów w relacji do światła, pogody, odległości, kadru i efektu, który chcemy uzyskać. Nad każdym zdjęciem trzeba się zastanowić z kilku powodów: ilość klatek kliszy jest ograniczona, trzeba także przyjąć odpowiednią pozycję ciała; ustawić się stabilnie, najlepiej łokcie trzymać blisko ciała lub, jeśli to możliwe, wesprzeć aparat o stabilny punkt. Przed naświetleniem klatki należy ponownie upewnić się, czy wszystkie ustawienia są właściwe. Po wykorzystaniu całej kliszy (wykonaniu około 24 lub 36 zdjęć) należy ją przewinąć do końca i wyciągnąć z aparatu (w ciemnym pomieszczeniu lub pod kocem) i oddać do wywołania. Po kilku dniach można odebrać odbitki, których oglądanie, poza ogromną radością, wymusza autoewaluację i przepracowanie wielu porażek (zdjęć za jasnych i prześwietlonych, za ciemnych, nieostrych i poruszonych). Takim aparatem nie fotografuje się byle czego, tu najlepiej udać się w plener, odnaleźć miejsca stare, opuszczone, zniszczone, niecodzienne, wyjątkowe. Muszą być warte całej fotograficznej pracy. Moje pierwsze wyjście z tym aparatem odbyło się podczas targów designu w Szczecinie. Budził powszechne zainteresowanie, przyjazne komentarze i uśmiechy ludzi. Z kliszy, którą wtedy wywołałam, nie wyszło ani jedno zdjęcie.

Drugi aparat to cyfrowa lustrzanka, której najczęściej używam, kiedy uczestniczę w różnych wydarzeniach publicznych: kulturalnych, społecznych, politycznych (jak protesty). Tu, podobnie jak w aparacie analogowym, mogę ręcznie dobierać ustawienia lub zdać się na tryb auto. Ryzyko porażki jest znacznie mniejsze, każde zdjęcie mogę obejrzeć jeszcze w aparacie, wykonać je ponownie korygując ustawienia, wykasować lub zachować do dalszej obróbki. Mogę też uczyć się ustawień właściwych parametrów: robię zdjęcie w trybie auto, a następnie próbuję uzyskać podobny efekt ustawiając aparat ręcznie. Budowa tego aparatu jest istotna w kontekście, w którym go używam. Masywny korpus i duży obiektyw kojarzą się z profesjonalną fotografią, dzięki czemu aparat jest dla mnie swoistą barierą ochronną lub przepustką do bliższego i dłuższego obserwowania wydarzeń.

Gwarantuje pewną neutralność i daje pozory obiektywności (zdjęcie jest przecież „odbiciem rzeczywistości”).

Trzeci aparat, stary, cyfrowy Kodak, po wielu upadkach, doświadczeniu różnych warunków pogodowych, zalaniach i przegrzaniach wymagał sklejenia taśmą. Jeszcze kilka lat temu używałam go regularnie podczas wycieczek, wakacji, rodzinnych i towarzyskich spotkań. Ma trzy guziki (on/off, menu, lampa) i kilka trybów pracy (m.in. auto, pejzaż, zdjęcia nocne, portret). Zdjęcia nim wykonane oglądałam najczęściej przy okazji zapełnienia karty pamięci, która wymuszała przeniesienie ich na dysk komputera. Tym aparatem można szybko wykonać wiele zdjęć. Nie wymaga on prawie żadnych ustawień, całkowicie przejmuje kontrolę, dobiera parametry do znajdujących się warunków, rozpoznaje twarze. Towarzyszył mi także podczas gromadzenia materiału do pracy doktorskiej i badań obserwacyjnych w szkole. Szkoła jest przestrzenią, w której zakazane lub co najmniej źle widziane są telefony komórkowe. Zastąpienie go aparatem cyfrowym, równie małym, podręcznym, przyrośniętym do dłoni, w mniejszym stopniu naruszało przyjęty porządek i ułatwiało robienie zdjęć. Choć aparat w telefonie technicznie mógł wykonać tę samą pracę (podobnie jak każdy inny, w końcu wszystkie robią zdjęcia), to w tym wypadku był „lepiej widziany”.

Choć każdy z aparatów służy do robienia zdjęć, proces ten z każdym z nich przebiega inaczej. Aparaty wraz ze swoją mechaniką, oprogramowaniem, technologią, wyglądem, historią i możliwościami, połączonymi z moją wiedzą, zdolnościami, zainteresowaniami etc. oferują a nawet wymuszają różne sposoby działania z nimi. Jest to kluczowy moment, który pozwala dostrzec, że **rzeczy nie są wyłącznie narzędziami poddanymi woli człowieka, które w każdych rękach i kontekście będą działać tak samo**. Posługując się językiem Actor-Network Theory, układ ludzkich i pozaludzkich czynników warunkuje przebieg działania: „Rzeczy prócz ‘determinowania’ czy służenia jako ‘horyzont ludzkiego działania’ mogą je autoryzować, pozwalać na nie, umożliwiać je, zachęcać do niego, wyrażać na nie zgodę, sugerować mu je, wpływać na nie, powstrzymywać je, umożliwiać jego wykonanie, zabraniać go itd.”¹.

Rzeczy z jednej strony wymuszają konieczność podejmowania szeregu decyzji, ale mogą także podejmować je za nas. Znaczna część procedury obsługi

¹ B. Latour, *Przedmioty także posiadają sprawczość*, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, (red.) E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, s. 538.

aparatu analogowego może być oddelegowana do trybu auto w cyfrowej lustrzance, a w przypadku trzeciego aparatu pozostaje prawie całkowicie poza moją sprawczością, a nawet świadomością. Nie muszę znać mechanizmu działania aparatu, wystarczy wypełnić procedurę: włączenie aparatu, wybór obiektu, pozwolenie aparatowi na złapanie ostrości i przycisnięcie guzika.

Dzięki rzeczom wiemy, jak działać i się zachowywać. **Na rzeczy przenosimy rezultaty wielu negocjacji społecznych i utrwalamy je w nich**¹. W zależności od tego, jakim aparatem i w jaki sposób się posługuję, mogę być uprawniona do obecności w pewnych miejscach lub nie. Posiadanie „profesjonalnego sprzętu” pozwala mi wchodzić za kulisy, wstawać lub chodzić po sali, kiedy inni muszą siedzieć, i jednocześnie nie łamać tym zachowaniem ustalonego porządku. **Rzeczy wyznaczają, ustalają, instruują nasze zachowania cielesne**², co z całą mocą objawia się w porównaniu sposobu wykonywania zdjęcia aparatem analogowym i cyfrowym. **Rzeczy mają zdolność komunikowania się z innymi urządzeniami**, ale także ze światem zewnętrznym. Przykładowo, aparat wykrywa twarze, informuje, kiedy złapał ostrość, odpowiada i reaguje na warunki zewnątrz itd.

Różne aparaty poprzez swoje właściwości materialne oraz symboliczne ulokowanie w połączeniu z wieloma - ludzkimi i pozaludzkimi - czynnikami oferują/wymuszają inne sposoby posługiwania się nimi i działania z nimi. Ich symboliczne ulokowanie, jak na przykład nostalgiczne warunkowanie kultury analogu lub odczytywanie dużych obiektywów jako profesjonalizujących działania, wraz z właściwościami fizycznymi i warunkami technicznymi (np. możliwością wielokrotnego klikania lub wprost przeciwnie, koniecznością liczenia się z każdą wykorzystywaną klatką itd.) **nakazują działać z nimi inaczej a działania te wywołują różne skutki**.

W zależności od formy, kształtu, funkcji, ciężaru, koloru, socjalizowania się do różnych sposobów używania przedmiotów, obcowania z nimi itd. będziemy uzyskiwać różne efekty. W tym sensie aparat jest aktorem, którego można rozumieć jako każdą rzecz: „(...) która zmienia stan rzeczy, która wprowadza jakąś różnicę”³.

¹ K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka...*, op. cit., s. 215.

² B. Olsen, *W obronie rzeczy...*, op. cit., s. 187-189.

³ B. Latour, *Przedmioty także...*, op. cit., s. 537.

Uwzględnianie materialności w badaniach jakościowych

O tym, że praktyka badań jakościowych i gromadzenie materiału empirycznego pozostają w relacji do rzeczy i innych czynników pozaludzkich, oraz że tak naprawdę nigdy nie odwróciły się od uwrażliwienia na rzeczy, świadczyć może wymóg opisu przebiegu badań. Dla badaczy jakościowych ważne jest, gdzie, kiedy, jak, w jakim kontekście i warunkach przeprowadziliśmy badanie. Twierdzenie, że ulokowanie (także materialne), na przykład, prowadzonych wywiadów ma znaczenie dla uzyskiwanych narracji, jest wręcz truizmem. Wyobraźmy sobie dwie sytuacje: zadajemy to samo pytanie (np. o plany biograficzne) dwóm grupom studentów. Pierwszej, o 8 rano w październikowy poniedziałek, w zimnej sali wykładowej, a większość osób przyjechała zatłoczonymi autobusami i nie zdążyła zjeść śniadania. Drugiej, przy kawie w niezbyt zatłoczonej kawiarni, około południa w dzień wolny od zajęć dydaktycznych i pracy. Układ różnych czynników: temperatury, poczucia komfortu, który dają nam krzesła, ilość snu, ale także cukru lub kofeiny w organizmie, mogą warunkować różne odpowiedzi.

Jednak uwrażliwienie to nie zawsze jest równie silne, jeśli chodzi o materialny wymiar narzędzi, którymi się posługujemy. Jak zauważają R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, Ł. Rogowski: „(...) w humanistyce lubimy się koncentrować na konceptualnym wymiarze budowanego instrumentarium. W rezultacie trudno nam dostrzec, jaką rolę może pełnić materialny aspekt naszych ankiet, wywiadów czy baz danych. Samo wypchnięcie tej kwestii poza pole widzenia nie sprawi jednak, że przestanie się ona liczyć. Wręcz przeciwnie - traktowanie jej jako oczywistej i niewymagającej dodatkowej refleksji sprawia jedynie, że nasze narzędzia stają się coraz mniej dokładne, a ich nieprzewidywalność poznawcza (i nie tylko) rośnie”¹.

Naturalnym wydaje się, że do gromadzenia materiałów wizualnych potrzebujemy aparatów, wytwarzania materiałów audio - dyktafonów, do robienia notatek - ołówków, długopisów, notatników, komputerów itd. Narzędzia stały się częścią ustabilizowanej sieci, którą moglibyśmy nazwać metodyką prowadzenia badań, procedurą postępowania badawczego, czy szerzej, metodologią badań, o których projektowaniu przywykliśmy mówić jako o sprawie badacza/badaczki

¹ R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, Ł. Rogowski, *Narzędziownia...*, op. cit., s. 97-98.

(zespołów badawczych). Tu są zwykle rozpatrywane jako konsekwencja przyjętej metody, technik i operacjonalizacji problemów, ale ledwie widoczne w całym procesie: „Według teorii aktorów, charakterystycznym aspektem sieci w procesie stabilizacji jest to, że ważne części i funkcje ulegają ukryciu (zmieniają się w ‘czarne skrzynki’), a uwaga obserwatorów kieruje się ku niewielu aktorom, którzy zbierają nagrodę i sławę za pracę wykonaną przez resztę brygady: wystarczy pomyśleć o uwadze (nie)poświęconej liniom telefonicznym, drogom, prasom drukarskim, mapom geologicznym i sieciom triangulacyjnym, jako aktorom w procesie powstawania narodu”¹.

Jeśli związek pomiędzy ludźmi i rzeczami uznamy za ważny, wydaje się zasadnym urefleksyjnienie ich także w praktyce badawczej². Prowadzi to do zauważenia, że wiedza i nauka są raczej artefaktami tworzonymi przez całe kolektywy badawcze aniżeli przez poznające podmioty, które odkrywają prawa³.

Aparat (i inne rzeczy) w terenie

W tej części tekstu, odwołując się do doświadczeń z badań terenowych⁴ stawiam pytania o to, w jaki sposób aparat uczestniczył w poznawaniu oraz o przebieg tej praktyki, czyli między innymi o to, co umożliwił, czego zabronił, w jaki sposób był zaangażowany w przebieg procesu badawczego?

¹ B. Olsen, *Kultura materialna po tekście*, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, (red.) E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010, s. 589-590.

² Systematyczne prace nad analizą sposobów wytwarzania wiedzy i usytuowania praktyk laboratoryjnych można odnaleźć w ramach studiów nad nauką i technologią (STS). Zob. *Studia nad nauką i technologią: wybór tekstów*, (red.) A. Bińczyk, E. Derra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014. W Polsce badania dotyczące materialnego, ale także językowego, wizualnego i komunikacyjnego ułożenia praktyk badawczych w projekcie „Niewidzialne miasto” prowadzili: R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, Ł. Rogowski, *Narzędziownia...*, op. cit.

³ M. Wróblewski, *Choroba zamknięta w czarnej skrzynce. O domykaniu i otwieraniu kontrowersji wokół ADHD*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I”, 2010, vol. XXXV, z. 2.

⁴ Badania były prowadzone na przełomie grudnia 2016 i stycznia 2017 w ramach mojego sześciotygodniowego wyjazdu dydaktyczno-badawczego w programie Impakt do Yangon University of Foreign Languages w Myanmarze.



Ilustracja 2. Rekrutacja na studia i rozpoczęcie roku akademickiego w YUFL¹

Na chwilę zmieniłam miejsce mojego zamieszkania i pracy. Wyjechałam do miasta i kraju, w którym nigdy wcześniej nie byłam i o którym miałam dość mgliste wyobrażenie, szczególnie w kwestii życia codziennego. Przed wyjazdem dużo czytałam o historii Birmy i regionu, przeglądałam statystyki, kupiłam skromny przewodnik, oglądałam relacje podróżników na YouTube. Jednak wiedza o wojnach, ograniczonej wolności, konfliktach na tle religijnym i etnicznym, statystyki dotyczące współczynnika skolaryzacji, zdjęcia z lokalnych bazarów czy pięknych krajobrazów, pisane z antropocentrycznej i często europocentrycznej perspektywy w ogóle nie uwzględniały i nie oswajały tych najbardziej podstawowych i prozaicznych aspektów życia, w których pojawienie się nowych rzeczy lub ich inne działanie niż to, do którego przywykłam, uwidoczniło je z całą ich siłą.

Wiele rzeczy działało tak samo, ale były też takie, które sprawiały mi kłopot. Niektóre prozaiczne, codzienne czynności zabierały więcej czasu i wymagały szczególnej uważności i wysiłku. Niesprawna grzałka do wody uniemożliwiała ciepły prysznic, brak widelców i zastępowanie ich pałeczkami utrudniało jedzenie, ostre i aromatyczne przyprawy wchodziły w intensywną relację z kubkami smakowymi i układem trawiennym, inaczej działające światła, oznakowania,

¹ Do rzeczy oddelegowujemy ustalenia pewnych negocjacji, zadania, wartości, idee, co czyni je znacznie trwalszymi i pozwala je utrzymać. Dzięki listom z ogłoszeniem wyników, teczkami z arkuszami odpowiedzi, legitymacjom zaświadczającym o statusie studenta nie trzeba każdego dnia na nowo rozstrzygać o przynależności, prawie do obecności na uczelni, rolach, statusach itd. To one (dokumenty, tecki, legitymacje) materializują umowę społeczną.

wysokie krawężniki i duże zanieczyszczenie powietrza utrudniały poruszanie się i sprawiały, że kilka godzin dziennie poświęcałam wyłącznie na przemieszczanie się z punktu A do B itd. „Wytworzona została sytuacja nowości, poprzez zaburzenie przebiegu działania jakimiś dziwnymi, egzotycznymi, archaicznymi czy tajemniczymi narzędziami. W tych spotkaniach przedmioty na chwilę stają się mediatorami, by wkrótce zniknąć ponownie przez posługiwanie się nimi w wiedzy specjalistycznej, udomowienie ich czy unieważnienie”¹.



Ilustracja 3. Zakazy w muzeum generała Aung Sana i tradycyjny betel²

Sytuacja nowości wynikała z moich indywidualnych wzorów socjalizowania się do rzeczy. W tym sensie poznawanie i uczenie się kultury, odległej geograficznie, ale nie tylko, kultury odmiennej religijnie, klasowo, płciowo, wiekowo itp. jest i wymaga mediowania z rzeczami, uczenia się także charakterystycznych dla tych kultur sposobów życia z przedmiotami.

Doświadczenie to podkreśliło wagę materialności, rzeczy, a ich kłopotliwość zaczęła być dla mnie widzialna. Aparat fotograficzny pozwalał mi ją rejestrować, ale był także jedną z najbardziej oswojonych materialności. Jego „styl życia”³ nie

¹ B. Latour, *Przedmioty także...*, op. cit., s. 551.

² Jest to przykład łączenia różnych elementów życia zbiorowości i poszukiwania powiązań: zdjęcie po lewej przedstawia tabliczkę informującą o zakazie dotykania eksponatów, palenia i plucia umieszczoną w muzeum generała Aung Sana w Yangonie. Dwa pierwsze (dotykania i palenia) były przeze mnie dość dobrze oswojone i prawdopodobnie nie przykułyby szczególnej uwagi, gdyby nie popularność betelu. Zdjęcie po prawej przedstawia stoisko do składania oraz sprzedaży - popularnej w Birmie i regionie używki - posmarowanych wapnem i wypełnionych przyprawami, tytoniem, owocami w cukrowym syropie, liści pieprzu betelowego, które służą do żucia i wypluwania.

³ Posługuję się tym pojęciem za M. Krajewskim: „'Styl życia przedmiotu' przeddefiniowuje więc to, w jaki sposób przedmiot *żyje*, to, jakie typy relacji są z nim społeczne oczekiwane i akceptowane,

zmienił się znacząco, ponadto był bardzo podobny do stylu życia podobnych mu lokalnych aktorów. Oznacza to, że był jedną z tych rzeczy, dzięki której możliwe było: „(...) współdziałanie i koordynacja, wspólny świat”¹.



Ilustracja 4. Wefie²

Aparat, o którym piszę, jest częścią mojego smartfonu. Sam fakt, że jest on wbudowany w to właśnie urządzenie, sprzyja częstszemu robieniu zdjęć. Telefon (prawdopodobnie nie tylko mój) niemal zawsze jest pod ręką, chodzę z nim do pracy, na spacer, podczas snu często leży przy łóżku. Decydującym argumentem przy wyborze urządzenia była przystępna cena i właśnie dobra jakość zdjęć, które można nim robić. Jeśli chodzi o parametry (rozdzielczość, jasność, pamięć itd.), są dużo lepsze niż w moim starym, posklejanym, cyfrowym aparacie i prawie takie same jak w cyfrowej lustrzance (uwzględniając moje umiejętności posługiwania się nią). Tym samym był to jedyny aparat, który zabrałam ze sobą do Myanmaru.

a tym samym wyznacza ramy dla tego, w jaki sposób jest on używany i partycypowany w obrębie danej społeczności”. Zob. M. Krajewski, *Sq w życiu rzeczy...*, op. cit., s. 84.

¹ M. Krajewski, *Sq w życiu...*, op. cit., s. 85.

² Różne style życia przedmiotów utrudniają rozumienie i dzielą, ale podobne/wspólne wspierają je, ułatwiają komunikację, łączą. Zdjęcie „Wefie” ze studentkami odkryło przede mną nową, wspólnotową formę „selfie” (w Birmie bardzo popularną); w tym sensie nauczyłam się i dowiedziałam czegoś nowego. Jednak to, co umożliwiło moje rozumienie “Wefie” to m.in. wspólna, znana mi i studentkom, dzielana technologia ich wykonania (wykorzystanie telefonów, wykonanie na potrzeby tych samych mediów społecznościowych, odpowiednie profilowanie i estetyka zdjęcia itd.).



Ilustracja 5. Aparat wbudowany w telefon

Bardzo szybko robienie zdjęć okazało się dobrym i regularnym sposobem gromadzenia materiału i zapisywania tego, co mnie otacza.

Prowadzenie badań terenowych, szczególnie na ich wczesnym etapie, w zupełnie nowym, nierozpoznanym środowisku, jest dużym wyzwaniem. Okres badań, w którym poszukujemy problemów, stawiamy wstępne hipotezy, jesteśmy pełni presupozycji, od których staramy się dystansować, może być bardzo frustrujący. Szczególnie, kiedy odbywa się pod presją czasu. Posługiwanie się w tym wypadku aparatem fotograficznym pozwoliło mi **oddelegować wiele z tych wyzwań** do czynności robienia zdjęć. Zamiast nieustannie zastanawiać się nad tym, co widzę, podejmować decyzje o tym, czy jest to istotne czy nie, czy powinno być odnotowane itd., robiłam zdjęcia. Aparat pozwolił mi na **szybkie rejestrowanie** wielu zdarzeń, informacji i obserwacji, których potencjału empirycznego nie byłam w stanie w danej chwili rozważyć. Pozwalał **odłożyć w czasie** konieczność rozumienia, wyjaśnienia, szukania powiązań i jednocześnie pozwalał na późniejsze konfrontowanie ich z innymi źródłami. Był on także **przedłużeniem mojej pamięci**. Brak możliwości zrobienia notatek (np. podczas uczestnictwa w wieczornym festiwalu, w zatłoczonym autobusie lub trzęsącym się pociągu) zastępowałam wyciągnięciem aparatu i zrobieniem zdjęcia, które później miało uruchamiać mechanizmy pamiętania i odwoływać się do całego ciągu myśli, pytań, refleksji,

który pojawiał się w trakcie obserwacji. Nie jest to oczywiście niezawodne rozwiązanie. Podobnie jak wiele innych narzędzi naszej pracy: ołówki które się łamią, gubią, nie ma ich pod ręką, kiedy są najbardziej potrzebne, notatniki, skrawki papieru, marginesy książek, na których ograniczonej powierzchni notujemy, często skrótami, które później trudno nam rozszyfrować itd., materialne i techniczne aspekty aparatu ograniczają zebrany materiał. **To co sfotografowane czynią ważnym, ale także to co niesfotografowane czynią niezauważalnym.**



Ilustracja 6. Pozycja siedząca w miejscu pracy i świątyni



Ilustracja 7. Krzesła¹

¹ Rzeczy wyznaczają nasze zachowania cielesne. Nie jest to jednak nigdy działanie jednokierunkowe lub po prostu zwrotne. Jeśli przyjrzymy się birmańskim krzesłom oraz sposobom siedzenia na nich, widzimy splót: tradycji i nawyku kucania na ziemi lub łydkach (postawa przybierana w pracy,

Aparat zmieniał także sam sposób obserwowania. Z jednej strony, robienie zdjęć wymuszało dłuższą, bardziej szczegółową, dokładniejszą obserwację tego, co chciałam sfotografować (a w ruchu ulicznym i tłoku siedmiomilionowego miasta było to dość trudne). Z drugiej, jego obecność i koncentracja na fotografowaniu, marginalizowały inne aspekty poznania. W tym sensie aparat jest instrumentem „ogniskowania uwagi”, który zmusza do doświadczania fotografowanych obiektów przede wszystkim jako widoku¹.

Fotografowane obiekty, przestrzenie, zjawiska stawały się widzialne i przez to ważne (krzesła, śmieci, budynki, zanieczyszczone rzeki, jedzenie z ulicznych straganów, buty itd.), **niefotografowane miały znacznie mniejszą szansę na zaistnienie jako część materiału empirycznego.** Z różnych powodów: ograniczeń technicznych aparatu (m.in. słabej jakości zdjęć nocnych, wyczerpywaniu się baterii), działania takich czynników (jak słońce, deszcz, kurz itd.) oraz mojej nieśmiałości w robieniu zdjęć czasami odnosiłam wrażenie, że przekraczam granice prywatności. Wyciągnięcie aparatu wydawało mi się niezręczne, niewłaściwe lub mogło krępować towarzyszące mi osoby. Do wielu miejsc nie wchodziłam, ponieważ bałam się przede wszystkim psów, które żyją wolno na ranguńskich ulicach. Wreszcie **aparat pomagał w nawiązywaniu relacji**, był pretekstem do uczestnictwa w wielu wydarzeniach, pozwalał mi podejmować rozmowę lub przynajmniej nawiązywać życzliwy kontakt z osobami, które pytałam o zgodę na wykonanie zdjęcia. Ale także jego podręczność i ciągła obecność pozwalały mi na pozostawanie w roli turystki, obserwatorki z zewnątrz, która zaabsorbowana robieniem zdjęć nie może włączyć się w inne aktywności.

Zakończenie

Parafrazując M. Krajewskiego, tak jak przedmiot ucłowiecza², podobnie aparat, obok metod, technik, perspektyw teoretycznych, ulokowania w instytucjach badawczych itd., czyni nas badaczkami/badaczami. Jestem przekonana, że opisane w artykule poznanie - z aparatem i bez niego - przebiegałoby inaczej oraz doprowadziło do różnych rezultatów. W tekście *Pedagogika rzeczy (nie tylko)*

świętyni) które z jednej strony przenoszą się na wysokie krzesło, ale także sprzyjają popularności niskich taboretów lub małych krzesłek.

¹ R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, Ł. Rogowski, *Narzędziownia...*, op. cit., s. 100.

² M. Krajewski, *Przedmiot, który ucłowiecza...*, „Kultura Współczesna” 2008 nr 3.

konsumowanych z Maksymilianem Chutorańskim zwracaliśmy uwagę na konieczność uwzględniania czynników pozaludzkich w badaniach pedagogicznych. Pedagogika rzeczy, w której edukacja jest rozumiana jako łączenie ludzi i nie-ludzkich materialności w sieci sprawstw, może przyczynić się do konstruowania bardziej 'sprawiedliwej' i realistycznej wiedzy dotyczącej możliwości wspierania rozwoju człowieka¹.

Sądzę, że w taką refleksję należy włączyć także pytania o zaangażowanie materialności w sam przebieg procesu badawczego, który prowadzi do wytwarzania określonej wiedzy o edukacji.

Bibliografia

- Abriszewski K., *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latura*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012.
- Abriszewski K., Chutorański M., Makowska A., Sokołowski-Zgid M., Szwabowski O., *Pedagogika (i) rzeczy - zapis debaty panelowej*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, (red.) D. Kubinowski, M. Chutorański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Bohme H., *Fetyszyzm i kultura*, przeł. M. Falkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Chutorański M., *W stronę nieantropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*, 14.04.2017, [maszynopis niepublikowany].
- Chutorański M., *W stronę nie(tylko)ludzkiej pedagogiki?*, [w:] *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*, (red.) K. Węc, A. Wierciński, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2016.
- Chutorański M., Makowska A., *Pedagogika rzeczy nie(tylko)konsumowanych*, „Parezia” 2016 nr 1.
- Dant K., *Kultura materialna w rzeczywistości społecznej, Wartości, działania, style życia*, przełożył, zredagował i poprawił M. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

¹ M. Chutorański, A. Makowska, *Pedagogika rzeczy nie(tylko)konsumowanych*, „Parezia” 2016 nr 1, s. 77.

- Domańska E., *Problem rzeczy we współczesnej archeologii*, [w:] *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, (red.) J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2008.
- Drozdowski R., Frąckowiak M., Krajewski M., Rogowski Ł., *Narzędziownia. Jak badaliśmy niewidzialne miasto*, Fundacja „Bęc Zmiana”, Warszawa 2012.
- Kopciwicz L., *Kultura selfie. Badania mobilne w zglobalizowanej kulturze współczesnej*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, tom I, nr 1.
- Krajewski M., *Przedmiot, który uczyłowicza...*, „Kultura Współczesna” 2008 nr 3.
- Krajewski M., *Są w życiu rzeczy... Szkice z socjologii przedmiotów*, Fundacja „Bęc Zmiana”, Warszawa 2013.
- Latour B., *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, tłum. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009 nr 1-2.
- Latour B., *Przedmioty także posiadają sprawczość*, przeł. A. Derra, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, (red.) E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii Aktora-Sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2010.
- Latour B., *Wizualizacja i poznanie. Zarysowanie rzeczy razem*, przeł. A. Derra, M. Frąckowiak, „Avant” 2012 Vol. III, No T.
- Olsen B., *Kultura materialna po tekście*, przeł. P. Stachura, [w:] *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, (red.) E. Domańska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
- Olsen B., *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, przeł. B. Schallcross, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2013.
- Studia nad nauką i technologią: wybór tekstów*, (red.) A. Bińczyk, E. Derra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Wróblewski M., *Choroba zamknięta w czarnej skrzynce. O domykaniu i otwieraniu kontrowersji wokół ADHD*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I” 2010, vol . XXXV, z. 2.

KOMUNIKATY Z BADAŃ

Wanda Dróżka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

O SENSIE I GODNOŚCI ŻYCIA I PRACY W WYPOWIEDZIACH MŁODYCH NAUCZYCIELI 2015

Wprowadzenie

Przedmiotem analiz i rozważań przedstawionych w niniejszym artykule uczyniono pisemne wypowiedzi młodych nauczycieli na temat sensu i godności ich życia oraz pracy zawodowej. Podjęta problematyka jest istotna z uwagi na konstytutywne znaczenie wartości w pracy nauczycieli i pedagogów, ale też w ich życiu, w funkcjonowaniu ich rodzin, w ich aktywności pozazawodowej, jako spraw w tym zawodzie nierozłącznych.

Nauczycieli poproszono o napisanie tekstów o charakterze autobiograficznym na temat: „Sens i godność mojego życia i pracy”. Pojęcia sensu życia, godności mają wielką moc, wyzwalającą u człowieka refleksję i zadumę nad życiem, nad swym miejscem w świecie, w bliższym i dalszym otoczeniu, nad kolejami ludzkiego losu. Stwarzają możliwość zdobycia orientacji w zakresie motywacji ludzkiej aktywności, wartości, które ją ukierunkowują, a także przybliżają wiedzę o źródłach ludzkiej satysfakcji i spełnień bądź też rozczarowań i porażek.

Zasugerowany temat miał zatem posłużyć wywołaniu namysłu nauczycieli nad swą egzystencją, pobudzeniu ich do refleksji nad wyznawanymi wartościami, dokonywanymi wyborami, stawianymi celami, sposobami ich realizacji, a także zastanowieniu się nad swymi postawami wobec życia i jego różnych wymiarów, w tym pracy zawodowej. Potrzeba sensu życia jest bowiem jedną z podstawowych potrzeb psychicznych człowieka.

Problematyka sensu oraz godności życia stanowi przedmiot dociekań w wielu dziedzinach wiedzy, w tym w filozofii i religii, w psychologii i socjologii. W jej interpretacjach naukowych nawiązuje się do klasycznych dzieł Adlera, Frankla czy Fromma. Można w tym kontekście wymienić także opracowania: Kazimierza Obuchowskiego, w tym *Psychologię dążeń ludzkich*¹; Piotra Olesia², Anny Gałdowej nad rozwojem osobowości człowieka dorosłego³ czy Kazimierza Popielskiego⁴. W socjologii badania nad sensem życia u młodzieży zapoczątkował Janusz Mariański⁵. W pedagogice warto zauważyć najnowszą książkę o sensie i jakości życia ludzi starszych autorstwa Norberta G. Pikuły⁶.

Sens życia oznacza dążenie człowieka do osiągnięcia wartości i celów wybranych oraz uznawanych za najważniejsze, przynoszących najwyższe zadowolenie. Sens życia nie jest jeszcze zrealizowaniem celów, spełnieniem aspiracji i pragnień. Jest właśnie dążeniem do nich, procesem organizowania życia, osiągnięciem tego, co spełnia plan życiowy i uszczęśliwia. Pytania o sens życia są to pytania wyjściowe, podstawowe, określające nie tylko cele całego życia człowieka, ale także wszystkie jego poważniejsze zamierzenia. Często są to pytania spóźnione, stawiane u kresu życia, zaprawione żalem i goryczą.

Można wyróżnić dwa zasadnicze źródła pytań o sens życia:

- gatunkowe, powiedzmy egzystencjalne, określone samym faktem, że jako ludzie jesteśmy śmiertelni, podlegamy nieuchronnemu przemijaniu;
- społeczno-historyczne, określone konkretną sytuacją polityczną, ekonomiczną, kulturową.

Problem sensu życia staje się również problemem racjonalności warunków, instytucji i organizacji społecznych, stanowiących zasadnicze tło ludzkiej egzystencji⁷.

¹ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2000.

² P. Oleś, *Psychologia przelomu połowy życia* (wyd. 2.), Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.

³ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, „Platan”, Kraków 1992.

⁴ K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

⁵ J. Mariański, *Sens życia w świadomości młodzieży szkół średnich*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1986 nr 8, s. 99-140.

⁶ N. G. Pikuła, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

⁷ J. Kuczyński, *Sens życia*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1981, s. 13.

Drugim zagadnieniem, jakie należy tu rozważyć, jest godność. Jest to - mówiąc słowami J. Koźmieleckiego - ważny wymiar człowieczeństwa, trwałe przekonanie jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka, będącego niepodzielną całością. Poczucie godności jest bowiem moralnym składnikiem osobowości każdego człowieka¹. Współczesny człowiek osiąga godność osobistą w działaniu, w trakcie rozwiązywania konfliktów, w które jest uwikłany. Obrona własnego „ja”, walka o uznawane wartości i ideały, zachowanie wierności wobec siebie w wielkich instytucjonalnych sieciach, opór przeciwko behawiorystycznej manipulacji - to przykłady poczynań, które kształtują przekonanie człowieka o jego autentycznej wartości moralnej.

Można powiedzieć, że człowiek tak jak jest twórcą sensu swego życia, tak zarazem buduje własną godność, własne oblicze moralne poprzez działania skierowane ku celom pozaosobistym, tworząc nowe wartości poprzez aktywność w rodzinie, w pracy zawodowej, w twórczości, w „walce” o ideały, podejmując odpowiedzialność za życie własne, innych osób i całych pokoleń.

Interesujące jest więc to, jak problemy te widzą nauczyciele, z uwagi na wyjątkowe znaczenie wartości w ich pracy. Wartości nadają kierunek aktywności nauczycieli, stanowią o jakości zawodu nauczycielskiego, o kondycji społeczno-kulturowej nauczycieli, o ich etosie, pozycji i prestiżu społecznym. Są wreszcie ważnym drogowskazem dla kandydatów na nauczycieli, dla studentów studiów nauczycielskich.

Projekt badawczy w zarysie

Istotnym wątkiem w podjętych przeze mnie badaniach była próba porównania wartości społecznych, życiowych i zawodowych obecnie pracujących, młodych i początkujących nauczycieli, wyrażonych w ich wypowiedziach, z wypowiedziami młodego pokolenia nauczycieli sprzed 25 lat. Bowiem na przełomie 1989/1990 roku przeprowadzone zostały na tym samym terenie analogiczne badania, których wyniki zostały opublikowane w mojej książce *Pokolenia nauczycieli*².

¹ J. Koźmielecki, *O godności człowieka*, „Czytelnik”, Warszawa 1977, s. 10.

² W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1993.

Z uwagi na upływ czasu od zmiany transformacyjnej w Polsce porównanie to można nazwać „epokowym”. Postawiono wtedy pytanie o to, jaki wpływ wywarła na nauczycieli zmiana ustrojowa, a wcześniej ruch społeczny „Solidarności” oraz wartości i dążenia, jakie on utożsamiał. Ponadto interesowały mnie następujące kwestie: jak tak radykalna zmiana zaważyła na świadomości zwłaszcza młodych, początkujących nauczycieli; jakie znalazła odbicie w ich systemie wartości, w aspiracjach; jak zaważyła na ich kondycji aksjologicznej oraz postawach wobec nowych wyzwań; czy zauważalne zmiany w aksjologii nauczycieli młodego pokolenia mogły świadczyć wówczas o załączkach, dokonującej się na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku zmiany pokoleniowej w zawodzie nauczycielskim.

Dzisiaj można to pytania powtórzyć - w jakże jednak odmienionych realiach. W ostatnim dwudziestopięcioleciu bowiem, w skali globalnej nasiliły się zmiany o charakterze kulturowym i cywilizacyjnym, określane mianem ponowoczesności. Zaś w wymiarze polskim (europejskim, ale też w pewnym sensie światowym) należy odnotować: upadek komunizmu, otwarcie granic; zmianę ustroju w Polsce (1989); zmianę ustroju szkolnego (1999); wstąpienie Polski do Unii Europejskiej (2004); ugruntowanie się porządku neoliberalnego (dążenie do urynkowania i sprywatyzowania sfery publicznej, w tym edukacji, oraz podporządkowania jej konsumeryzmowi); trwający kryzys tego systemu zapoczątkowany w 2008 roku; eksplozję technologii cyfrowej, Internetu i innych nowych mediów, dających powszechny dostęp do informacji i różnorodnych wzorów stylu życia opartych na doświadczeniu zapośredniczonym w świecie wirtualnym.

W ostatnim ćwierćwieczu pojawiają się nowe zjawiska, które rzutują na kondycję aksjologiczną szkoły i nauczycieli. Należy tu zaakcentować: przemiany filozofii i stylu życia - odchodzenie od tradycyjnych form wspólnotowych na rzecz indywidualistycznych, od orientacji na zbiorowość do orientacji na własną osobę¹; nastawienie na tzw. wychowanie bezstresowe w wolności i swobodzie w rodzinie oraz prawa dziecka; ekspansję konsumpcjonizmu, koncentrację na pracy i zarobkowaniu; orientację na „mieć”, na karierę, na materialne, „sukcesowe” aspekty aktywności, mobilność, zagraniczne migracje zarobkowe; przesunięcie socjalizacji w kierunku samo-socjalizacji, najczęściej obecnie w cyberprzestrzeni

¹ Interesujące rozważania na ten temat i wiele innych, w kontekście przemian w Polsce po 1989 roku znajdujemy w książce J. Jakubowskiego, *Racjonalność a normatywność działań. Alfred Schütz a Talcott Parsons*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998.

Internetu; masowość komunikowania się itd. Zostały one znakomicie opisane przez Krystynę Szafraniec¹. Znalazły również swe potwierdzenia w świetle badanych przeze mnie pamiętników i wypowiedzi nauczycieli z tego okresu.

Druga płaszczyzna analiz porównawczych, ściśle związana z poprzednią, ma wymiar pokoleniowy. W tym względzie istotne jest poznanie, jak postrzegają swoją rolę społeczną, życie i pracę oraz jakie wartości cenią nauczyciele z różnych pokoleń, których habitus oraz dalsze losy życiowe i zawodowe kształtowały odmienne warunki społeczno-polityczne, kulturowe i ekonomiczne. Jakie są symptomy zmiany pokoleniowej w zawodzie, której pojawienie się wydaje się nieuniknione w świetle moich dotychczasowych badań? Odchodzi bowiem ze sceny nauczycielskiej generacja wielkiej zmiany, ostatni Mohikanie, jak się nazwali w swych pamiętnikach, ostatnie pokolenie etosowe. Są to nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy, którzy przeprowadzali transformację, wdrażali reformę z 1999 roku, która jednocześnie niejako pozbawiła ich nimbu prestiżu, znaczenia oraz wysokiej pozycji w przestrzeni społecznej i kulturowej, podporządkowując edukację wskaźnikom ilościowym i rynkowym. Jak wchodzi do zawodu młodzi, którzy stanowią w większości pokolenie początku pierwszej dekady XXI wieku (urodzeni w latach 1980-1995)?

Wstępna charakterystyka pokoleń nauczycieli w obecnych badaniach, które są tu opisywane, w ujęciu społeczno-kulturowo-historycznym² pozwala na wyodrębnienie następujących generacji nauczycieli:

- pokolenie starsze (powyżej 51. roku życia do 65. roku życia, osoby urodzone latach 1950-1965) – pokolenie „ wolnościowe”, pokolenie „Solidarności”, przełomu ustrojowego; jego główne wartości w młodości to: wolność, podmiotowość, godność, autonomia osobowa;
- pokolenie średnie (w wieku 36-50 lat, osoby urodzone w latach 1969-1975)
 - pokolenie reformy edukacji z 1999 roku, „awansowe”, zmiany ustroju szkolnego, „rozdarcia profesjonalnego”;
- pokolenie młode (do 35. roku życia, osoby urodzone w latach 1980-1995)
 - pokolenie „wstąpienia do UE”, ale nade wszystko „kryzysu finansowego, (neoliberalizmu i demokracji)”, emigracji zarobkowej, niżu demograficznego,

¹ K. Szafraniec, *Czas na młodych. O konieczności wymiany pokoleniowej w Polsce*, [w:] *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, (red.) K. Frysztański, P. Sztompka, Wydawnictwo PAN, Warszawa 2012.

² M. Ossowska, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne” 1963 nr 2.

zamykania szkół, *prekariatu*, ale i *sieci*, otwartości, rzeczywistości wirtualnej.¹

Powstaje pytanie: Jak do zawodu wchodzi pokolenia sieciowe, cyfrowe, wychowane w świecie bardziej wirtualnym niż realnym, „czysto zawodowe”, z bardziej pragmatycznym, chłodnym, mniej zaś romantycznym czy idealistycznym podejściem do zawodu oraz co wnoszą nowego i cennego?

Badania empiryczne² przeprowadzono od listopada 2014 do lutego 2015 roku na obszarze województwa świętokrzyskiego i ościennych, w różnego typu szkołach, wykorzystując metodę ankietową oraz wypowiedź osobistą o charakterze autobiograficznym na temat „Sens i godność mojego życia i pracy”.

Kwestionariusz ankiety dotyczący „Aspiracji życiowych, wartości i potrzeb nauczycieli” składał się ze wstępu - wyjaśniającego ideę, cele badań i apelującego o udział w nich itp., oraz kilku następujących części zawierających pytania (pół)otwarte i zamknięte, a zatytułowanych:

- Cele i dążenia życiowe,
- Podmiotowość,
- Wartości uznawane i powszechnie cenione w środowisku nauczycielskim,
- Potrzeby,
- Dane dotyczące osoby wypełniającej ankietę.

Ogółem zgromadzono 405 kwestionariuszy ankiet oraz 117 wypowiedzi od nauczycieli w trzech grupach wiekowych (pokoleniowych): nauczycieli młodych (do 35. roku życia) - 141 kwestionariuszy i 40 wypowiedzi; nauczycieli w średnim wieku (36-50 lat) - 154 kwestionariusze i 39 wypowiedzi; nauczycieli starszych (powyżej 51. roku życia) - 110 kwestionariuszy i 38 wypowiedzi.

W celu przybliżenia próby badanych nauczycieli należy wskazać jej najbardziej charakterystyczne cechy. Otóż wśród ogółu 405 osób, które wypełniły kwestionariusz ankiety przeważały kobiety (89,7%) nad mężczyznami (10,3%). 94,4% stanowiły osoby z wykształceniem magisterskim, 4,5% - licencjackim, a 3 osoby posiadały doktorat. 75,9% spośród nich było w związkach małżeńskich, zaś 20,3% to osoby stanu wolnego. 31,9 % osób nie posiadało dzieci. Jedno dziecko posiadało 26,7% badanych, dwoje - 30,7%, a troje i więcej - 8,7%. Liczba dzieci dość silnie wiąże się z przynależnością do pokoleń. Pokolenie średnie (35-50 lat) cechuje się

¹ Starsze pokolenie badane 25 lat temu to też było pokolenie przełomu - lat wojny i okupacji oraz zmiany ustroju w 1944 roku.

² Zob. W. Dróżka, *Życie wartościowe według nauczycieli - porównanie pokoleniowe i epokowe*, „Forum Oświatowe” 2016 nr 35; Tejże, *Wartości zawodowe nauczycieli w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016 t. 28.

największym odsetkiem wyższej dzietności (dwoje i więcej dzieci). Zastanawia, że brakiem dzieci charakteryzowało się nie tylko pokolenie najmłodsze (50,4% z tej grupy nie posiadało dzieci), ale także grupa najstarsza - 51+ (w tej grupie aż 45% stanowiły osoby bezdzietne).

W małej wsi mieszkało 24,3% badanych, we wsi gminnej - 18%, w miasteczku gminnym - 24,1%, w średnim mieście - 19%, w dużym mieście - 14,6%. Dodać należy, że miejsce zamieszkania na ogół pokrywało się z miejscem pracy.

Podjęte badania prowadzone były w ramach szerszego projektu pod nazwą: „Pokolenie nauczycieli polskich w kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych” (Badania statutowe, UJK, 2014-2017). Zakładał on przeprowadzenie badań jakościowych i ilościowych nad starszym, średnim i młodym pokoleniem nauczycieli polskich. Celem badań było poszukiwanie odpowiedzi na wiele pytań związanych z relacją „zawód nauczycielski - oblicza zmiany”. Między innymi, chodziło o poznanie: jaka jest sytuacja trzech pokoleń nauczycieli w kontekście zmian epokowych (globalna zmiana kulturowa, kryzys instytucji i organizacji) oraz trwających od 1989 roku w Polsce przemian społeczno-ustrojowych (społeczno-politycznych i edukacyjnych, w tym zmian wprowadzonych przez reformę oświaty, ekonomicznych, w tym zmian z ostatnich lat wywołanych przez ogólnoswiatowy kryzys 2008 roku); jaka na tym tle rysuje się kondycja społeczno-kulturowa, aksjologiczna i zawodowa tych nauczycieli; jakie jest ich położenie społeczne, ekonomiczne, jak zmiany wpłynęły na ich życie zawodowe i osobiste; jaka jest ich wizja edukacji, szkoły i zawodu nauczycielskiego wobec współczesnych uwarunkowań?

Oprócz badań ilościowych (ankieta), ogłoszono w 2014 roku trzecią edycję ogólnopolskiego konkursu na pamiętniki, autobiografie i inne wypowiedzi osobiste nauczycieli pod hasłem „Nauczycielskie przesłanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość”. W rezultacie napłynęło blisko sto prac z całego kraju¹.

Omawiany projekt nawiązuje do wcześniej prowadzonych badań nad trzema formacjami pokoleniowymi nauczycieli w latach 1989-1990², badań nad młodym

¹ Więcej informacji można znaleźć w dużej odezwie konkursowej na stronie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach - www.ujk.edu.pl

² W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli...*, dz. cyt.

pokoleniem nauczycieli w latach 1992-1993¹ oraz badań nad średnim pokoleniem nauczycieli w latach 2002-2004².

Prowadzone badania stanowią kolejny etap dociekań nad pokoleniami nauczycieli w Polsce w okresie transformacji. Szczególnie interesujące jest to, jak okres minionych 25 lat od pierwszej edycji badań wpłynął na postawy nauczycieli oraz sytuację zawodu, oraz jakie jest przesłanie nauczycieli pierwszego pokolenia polskiej demokratycznej transformacji, które właśnie „schodzi ze sceny zawodowej”, a także jakie wartości wnoszą młodzi?

Wartości nadające sens i godność życiu i pracy młodych nauczycieli

Na wstępie warto zauważyć, że w obecnych badaniach z przełomu lat 2014/2015, spośród 141 nauczycieli młodych, w wieku do 35 lat, którzy wypełnili kwestionariusz, tylko 40 osób dołączyło szerszą wypowiedź na temat: „Sens i godność mojego życia i pracy”. Wypowiedzi te są niezwykle interesujące z punktu widzenia podjętej problematyki, niemniej należy podkreślić kilka spraw.

Po pierwsze, jest to znacznie skromniejszy wynik, niż w badaniach sprzed 25 lat, w których spośród 364 nauczycieli, którzy oddali wypełnione kwestionariusze, aż 287 osób udzieliło szerszej, pisemnej wypowiedzi autobiograficznej na powyższy temat. Wśród młodych wówczas nauczycieli, kwestionariusz wypełniły 74 osoby, zaś aż 61 - sformułowało wypowiedź autobiograficzną. Najwyższe wskaźniki w omawianych kwestiach dotyczyły nauczycieli w średnim wieku, z tej głównie racji, że nauczycieli tych jest w szkołach najwięcej, zarówno obecnie jak i na przełomie lat 1989/1990.

Po drugie, w obecnych badaniach, w przeciwieństwie do poprzednich, wypowiedzi - w zamiarze badawczym autobiograficzne - rzadko w pokoleniu młodych nauczycieli miały taki charakter. Jeśli autorzy wypowiedzi przywoływali pamięć swej przeszłości, korzeni, edukacji, to czynili to niezwykle skrótowo i lakonicznie, pisząc na przykład, że wszystko to, kim są zawdzięczają swoim rodzicom, wychowaniu, domowi rodzinnemu ...

¹ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1997 (wyd. 2. - 2004).

² W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.

Poczynione obserwacje mogą świadczyć o dokonującej się zmianie pokoleniowej, której jednym z przejawów jest postępujące zanikanie wśród nauczycieli, zwłaszcza młodych, gotowości do zajmowania głębszej, refleksyjnej postawy wobec własnego zawodu oraz życia i pracy. Może to mieć związek z ogólną zmianą cywilizacyjną, wyrażającą się, między innymi, dążeniem do skrótowości wypowiedzi, obrazkowości, lakoniczności, czego wzory i przykłady płyną z Internetu oraz portali społecznościowych. Może to również być wynikiem osłabionego, u części początkujących nauczycieli, procesu identyfikacji z zawodem, pod wpływem nasilającego się zjawiska (opisywanego w wypowiedziach i relacjach) zatrudniania zwłaszcza młodych nauczycieli na podstawie umowy-zlecenia itp.

Pewnym wytłumaczeniem może też być - zauważona w wypowiedziach - przewaga pragmatycznych i instrumentalnych nastawień młodych nauczycieli wobec swego zawodu. Nauczyciele ci przywiązują wagę oraz wykazują zrozumienie (estymę) dla głębszych, tradycyjnych kategorii zawodu, tzn. etosowych, „powołaniowych”, związanych ze społecznym, kulturowym i narodowym jego osadzeniem, niemniej jednak oczekują oni nade wszystko jasnych kryteriów określających zadania i funkcje zawodowe, do których są uprawnieni oraz za które są odpowiedzialni. W wypowiedziach raczej brak jest (poza paroma nawiązaniem) szerszego postrzegania zawodu, jako odpowiedzialnego wysiłku wychowania młodych pokoleń i przygotowania ich do dalszego pomnażania i wzbogacania gospodarki, kultury, tożsamości narodowej, jakości życia.

Dziś zawód nauczycielski postrzegany jest przez młodych bardziej jako źródło zarobkowania i godnego życia; kojarzy się częściej z aspektami materialnymi niż symbolicznymi. Godne życie to przede wszystkim dobre warunki materialne, ale także i życzliwość, poprawne stosunki międzyludzkie, pochlebna opinia, nierobienie drugiemu krzywdy, szacunek u uczniów, u ludzi.

Tymczasem w starszym pokoleniu praca oznacza nade wszystko źródło wartości społecznych i etosowych. Na plan pierwszy w wypowiedziach starszych nauczycieli nadal wysuwają się wartości służby społecznej, bycia użytecznym, dobrze wypełnionego obowiązku wobec społeczeństwa – co daje poczucie sensu oraz godności życia i pracy.

Należy jednakże dodać, że obecne starsze pokolenie, jak również i znakomita część nauczycieli w średnim wieku, prezentuje w swych wypowiedziach znaczną

dozę rozgoryczenia, dyssatisfakcji zawodowej, a nawet i życiowej. Uważają oni, że w ich pokoleniu, z uwagi na społeczno-kulturowe i ustrojowe (przeważnie lata 70. XX wieku) uwarunkowania oraz także aspekty zawodu i kształcenia nauczycieli, przeważał zdecydowanie etos misji, służby, społecznego i zawodowego zaangażowania, a nawet swoistego poświęcenia, czego w swej istocie zawód ten w tamtych realiach wymagał.

W rezultacie dzisiaj, pod koniec swej kariery, żyjąc i pracując w odmienionych realiach społeczno-politycznych i kulturowych, niektórzy z nich żałują, że nie byli bardziej asertywni, że dla pracy poświęcali własną rodzinę, że nie mieli szans na życie towarzyskie, kulturalne, czasu dla siebie, na wyjazdy, podróże, zwiedzanie. Niektórym, najczęściej dopiero po ukończeniu pięćdziesięciu bądź więcej lat udało się postawić dom, założyć ogród, przez co zyskali namiastkę pewnego luksusu oraz tak potrzebnego w tym zawodzie dystansu i wypoczynku.

* * *

„Ideały młodości trzeba zweryfikować przez realia świata”

- zmiana kontekstów zawodu

Z analizowanych wypowiedzi młodych nauczycieli wyłania się obraz znacznie zmienionego kontekstu zawodu nauczycielskiego na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza w Polsce, co też pokazały kolejne edycje wspomnianych wcześniej badań nad pamiętnikami nauczycieli po przełomie ustrojowym, jak również badania nad najmłodszymi adeptami zawodu¹.

W wypowiedziach nauczycieli młodych widoczny jest nacisk na potrzeby własne i swej rodziny oraz troska o nie tym większa, im bardziej są one permanentnie nie w pełni zaspokajane, z uwagi na braki materialne, utratę pracy i - co się z tym wiąże - ciągłości finansowej, pracę w ramach umowy-zlecenia „na godziny” czy „na zastępstwo” itp.

Kiedyś bycie nauczycielem znaczyło podziw, uznanie, szacunek społeczny, zaś dziś jakże często oznacza walkę o pracę i możliwość utrzymania się na godnym poziomie. Oto jak opisywał to jeden z badanych:

¹ Por. W. Dróżka, J. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru - w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 2016 nr 28(1).

„Zmieniające się warunki życia, światopogląd, trendy sprawiają, że bycie nauczycielem nie jest łatwe. Presja społeczna, postrzeganie tego zawodu poprzez dni wolne i wakacje, jakie mają nauczyciele, powoduje, że pozycja społeczna nie jest taka, jaką znam z młodości, z czasów nauki w szkole. (...)Niestety praca zawodowa to także źródło dochodów. Zarobki nauczyciela nie pozwalają na wiele, potrzeby ponadpodstawowe nie mogą być zaspokajane w sposób satysfakcjonujący (np. podróże, rozrywka na wysokim poziomie). Moim sensem życia jest rodzina i dziecko; praca jest dla mnie źródłem dochodu, ale i sporej satysfakcji, gdyż wykonuję to, do czego dążyłem. (...) Aby wychować dziecko, niezbędna jest ciągłość finansowa, a tego w zawodzie nauczycielskim brakuje (...). To, co kiedyś uważałem za budzące podziw i szacunek, bycie nauczycielem, dziś przybiera postać walki o trwanie na godnym poziomie. (...) Dla mnie obecnie rodzina, jej utrzymanie, standard życia stały się celem. Mimo wszystko wciąż czuję powołanie. (...) Ogólnie czuję się dobrze w roli, jaką podjąłem, braki rekompensuję inwestowaniem w rozwój dziecka i jego zainteresowań, by mogło kiedyś wykonywać to, co lubi i otrzymywać godne wynagrodzenie. Wtedy ono będzie spełnione, szczęśliwe, a tym samym moje życie też.”

[Nr 63, M, 1979, mgr, geografia, żonaty, 1 dziecko, średnie miasto]

Inna wypowiedź w podobnym tonie dotyczy godności, która oznacza zapewnienie godnego życia, czyli dostatnich warunków materialnych i finansowych, założenie rodziny, wybudowanie domu, zapewnienie stabilności finansowej [Nr 16, M, 1987, mgr, AWF, żonaty, gmina podmiejska].

Godność w pracy to szacunek uczniów, rodziców, społeczeństwa. Oto kolejna wypowiedź na ten temat:

„Jestem początkującą nauczycielką, lecz myślę, że sensem mojej pracy jest to, czy poradzę sobie z nauczaniem i wychowaniem małych dzieci. To nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest pierwszą osobą, która przekazuje dzieciom wiedzę i jest dla nich autorytetem (...). Godność to szacunek. To, czy moi uczniowie będą mnie szanować jako nauczyciela, jest bardzo ważnym czynnikiem.”

[Nr 17, K, 1985, mgr, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, zamężna, przedszkole, gmina podmiejska]

Przeciążenie pracą, ciągle nowymi zadaniami, trudnościami w poradzeniu sobie z zaniedbaniami wychowawczymi uczniów oraz nadmierna biurokracja sprawiają, że zawód często jest postrzegany jako trudny i męczący. Poniżej fragment narracji jednej z badanych nauczycielek:

„Brak szacunku i wieczne dokładanie obowiązków sprawia, że praca nauczyciela staje się męcząca (...). Niestety coraz więcej dzieci, z którymi pracuję, nie zna podstawowych zasad wychowania; nie wynieśli ich z domu, ponieważ rodzice nie mają dla nich czasu. (...) Coraz częściej jestem zmuszona zabierać prace do domu, „papiery”. Wydawać by się mogło, że pracujemy kilka godzin dziennie, ale nikt nie myśli, jaką odpowiedzialnością jesteśmy obarczeni. Co najgorsze, wiecznie ktoś jest niezadowolony... Mimo to lubię tę pracę - kontakt z dziećmi i młodzieżą, nauczanie - i mam nadzieję, że jeszcze kiedyś będzie ona doceniana.”

[Nr 94, K, 1985, mgr, język angielski, zamężna, 1 dziecko, miasto - gmina]

W analizowanych wypowiedziach przewija się wątek rozczarowania dokonany wybojem zawodu, lecz nie tym, że się pomylili w wyborze, gdyż kierowali się powołaniem, lecz aspektami zewnętrznymi i absurdalnymi - jak pisali - ograniczeniami. Wśród nich należy wymienić takie czynniki wskazywane w wypowiedziach, jak: brak przejrzystych przepisów zawodu, roli nauczyciela, zakresu jego kompetencji, co owocuje nadmiarem różnych zadań i obowiązków „nie wiadomo skąd”; ciągłe reformowanie szkolnictwa, co skutkuje „oświatowa zawieruchą”, niedostatkiem mądrych władz, czego konsekwencje mogą być długotrwałe i dotkliwe. Autorka tej wypowiedzi z 6-letnim stażem pracy, napisała dalej, że będzie wykonywać swoją pracę -

„(...) tak długo, jak będzie możliwe zatrudnienie. Na szczęście szkoła nie stanowi mojego jedyne źródła utrzymania. Gdyby tak było, pewnie myślałabym o zmianie pracy z powodów ekonomicznych. Czasami tylko myślę, czy jako młoda osoba nie zaprzepaszczę swoich szans i możliwości.”

[44, K, 1987, mgr, tłumacz, język angielski, doradztwo zawodowe,
zamężna, średnie miasto]

Oto kolejna wypowiedź:

„Czy dobrze wybrałam? Nie wiem. Pracuję w zawodzie osiem lat i tak naprawdę trudno mi dokonać podsumowania. Jest to na pewno niełatwy zwód, wymagający bardzo dużego zaangażowania, wysiłku psychicznego i emocjonalnego. (...) Zdarza mi się pracować z uczniami trudnymi i mającymi problemy rodzinne, emocjonalne, z którymi praca jest ciężka i niejednokrotnie bezowocna. Zwłaszcza dzisiaj, kiedy zapracowani rodzice na szkołę i nauczycieli przenoszą odpowiedzialność nie tylko za wiedzę swoich dzieci, ale także za ich wychowanie. Pomimo to jednak uważam, że praca, którą wykonuję, ma sens. Bo przecież

nauczyciel przekazuje wiedzę młodym ludziom, rozbudza ciekawość świata i motywuje do nauki, przez co kształtuje młode pokolenie Polaków” [autorka ma szczęśliwą rodzinę, męża, dwoje dzieci – przyp. W.D.].

[Nr 106, K, 1983, mgr, matematyka, zamężna, 2 dzieci, miasto-gmina]

Inna badana nauczycielka, która zauważyła, że dziś nauczyciele pracują w trudnych czasach, napisała:

„Dziś pracować w szkole to nie lada wyzwanie. (...) Ludzie coraz więcej wymagają - niestety rzadko od siebie, patrzą na innych. Uciekają od odpowiedzialności za siebie - łatwiej przecież zrzucić winę na drugiego człowieka (czytaj: to ty nauczycielu jesteś winien tego, jak zachowuje się moje dziecko w szkole, jakie osiąga wyniki, jakie są jego relacje z rówieśnikami). To bardzo demotywuje i zniechęca do pracy. Oczywiście nie generalizuję, ale zdarza się tak coraz częściej. Dziś to szkoła ma wychować, nauczyć przedmiotu, podejścia do życia, odpowiedzialności - kiedy, jak? Autorytet nauczyciela jest prawie żaden. Słyszając czasami odzywki uczniów (niestety już coraz młodszych) wobec nauczycieli, człowiek zastanawia się, co zrobił złego, a kto pewniejszy siebie, co znowu rodzice o nas mówili przy dzieciach... Każdy dzień w pracy jest dla mnie wyzwaniem, niekiedy przerastającym moje własne możliwości. Nie jestem nauczycielem pracującym „od - do”, często zostaję po lekcjach, przychodzę wcześniej do pracy (oczywiście społecznie), przynoszę prace do domu - nie tylko w papierach, ale i w głowie - bo pojawił się kolejny problem wychowawczy, bo ktoś zgłosił coś... Trzeba to przemyśleć, „przegryźć”, „pogadać ze sobą”. Szkoda, że inni tego nie widzą. Szkoda, że widzą tylko nasze urlopy, które dla mnie są bardzo potrzebne, aby odciąć się od pracy, od tych tłumów ludzi na co dzień, nabrać sił, pomysłów i chęci do pracy z dziećmi, a teraz chyba najbardziej z rodzicami, szkoda.”

[Nr 62, K, 1987, mgr, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza,
pedagog szkolny, stan wolny, mała wieś]

W podobnym tonie wypowiedziała się inna nauczycielka, która napisała:

„W dzisiejszych czasach nie jest łatwo pracować w gimnazjum. Co niektórzy uczniowie ciągle próbują wyprowadzić nauczyciela z równowagi, zacierając granice nauczyciel - uczeń. Wykazując totalny brak szacunku, lekceważą polecenia nauczyciela, który nie może ich powstrzymać. Nie reagują oni ani na upomnienia, ani na obniżone punkty z zachowania, ani na negatywne oceny... Wśród tych uczniów szerzy się arogancja i bezczelność. Często i rodzice nie mogą sobie z nimi poradzić.”

[60, K, mgr, 1984, biologia, geografia, zamężna, 1 dziecko, mała wieś]

„Więc po co się starać.... może tylko dla własnej satysfakcji...?”

Gorzka w swej wymowie powyższa sentencja stanowi osnowę wypowiedzi nauczycielki, która zauważyła na własnym przykładzie, że w szkole ważniejsza wydaje się być dokumentacja i jej terminowe wypełnianie, niż inne prawdziwie znaczące, ważne dla uczniów, społeczności i szkoły zadania. Tak to opisała:

„Bardzo często odbierając ‘pasek’ z pracy, nie wiem, czy śmiać się, czy płakać, gdyż nawał obowiązków, jakie na mnie i na moje koleżanki spadają, jest nieadekwatny do zarobków. Nadmiar obowiązków powoduje, że trudno mi nadążyć z wypełnianiem szkolnej dokumentacji. (...) Nie zauważane są moje wszelkie działania: organizowanie dodatkowych zajęć, zabaw, konkursów, nagród, wyjazdów, wycieczek. Wytyka mi się nienadążanie z dokumentacją! Powoduje to we mnie frustrację i niezadowolenie, ale nie z mojej pracy... Czasem też zniechęca do podejmowania dodatkowych działań. (...) Nasi przełożeni wciąż od nas wymagają innowacyjności, doksztalcania, podejmowania działań na rzecz szkoły i środowiska lokalnego, „kusząc” nas pieniędzmi, których nigdy nie widzę na pasku. Więc po co się starać...? Nie mam żadnej satysfakcji finansowej. (...) Nie podoba mi się, że rodzice zbyt wtrącają się w sprawy szkoły, chętnie krytykują, ale nie są zainteresowani w uczestniczeniu w zajęciach, a także to, że szkołą zarządzają osoby niezwiązane ze szkolnictwem.”

[Nr 68, K, 1982, mgr, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim, logopedia, edukacja wczesnoszkolna, stan wolny, duże miasto]

„Utrata pracy - utrata sensu; przerażenie brakiem pracy”

Trudno szukać wartości, gdy nie ma pracy – to silne *novum* w zawodzie nauczycielskim w Polsce, gdy z powodu niżu demograficznego, a obecnie kolejnej reformy strukturalnej dla wielu nauczycieli praca staje się niedostępnym luksusem. Tak napisała jedna z nauczycielek:

„Darmo szukać sensu i godności, kiedy nie ma pracy. Powszechnie wiadomo, że praca uszlachetnia, dodaje życiu wartości. Znalazłam się w trudnej sytuacji. Dwa lata temu straciłam pracę jako nauczycielka przedszkola. To nie była tylko utrata źródła utrzymania, ale również realizacji pasji, jaką była praca dziećmi...”

[Nr 55, K, 1982, mgr, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i praca socjalna, edukacja wczesnoszkolna, stan wolny, mała wieś]

Realizować swoje cele z godnością, czyli nie „po trupach do celu”, lecz zgodnie z obowiązującymi zasadami moralnymi i etycznymi – to dążenie innej nauczycielki. Oto fragment jej narracji:

„Chciałabym mieć stałą i dobrą pracę, która pozwalałaby mi na godne życie. Bez pracy nie ma pieniędzy, a bez pieniędzy nie starcza na podstawowe rzeczy potrzebne do życia.”

[Nr 51]

To częste wątki w zebranych tekstach. Dla przykładu jeszcze inna relacja:

„Godnie żyć to dla mnie niezależność finansowa, własny dom [autorka ma rodzinę, męża, córkę i blisko związana jest za rodzicami – przyp. W.D.], samochód. To również wypoczynek (wyjazdy 1-2 razy w roku) z rodziną, dbanie o własne sprawy, szacunek do siebie i innych.”

[Nr 22, K, 1982, mgr, matematyka, informatyka, zamężna, 1 dziecko, mała wieś]

W wypowiedziach przewija się też wątek trudności, jakich doświadczają niektórzy nauczyciele w odnalezieniu swego miejsca w społeczeństwie, w sytuacji niekorzystnych zjawisk, jakie mają miejsce, i które ich ograniczają. Oto co napisała jedna z nauczycielek, która kończąc studia magisterskie niedawno podjęła pracę w prywatnym przedszkolu:

„Przerażona brakiem pracy, bezrobociem, o którym tak dużo się mówi (czy nawet straszy), rozpoczęłam studia podyplomowe. Znam w stopniu co najmniej B2 język angielski. Dla osoby patrzącej z boku (a najlepiej z innego kraju) może być to „imponujące”. Dla mnie samej też było. Przestało być, kiedy zaczęły się poszukiwania pracy stałej, etatowej i dobrze płatnej. (...) Moja obecna praca ma charakter dorywczy, nie da się z niej wyżyć, ale podjęłam ją, aby sprawdzić swoje umiejętności zawodowe. Nie jest to jednak perspektywa długoterminowa.”

[Nr 66, K, 1990, licencjat, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim, przedszkole, stan wolny]

Dalej badana napisała, że w pracy trafiła na znakomite grono, które się nawzajem wspiera. Praca z dziećmi dała jej dużo satysfakcji i przynosiła dobre efekty. Potem jednak pojawiły się gorzkie słowa o zawodzie i jego społecznej percepcji:

„Sens pracy widzę i czuję, ale godność? Trudno powiedzieć. (...) Czy godny jest zawód, który ciągle jest szykanowany w mediach, poniewierany w brukowcach, a sondaże ciągle mówią, że prestiż zawodu nauczyciela spada.”

[Nr 66]

„Sens i godność to życie w prawdzie i czynienie dobra...”

Wartości te powiązane z ciągłym uczeniem się i rozwojem, doskonaleniem swej osobowości i charakteru, a także z dążeniem do założenia rodziny, miłości, codziennej pracy, to ciekawa filozofia życia, jaka pojawia się w wypowiedziach młodych nauczycieli. Można by ją określić jako rodzaj nowej ekologii, głębszego sensu widzianego w zgodności z naturą, religią, wiarą w Boga, poszukiwaniem prawdy. Oto interesująca wypowiedź:

„Należy się cieszyć każdą chwilą, gdyż życie to krótki, pogodny wiersz; trzeba czerpać radość z samego faktu istnienia. Radość ta wynika z poczucia własnej siły, potęgi oraz jedności z naturą. (...) Moim sensem życia jest moja rodzina, praca, którą wykonuję. Wierzę, że moje wysiłki nie idą na marne, bo mam swój cel. (...) Staram się żyć w prawdzie, ponieważ uważam, że jest to wartość, dzięki której człowiek zachowuje swoją integralność osobową, zaś bez prawdy ginie, degeneruje się. (...) Staram się żyć według wartości, które przekazali mi moi rodzice, zaś ja przekazuję je mojej córce. Uważam, że przekazywanie takich wartości młodemu pokoleniu, które wynikają z godności człowieka, jest skarbem nieodzownym dla prawidłowego współżycia w społeczeństwie, do kształtowania szacunku dla samego siebie. (...) Staram się tak wychowywać uczniów, aby ich celem było poszukiwanie prawdy i czynienie dobra dla siebie i innych.”

[Nr 25, K, 1989, mgr, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, zamężna,
1 dziecko, mała wieś]

Wiara w Boga to wcale nierzadka wśród młodych nauczycieli droga do poczucia sensu życia i godności. Oto co napisała cytowana już autorka:

„Sensem i godnością mojego życia i pracy jest postępowanie według przykazań Bożych. W hierarchii wartości na pierwszym miejscu jest Bóg, który wytycza moje ścieżki życiowe, na drugim - dbanie o ciepłe i życzliwe stosunki w mojej rodzinie, na kolejnym - spełnianie się w roli nauczycielki, doskonalenie swego charakteru”.

[Nr 60]

„Ponad wszystko najważniejsza jest rodzina oraz praca” - radości i zagrożenia

Dla zdecydowanej większości młodych nauczycieli, którzy napisali wypowiedź autobiograficzną, największą wartością i sensem życia jest miłość, rodzina, dzieci, szczęście. Decydujący wpływ ma na te hierarchie wartości faza życia, młodość i początki wczesnej dorosłości, gdyż jest to czas na podjęcie tych zadań i celów. Ważna jest ponadto praca, dzięki której czerpie się poczucie własnej wartości i godność. Oto interesująca wypowiedź:

„W wolnej chwili rozmyślam nad moim losem i życiem. Doszłam do wniosku, że nie jest ono takie złe. Jestem z siebie zadowolona, że zdobyłam wysokie wykształcenie. Dobrze zdałam egzamin maturalny, ukończyłam studia licencjackie, a obecnie jestem przed obroną pracy magisterskiej. Cieszy mnie również to, że pracuję w swoim zawodzie (...). Mam też szczęśliwą i zdrową rodzinę oraz przyjaciół, na których zawsze mogę liczyć. Uważam, że godność mojego życia w dużym stopniu zależy od wychowania mnie przez rodziców i nauczycieli, którzy wpoili mi system wartości, norm, zasad, które należy wyznawać. To z domu wyniosłam obyczaje i tradycje, które kultywuję. (...) Źródłem wiary w sens życia jest dla mnie rodzina, świat harmonijnie urządzonej, w którym mogłabym myśleć o przyszłości.”

[Nr 58, K, 1990, licencjat, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim, zameźna, mała wieś]

Jednocześnie młodzi nauczyciele zwracają uwagę na to, że takie wartości jak miłość, rodzina, szczęście rodzinne są w obecnym świecie poważnie zagrożone. Oto fragment narracji jednej z badanych:

„(...) przez nasze spontaniczne i niekontrolowane zachowania i nieszczęśliwe przypadki. W dzisiejszym, zabieganym świecie rzadko mamy czas dla siebie; pośpiech, rutyna, pogoń za pieniędzmi, niepewna sytuacja finansowa, brak stabilizacji na rynku pracy, zabijają miłość i czas dla rodziny. (...) Życie bez wiary, nadziei i miłości jest płytkie, nieważne, bez sensu. Ze wszystkich darów są najbardziej ukryte, niedostępne, ale jednocześnie najważniejsze i najsilniejsze.”

[Nr 128, K, 1982, mgr, pedagogika wczesnoszkolna i integracyjna, pedagogika specjalna, przedszkole, zameźna, 2 dzieci, mała wieś]

„Postępować w zgodzie z sobą samym”

- indywidualizm, autentyczność, prawda, morale; nauczyciel na wzór Korczaka...

Dla starszych nauczycieli drogowskazem jest dążenie bardziej do zasłużenia się społecznego, zaś jego niedostatek, obecnie obserwowany, odczuwają oni jako wielką porażkę i powód do rozgoryczenia. W przeciwieństwie do nich wielu młodych nauczycieli w swych wypowiedziach podkreślało znaczenie i potrzebę, w dzisiejszych czasach, silnej i wyrazistej osobowości nauczyciela, osobistej dojrzałości, aby mógł on dawać przykład wychowawczy.

Należy zauważyć, że podejście to jest w najogólniejszym zarysie zbliżone do tego, jakie prezentowali młodzi nauczyciele 25 lat temu. Znaczną rolę odgrywa tu zapewne faza życia, w której młody człowiek pragnie czystości moralnej, bezkompromisowości, jasnych etycznych kryteriów. Inne są jednakże konteksty pokoleniowe, inna epoka, co sprawia, że dzisiaj relatywnie mniejsze jest zainteresowanie społeczne formacyjnym oddziaływaniem nauczycieli, zaś bardziej nacisk kładzie się na jego efektywność w nauczaniu. Obecnie proporcje te ulegają zmianom pod wpływem ogólnego kryzysu człowieka, zagrożeń ze strony technologii, a także z uwagi na znaczne niedomagania sfery publicznej. Tendencje te niejako na powrót stawiają wyzwania wartościom oraz wymagają etycznej i moralnej jakości nauczycieli i wychowawców, ich profesjonalizmu, inteligentnego przodownictwa oraz orientacji na zbiorowość, a nie tylko na własne powodzenie i swych najbliższych.

Oto wypowiedź młodej nauczycielki:

„Každy z nas sam szuka sensu życia; popełnia błędy, myli się, błądzi, szuka rozwiązań idealnych, gdyż ciągle wierzy, że takie istnieją, jednak wyboru co do tego naszego ‘istnienia’ dokonujemy sami. (...) A gdy już znajdziemy sens życia, należy dochować mu wierności, podążać raz obraną drogą, bez względu na przeciwności. Moim wyznacznikiem sensu jest wymarzona praca z małymi dziećmi, którą wykonuję z pełnym zaangażowaniem i pasją. (...) Zdaję sobie sprawę, że przyszłość moich wychowanków w dużym stopniu zależy ode mnie.”

[Nr 128]

„Wymagać od siebie, choćby inni ode mnie nie wymagali” - to słowa św. Jana Pawła II, wierność którym dochować pragnie w swym życiu i pracy,

autorka kolejnej wypowiedzi. Napisała ona szerzej o dotychczasowej drodze życiowej i początkach pracy, poszukiwaniach swego podejścia pedagogicznego:

„Podjęłam to wyzwanie - chcę pracować z młodzieżą. Jednym z moich celów życiowych jest doskonalenie swej osobowości, stawanie się bardziej asertywną, stanowczą, wymagającą. (...) W dążeniu do osiągnięcia celu utwierdza mnie kochający mąż, wspierają rodzice. (...) Najważniejsze jest też dla mnie to, że wracam do domu do mojego kochanego syneczka Jasia.”

[Nr 60]

„Życie w zgodzie z sobą samym - to najważniejsze źródło sensu życia” - napisała nauczycielka, która uważa, że bez wartości, człowiek „(...) choćby nie wiedzieć jak był bogaty, sławny - nadal w życiu odczuwa pustkę. Życie w wierze, miłości i szacunku” do drugiej osoby daje poczucie sensu. Dalej podkreśliła:

„Dla każdego człowieka, jak i dla mnie samej ogromne i ważne znaczenie w pracy ma godność, rozumiana jako: praca w odpowiednich, ludzkich warunkach, szacunek pracodawcy i współpracowników, traktowanie wszystkich równo, nie wyzyskiwanie do własnych celów, docenianie zdolności i chęci do pracy.”

[Nr 46, K, 1987, mgr, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna
z językiem angielskim, zamężna, średnie miasto]

Podobnie inna nauczycielka, która chciałaby spojrzeć kiedyś na swoje życie z poczuciem spełnienia, że czyniła dobro, niczego później nie żałując, gdyż czasu nie da się cofnąć. Tak to wyraziła:

„Żyć godnie to żyć w zgodzie z samym sobą, z własnym sumieniem, poczuciem, że nie wyrządziliśmy nikomu krzywdy, (...) że potrafimy przyznać się do błędu i naprawić go. (...) Nauczyciel według mnie powinien być moralny wewnętrznie, osobiście, aby móc dawać przykład swoim życiem i postępowaniem. Tylko w ten sposób może zbudować sobie prawdziwy i niepodważalny autorytet. (...) Nauczyciel musi być autentyczny. Moim niedościgłym wzorem jest i pozostanie Janusz Korczak. Trzeba, aby nauczyciele o Nim pamiętali.”

[Nr 59, K, 1980, mgr, resocjalizacja i profilaktyka społeczna, zamężna,
3 dzieci, mała wieś]

Podsumowanie i wnioski

W opisanych badaniach daje się zaobserwować zjawisko przesunięcia wartości na skali od etosu do zawodu¹, od orientacji na zbiorowość, do koncentracji na zadaniach czysto zawodowych oraz własnej osobie, na doskonaleniu swej osobowości i dążeniu do sukcesu materialnego. Jarema Jakubowski², odnosząc się do zawodu lekarza, napisał, że orientacja na zbiorowość oznacza współpracę, nie konkurencję, z czego wynika, że pacjent nie może być środkiem do osiągnięcia korzyści, lecz celem (podobnie jak w profesji nauczycielskiej - uczeń). Tendencja ta, wymagająca dalszych analiz i badań, może stanowić rezultat dokonującego się w naszym kraju przeorientowania sfery społecznej, w tym edukacji, ale również i służby zdrowia, kultury, sztuki, z obowiązującej w nich racjonalności aksjologicznej (nastawienie na normy i wartości, etykę, dobro wspólne: wizja konserwatywna), na racjonalność instrumentalną charakterystyczną dla gospodarki neoliberalnej (maksymalizacja użyteczności, wzrost, efektywność, zysk)³.

Ujawnione w wypowiedziach młodych nauczycieli wartości, nadzieje, oczekiwania, marzenia mają najbardziej bezpośredni związek z fazą życia, młodością, w której „życie jeszcze przed nami”. Jednakże analizując głębiej owe wartości, dążenia, pragnienia, nieodparcie nasuwa się refleksja, że są one nazbyt realistyczne, takie „aby spokojnie myśleć o przyszłości własnej i męża, rodziny” itp. Wydają się być one jakby przytłumione atmosferą niepewności egzystencjalnej ostatnich lat, a zatem nastawione bardziej na własne powodzenie i pomyślność własnej rodziny; mniej w młodych nauczycielskich marzeniach szerszych odniesień i z troskań społecznych.

Widoczny jest w wypowiedziach i refleksjach wielu tych nauczycieli smutek kryzysu (2008), lęk przed bezrobociem, przed utratą sensu, przed niemożnością założenia rodziny z powodów materialnych.

Dzisiaj na plan pierwszy w młodym pokoleniu wysuwają się wartości rodziny, macierzyństwa i pracy - aby życie miało sens i było godne. Dążenia młodych nauczycieli najczęściej podporządkowane są sprawom osobistym; mają osobisty, indywidualny wymiar: ja, rodzina, praca. To ważny rys tego pokolenia,

¹ Por. W. Dróżka, *Między etosem a zawodem. Nauczyciel wobec zadań wychowawczych szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2014 nr 1-2, s. 13.

² J. Jakubowski, *Racjonalność a normatywność działań...*, dz. cyt., s. 187.

³ Tamże, s. 199 i n.

w którym refleksyjność ma wymiar bardziej indywidualny, gdyż nacisk potrzeb wynikających z fazy życia, a także spraw i zadań bieżących, związanych z codzienną egzystencją w konsumpcyjnym otoczeniu, nie pozwala jakby na podjęcie namysłu nad szerszym kontekstem życia i pracy.

Młodzi nauczyciele zauważają zmianę statusu społecznego swego zawodu, w którym coraz trudniej o społeczny szacunek, prestiż i zrozumienie dla podejmowanego trudu i wysiłku. Tym bardziej domagają się jasnego sprecyzowania zadań, za które mają ponosić odpowiedzialność, ścisłego określenia funkcji i kompetencji zawodowych.

Należy ponadto zauważyć, że obecnie do zawodu wchodzi pokolenie, którego młodość właściwa przypadła na lata 2008 i późniejsze, lata światowego kryzysu, bezrobocia, emigracji, kryzysu wykształcenia, dewaluacji dyplomów, kryzysu elit oraz porządku neoliberalnego, *prekariatu* itp. Nauczyciele ci nie pamiętają braku demokracji, wolności, skrajnych niedostatków materialnych, zapóźnień cywilizacyjnych. Urodzili się już w zaawansowanej transformacji demokratycznej, uczyli się w szkole nastawionej na wartości neoliberalne z kultem instrumentalnych i pragmatycznych sprawności (tzw. kompetencji) oraz indywidualistycznej i konsumpcyjnej mentalności. Stąd pokolenie to nadaje wysokie znaczenie pracy jako źródłu zarabiania na godne życie, zachowania zdolności kredytowej, osiągnięcia jak największej liczby kompetencji i certyfikatów, aby móc konkurować na rynku pracy. A rzeczywistość skrzeczy... Materialna strona zawodu - pensje młodych i początkujących nauczycieli jakże często nie pozwalają na godne życie, na założenie rodziny, na zaspokojenie potrzeb kulturalnych nowoczesnych młodych ludzi, żyjących w konsumpcyjnym i pragmatycznym otoczeniu.

Tymczasem w wypowiedziach młodych nauczycieli sprzed 25 lat, startujących w zawodzie na przełomie ustrojowym, atmosfera życiowa i zawodowa pełna była entuzjazmu i nadziei na szybkie zbudowanie demokratycznego państwa i społeczeństwa obywatelskiego. Konieczny udział w tym dziele młodzi nauczyciele widzieli jako swą pokoleniową misję i posłannictwo; mocno akcentowali w szkole potrzebę wychowania, wpajania wartości moralnych, krzewienia patriotyzmu oraz kultywowania tradycji narodowych i historii. Dziś pokolenie to doświadcza różnych odstępów finału swego nauczycielskiego życia, co będzie przedmiotem dalszych analiz.

Bibliografia

- W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.
- W. Dróżka, *Między etosem a zawodem. Nauczyciel wobec zadań wychowawczych szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2014 nr 1-2.
- W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1997.
- W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1993.
- W. Dróżka, *Wartości zawodowe nauczycieli w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016 t. 28.
- W. Dróżka, *Życie wartościowe według nauczycieli - porównanie pokoleniowe i epokowe*, „Forum Oświatowe” 2016 nr 35.
- W. Dróżka, J. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru - w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 2016 nr 28(1),
- A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, „Platan”, Kraków 1992.
- J. Jakubowski, *Racjonalność a normatywność działań. Alfred Schutz a Talcott Parsons*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998.
- J. Koziński, *O godności człowieka*, „Czytelnik”, Warszawa 1977.
- J. Kuczyński, *Sens życia*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1981.
- J. Mariański, *Sens życia w świadomości młodzieży szkół średnich*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 1986 nr 8.
- K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2000.
- P. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia* (wyd. 2.), Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- M. Ossowska, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne” 1963 nr 2.

- N. G. Pikuła, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- K. Szafraniec, *Czas na młodych. O konieczności wymiany pokoleniowej w Polsce*, [w:] K. Frysztański, P. Sztompka (red.), *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Wydawnictwo PAN, Warszawa 2012.

Hussein Bougsiaa, Lucyna Kopciewicz

Uniwersytet Gdański

WOJNA W „STREFIE KOMFORTU”.

KONFLIKT SYRYJSKI W SPOŁECZNOŚCIOWEJ PRZESTRZENI TWITTERA

Mimo iż korzystanie z mediów społecznościowych wpisało się bardzo mocno w sferę współczesnych komunikacyjnych praktyk, nie zdołały one - niestety - z równą siłą wkroczyć w pole badawcze pedagogiki. Analizy empiryczne poświęcone mediom społecznościowym wciąż sytuują się na marginesie pedagogicznych rozważań, a nieliczne studia empiryczne dotyczą specyficznego ich wymiaru - towarzyskości, zarządzania tożsamością jako „projektem wizualnym” konstruowanym na kulturowych przecięciach praktyk konsumpcyjnych, miejskiego stylu życia, mody, podróży i innych ekscytujących relacji czy miejsc społecznych. Być może jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy są prace teoretyczne, które w pewien sposób „zamknęły” przestrzeń dyskusji dotyczącej mediów społecznościowych. Mamy tu na myśli książkę *Płynna inwigilacja. Rozmowy*, której autorzy - Zygmunt Bauman i David Lyon - z jednej strony wskazują, że technologiczne możliwości nowych mediów i praktyki medialne z nimi związane stopniowo przekształcają społeczne relacje i politykę - a więc mają potencjalną zdolność do tworzenia zrębów społeczeństwa uczestniczącego, poszerzając sferę wolności słowa i demokratycznej partycypacji. Jednak z drugiej strony Zygmuntowi Baumanowi udaje się wprowadzić definicję mediów społecznościowych, która zdążyła osiągnąć status oczywistej¹. Zdaniem autora, platformy Web 2.0 są niczym innym jak strefami komfortu, w której jedyną rzeczą, którą słyszymy, jest echo własnego głosu i odbicie własnej twarzy. Praktyki komunikacyjne, które oddolnie

¹ Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja. Rozmowy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013.

napędzają w ruch owe platformy, są - w przekonaniu Baumana - w swej istocie antydialogiczne i pozornie komunikacyjne, bowiem prawdziwy dialog - zdaniem autora - nie polega na rozmowach z ludźmi, którzy wierzą w te same rzeczy, akceptują je i udostępniają je tym, którzy również będą je akceptować i w nie wierzyć. Media społecznościowe są raczej platformami, dzięki którym uczymy się „oczyszczania pola” z wszystkich niewygodnych dla nas różnic - stwierżeń, zdarzeń, światopoglądów, interesów, pozycji etycznych i rzecz jasna ludzi, którzy je wyrażają. Intencją niniejszego artykułu nie jest próba rozstrzygnięcia trafności Baumanowskich diagnoz. Naszym celem jest empiryczna analiza wybranych fragmentów społecznościowej przestrzeni Twittera, do którego „wkroczyła” syryjska wojna. Co się dzieje, kiedy wojna i jej konsekwencje naruszają „strefy komfortu”? Czego się uczymy „uczestnicząc” poprzez obserwowanie tej wojny z pozycji „followersów”? Czy platformy Web 2.0 są tylko narzędziami, przy użyciu których prowadzona jest ta wojna, czy są raczej kolejnym miejscem jej prowadzenia? Czy syryjska wojna toczona na Twitterze jest w swej istocie „niedialogiczna” czy przeciwnie - podlega nieustannym „negocjom”? Innymi słowy, naszym celem jest analiza sposobów obrazowania wojny w Syrii w przestrzeni Twittera, wojny dokumentowanej w tekstach, w fotografiach i filmach publikowanych w latach 2015 i 2016 przez organizacje syryjskie (działające w Syrii i na emigracji), tamtejszych aktywistów i aktywistki. Zanim przystąpimy do omawiania najważniejszych wyników naszych badań, istotne wydaje się odniesienie do istoty syryjskiego konfliktu oraz istoty komunikacji na platformie Twitter.

Wojna w Syrii - konflikt polityczny, religijny czy etniczny?

Wojna domowa w Syrii rozpoczęła się 15 marca 2011 roku na fali wolnościowych protestów tak zwanej arabskiej wiosny. W Syrii opozycyjne siły zbrojne wspierane przez mieszkańców większych miast masowo wystąpiły przeciwko dyktatorskim rządóm Bashara Al Assada, domagając się jego ustąpienia i przekazania władzy ludowi. Uliczne protesty szybko przekształciły się w regularną wojnę domową, w następstwie której życie straciło trzysta dwadzieścia tysięcy ludzi, a jedenaście milionów (co stanowi połowę syryjskiej populacji) zostało zmuszonych do ucieczki - w inne rejony Syrii lub sąsiadujących krajów takich jak Jordania i Turcja. Z tamtejszych obozów dla uchodźców zaczęli docierać do greckich

i włoskich wybrzeży¹. Zdziwiająco w przypadku wojny domowej w Syrii jest relatywnie szybkie przejście z modelu „wszyscy przeciw reżimowi” do modelu „wszyscy przeciw wszystkim” - z jednorodnego solidarnego powstania wszystkich opozycyjnych sił przeciw władzy rodziny Al-Assad do bardzo rozproszonych walk poszczególnych grup wyznaniowych (sunnitów, szytów i alawitów) nie tylko z siłami reżimowymi, ale przede wszystkim przeciw sobie, co dla ludności cywilnej miało katastrofalne skutki w postaci permanentnego zagrożenia płynącego zewsząd. Można zaryzykować stwierdzenie, że grupy wyznaniowe zyskały w wojnie syryjskiej świadomość właściwą dla grup reprezentujących odmienne interesy polityczne. Dodatkowo, trzeba zdawać sobie sprawę, że do Syrii przybyły liczne grupy szytów z Libanu, Iranu i Iraku, oficjalnie - w celu obrony miejsc kultu, a *de facto* - w celu wzmocnienia reżimu Al-Assada. Natomiast mniejsze ugrupowania sunnickie zaczęły zasilać ugrupowania „post al-Kaidy”, dostrzegając w nich szansę na stworzenie platformy do walki z reżimem Assada. W konflikcie syryjskim w sposób oczywisty staje się słyszalna religijna retoryka, a określanie przeciwników politycznych mianem „niewiernych” lub „armię szatana” jest niezwykle częste. Wielu znawców problematyki bliskowschodniej jest skłonnych uznawać, iż po raz kolejny istotę konfliktu politycznego zaczynają definiować problemy natury religijnej². Oczywiście, walczące ze sobą strony nie spierają się zbrojnie o definicję Boga. Niemniej jednak ONZ zwraca uwagę w wielu raportach, że konflikt syryjski zaczyna się przekształcać w konflikt wyznaniowy, w którym stawką jest nie tylko przejęcie władzy. Wszystkie strony tego konfliktu napędza zarówno pragnienie zwycięstwa jak i strach przed losem przegranego. Na początku 2016 roku stało się jasne dla społeczności międzynarodowej, że konflikt syryjski przekształca się w wojnę religijną, mocno zradyzalizowaną, co jest złym znakiem na przyszłość. Jak przekonuje doświadczenie historyczne, religijne wojny domowe są długie i zdecydowanie bardziej krwawe niż inne typy konfliktów. Jak przekonują badacze, konflikty z komponentem religijnym powtarzają się dwa razy częściej niż wojny bez podłoża religijnego. Są też dwa razy groźniejsze dla ludności cywilnej ze względu na wskaźnik ofiar śmiertelnych. Ludzie zaangażowani w wojnę trzymają się konfliktu religijnego dłużej niż konfliktu o ziemię lub zasoby, gdyż dotyczy on

¹ T. Nowicki (red.), *Zemsta emancypacji. Nacjonalizm, uchodźcy, muzułmanie*, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, Gdańsk 2017.

² L. Mavelli, E. Wilson, *The Refugee Crisis and Religion*, Rowman and Littlefield International, London 2016.

kwestii tożsamościowych związanych z ponadspołecznym porządkiem wiary¹. Wojna syryjska dostarczyła wielu barbarzyńskich przykładów zbrodniczych działań militarnych w imię Boga, podejmowanych przez ugrupowania najbardziej radykalne działające pod sztandarami państwa islamskiego, ale też ugrupowania umiarkowane związane z Wolną Armią Syrii. W podobnym kontekście działa również reżim Assada, który w brutalny sposób pozbawił życia wielu Syryjczyków, w tym setki w atakach z użyciem gazów bojowych. W konflikcie syryjskim ważne okazują się również problemy etniczne. Osłabienie reżimu Al-Assada było bowiem doskonałym momentem, z którego skorzystali syryjscy Kurdowie, proklamując w 2014 roku niepodległość w północnym regionie Syrii (w okolicach miasta Kobane), zamieszkanym przez 2,5 miliona ludzi. Kontrolowana przez Kurdów prowincja nie została jednak uznana przez władze w Damaszku, a zwycięstwa Kurdów nad wojskami reżimowymi stały się legendarne. Sytuację syryjską komplikuje również radykalizacja nastrojów politycznych po nieudanym puczu w sąsiedniej Turcji oraz działania Rosji jednoznacznie wspierające Bashara Al-Assada.

Choć aktualna sytuacja w Syrii jest wciąż niepewna, istnieje zgoda odnośnie do tego, że ewentualne zakończenie konfliktu zwycięstwem którejkolwiek ze stron otworzy w Syrii nowy etap: czystek etniczno-religijnych.

Twitter

– narzędzie czy miejsce prowadzenia syryjskiej wojny domowej?

Media społecznościowe w dogłębny sposób zmieniły sposób organizacji informacji i wiedzy o świecie. Rewolucja mobilna (i związany z nią dynamiczny rozwój rynku urządzeń mobilnych) przeorganizowała dotychczasowe sposoby korzystania z internetu i łączenia się z innymi ludźmi. Konektywność w czasie rzeczywistym, czas momentalny, natychmiastowość wydarzeń i mobilność stały się dominującymi cechami globalizujących się społeczeństw, w których wszyscy zyskują dostęp do wytwarzania i otrzymywania najświeższych informacji². Zysaliśmy tym samym wgląd „na żywo” (w czasie rzeczywistym)

¹ J. Reginia-Zacharski, *Wojna w świecie współczesnym: uczestnicy, cele, modele, teorie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

² H. Bougsiaa, L. Kopciewicz, *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 2016 nr 1.

w najmroczniejsze regiony świata, w których rozgrywają się okropności wojny. Zatem nie tylko oglądamy konflikty zbrojne z perspektywy amatorskiej transmisji, ale pełniej - w sposób cielesny i afektywny - doświadczamy wojny. Jesteśmy w nią wciągani jako podmioty moralne - przeżywamy frustracje, doświadczamy bezsilności wobec tego, co ukazują fotografie, narracje czy filmy, odczuwamy wściekłość, agresję lub radość i zadowolenie w perspektywie cudzego cierpienia i śmierci. Niekiedy gwałtownie odmawiamy uznania tego, co widzimy¹. Obcujemy z obrazami syryjskiej wojny o wysokim i ekstremalnie wysokim stopniu drastyczności: oglądamy zbrodnie przeciwko ludzkości, ludobójstwo, cierpienia niewinnych ludzi, ich rozpacz, tragedie i dehumanizację. Okrucieństwa tej wojny nie dają się zatuszować lub ukryć, ponieważ Syryjczycy mają możliwość dokumentowania i publikowania narracji i obrazów za pomocą mediów społecznościowych.

Wojna w Syrii została nazwana pierwszą wojną prowadzoną z tak szerokim zastosowaniem *social media*. Mamy bowiem do czynienia z państwem, w którym wytwarzanie i publikowanie informacji w skali krajowej jest całkowicie kontrolowane przez dyktaturę Al Assada. Media społecznościowe od początku kryzysu syryjskiego były jednym z najważniejszych źródeł niezależnych informacji o syryjskiej rewolucji. Ich rola wzrastała wraz z zaostrzaniem się konfliktu i jego przekształcaniem się w krwawą wojnę domową. Kiedy ofiarami syryjskiej wojny stało się wielu zagranicznych korespondentów wojennych (według danych Doha Centre for Media Freedom zginęło ponad stu dziennikarzy, w tym bardzo znani i cenieni w środowisku dziennikarskim - reporterka wojenna Marie Colvin i francuski fotoreporter Remi Ochlik)², było jasne, że media społecznościowe stały się jedynymi dostępnymi kanałami niezależnych informacji z terenu walk. Światowe serwisy informacyjne musiały zatem polegać na informacjach udostępnianych za pomocą *social media*.

Warto zauważyć, że rola mediów społecznościowych zmieniała się wraz z rozwojem konfliktu syryjskiego. Na początku były one używane przez wszystkie strony konfliktu w celach informacyjnych i dezinformacyjnych. Od 2013 roku media społecznościowe stały się nie tylko kanałem informacyjnym pozostającym poza cenzurą państwową, ale stworzyły też strukturę artykulacji politycznej dla

¹ S. Sontag, *Widok cudzego cierpienia*, Wydawnictwo „Karakter”, Kraków 2010.

² F. Pichon, *Syria. Porażka strategii Zachodu*, Wydawnictwo „Dialog”, Warszawa 2015.

syryjskiej opozycji. Choć cele niniejszego artykułu wiążą się wyłącznie ze społecznościową przestrzenią platformy Twitter, warto wspomnieć o innych serwisach, w których rozgrywa się syryjska wojna domowa: na kanale You Tube publikowane są materiały filmowe zawierające dłuższe, dokładniejsze i bardziej rozbudowane relacje z wojennych wydarzeń. Specjalizacją Facebooka poza udostępnianiem informacji są natomiast akcje mobilizowania sprzeciwu, gromadzenia poparcia i organizowania akcji społecznościowego finansowania dla działań ratowniczych i humanitarnych podejmowanych w Syrii. Twitter początkowo funkcjonował wyłącznie jako kanał udostępniania informacji z innych serwisów, następnie zaczął funkcjonować w dynamice *breaking news*¹, a obecnie jest „pełnoprawną” platformą prowadzenia wojny². Przyglądając się *social media* w kontekście wojny syryjskiej, warto zadać sobie kilka pytań, których, niestety, nie da się zweryfikować w naszym postępowaniu badawczym: czy media społecznościowe używane są z taką samą częstotliwością przez wszystkie strony tego konfliktu; czy któraś z grup jest z niego wykluczona; czy któraś z antagonistycznych grup świadomie dystansuje się od *social media* i kształtuje swoją pozycję polityczną poza nimi?

Pytania te są istotne z punktu widzenia właściwości Twittera, która uzasadnia sensowność podejmowanego przez nas przedsięwzięcia badawczego. Jak przekonuje Ralph Berenger³, Twitter jest narzędziem, które w szczególny sposób kształtuje politykę. Wydawać by się mogło, że jest stosunkowo niewielkim uniwersum o małej sile społecznego czy politycznego oddziaływania. Niemniej jednak istotą twitterowej komunikacji jest wpływanie na tych, którzy mogą wpływać na innych, co upodobnia owo działanie komunikacyjne do lobbingu. Jego stawką jest swoiste „utwardzanie” i utrwalenie wsparcia własnych odbiorców (obserwatorów), które osiąga się przez publikowanie krótkich wiadomości (często udratyzowanych, angażujących afektywnie, wyposażonych w odpowiednio wysoki ładunek emocji pozytywnych lub negatywnych, który może zapewnić przechwycenie informacji przez media tradycyjne. W utrzymaniu sprawnej komunikacji na Twitterze pomocne są hasztagi, które porządkują komunikację w określone tematycznie wyraźnie wyodrębnione wątki. Okazują się one niezwykle

¹ Z ostatniej chwili

² R. D. Berenger, *Social Media Go to War: Rage, Rebellion and Revolution in the Age of Twitter*, Marquette Books, 2014.

³ Ibidem.

użyteczne z punktu widzenia mediów masowych, kierujących się „mocą” hasztagu i liczbą tweetów z nimi związanych.

Ważną właściwością Twittera jest szybkość komunikacji, jej publiczny charakter, możliwość interaktywnej dyskusji oraz analityka społeczności, która pozwala „rekinom Twittera” na jeszcze skuteczniejsze kształtowanie własnej polityki informacyjnej.

Niewątpliwym mankamentem Twittera, podobnie do innych *social media*, jest ogrom danych o niejasnej wiarygodności i autentyczności, trudnych do weryfikacji, co w przypadku relacjonowanego projektu badawczego otwiera nasze analizy na problematykę wytwarzania obrazów syryjskiej wojny „skrojonych” dla różnej widowni: „świata zachodniego” i „świata arabskiego”; otwiera na analizy propagandy, *fake news*, zabiegów trollowania, demaskowania manipulacji oraz demaskowania manipulacji dokonywanych przez demaskujących. Identyfikacja tych zabiegów jest istotna z punktu widzenia zachowania wiarygodności światowych mediów masowych skazanych na informacje pochodzące z *social media*, ale też z punktu widzenia potencjalnego politycznego użycia owych danych w przyszłości, do czego odniesiemy się w ostatniej części naszego tekstu.

Informacje o projekcie badawczym

Celem badawczym naszego przedsięwzięcia jest opisanie strategii wytwarzania i krążenia narracji - tekstów, obrazów i filmów w przestrzeniach komunikacyjnych. Idzie nam zwłaszcza o procesy:

- wytwarzania wojny i składowych wojny (wrogów, ofiar, miejsc kaźni, zniszczeń);
- „przekładu” wojny dla „zachodniego widza”;
- „negocjowania wojny” i jej „składowych” w przestrzeni Twittera.

Przedmiotem analizy były przekazy publikowane od czerwca 2015 roku do marca 2017 roku na następujących kontach twitterowych syryjskich aktywistów i organizacji zaangażowanych w syryjską wojnę:

@SakirKhader (dziennikarz holenderskiej gazety);

@AlabedBana (dziecięca aktywistka z Aleppo);

@Mr.Alhamdo (syryjski aktywista z Aleppo);

@SyriaCivilDef (The White Helmets - syryjsko-brytyjska organizacja humanitarna zajmująca się ratownictwem medycznym i wydobywaniem ludzi spod gruzów);

@ Free_Media_Hub2 (organizacja gromadząca informacje o zbrodniach w Syrii);
@ Hamza_780 (dziennikarz obywatelski z Damaszku);
@bassamalkhled (student dziennikarstwa, Syryjczyk publikujący w języku arabskim);
@AEJKhalil (aktywista syryjski publikujący w języku arabskim).

W kontekst aktywności twitterowej osób i organizacji wpisuje się również aktywność publikacyjna innych osób - komentujących, proszących o szczegóły, oferujących chęć pomocy czy jedynie wyrażających swoje emocje. Oczywiście, nie sposób odnieść się do każdej wypowiedzi i fotografii publikowanej przez obserwowane podmioty. Wybór i ograniczenie komunikatów zakwalifikowanych do ostatecznej analizy stały się koniecznością, jednak niemal dwuletnia obserwacja całokształtu wypowiedzi publikowanych przez dany podmiot pozwoliła na zwiększenie trafności wyboru treści tak, by odzwierciedlały one istotę przekazu i stanowisko analizowanego podmiotu. Z dostępnych komunikatów - fotografii, filmów i krótkich wiadomości wyłonione zostały wiodące wątki i problemy. Metodą wyłaniania danych empirycznych do analizy była analiza krzyżowa - porządek wertykalny (analiza tzw. timeline, czyli całości komunikacji publikowanej przez podmiot) i porządek horyzontalny (analiza hashtagów i śledzenie udostępnień).

Przekazy były publikowane w języku angielskim i arabskim, natomiast komentarze do nich - w wielu innych językach. Pojawiające się w artykule przykłady zostały przez nas przełożone na język polski. Przykłady przekazów organizacji przytaczamy z podaniem pełnej nazwy publikującego podmiotu (np. @SyriaCivilDef), natomiast komunikację anonimowych i nieznanymi osobami uczestniczących w dyskusjach częściowo utajniamy, posługując się jedynie inicjałami widniejącymi w nazwach kont (np. @AB).

Nasze analizy przedstawiamy w dwóch odsłonach. Pierwsza związana jest z analizą wątków, problemów, narracji wojny, strategii wytwarzania jej elementów składowych, taktyk przemilczania tematów niewygodnych itp. Materiał badawczy pochodzi w tym wypadku z wielu analizowanych przekazów oraz z danych kontekstowych - komentarzy. W drugiej odsłonie przedstawiamy analizę przypadku - przekazów publikowanych na Twitterze przez Banę Alabed, siedmiolatkę z Aleppo.

Wyniki badań własnych

Wojna o ramy syryjskiej wojny?

Pierwszą reakcją na ogrom danych narracyjnych i wizualnych dotyczących syryjskiej wojny jest poznawcza niemoc, moralny sprzeciw i emocjonalna bezradność. Obcowanie z zapisem niewyobrażalnego ludzkiego cierpienia przez dłuższy okres czasu powoduje, że w gąszczu drastycznych obrazów w końcu zaczyna się dostrzegać pewien porządek: zaczyna się rozpoznawać fotografie, ludzi, miejsca i zdarzenia, które krążą w przestrzeni Twittera (i wielu innych platform). Zaczyna się dostrzegać logikę intertekstualności, wskaźniki udostępnień, zdolność przekazu do wywoływania dyskusji itp. Innym słowy, staje się możliwe poznawanie syryjskiej wojny - dokonywanie analizy publikowanych treści oraz identyfikacja ramy wojny¹ - jej afektywno-informacyjnej struktury, którą staramy się zrekonstruować w dalszej części artykułu.

Stawką przekazów twitterowych jest zdolność do narzucenia, zwłaszcza zachodniemu obserwatorowi, prawidłowego, jednoznacznego odczytania syryjskiej wojny, by wywołać moralną niezgodę i sprzeciw wobec oprawców. Stąd też w praktykach komunikacyjnych analizowanych podmiotów dostrzec można silną polaryzację i wyrazisty schemat: oprawca - ofiara.

Po stronie oprawców umieszczany jest reżim Assada (i on osobiście) oraz Putin (od momentu rosyjskiej interwencji w Syrii), po stronie ofiar - dziecięce ciała ociekające krwią:

(@SyriaCivilDef) „Armia Syrii może być dumna ze zbrodni przeciw własnemu narodowi.”

(@MA) „Te dzieci zasługiwały na życie podobnie jak twoje. Mam nadzieję, że przemówisz w ich imieniu. Powiedz światu o zbrodniach Assada, Rosji i Iranu w Syrii.”

[Tekst ilustrują fotografie martwych dzieci wyciągniętych z gruzów bombardowanych domów przez wolontariuszy obrony cywilnej].

Niezwykłe wstrząsająco przedstawiają się nagrania wideo, w których ranne, zakrwawione dzieci przytulają się do pielęgniarzy, krzycząc z bólu po oparzeniach

¹ J. Butler, *Ramy wojny. Kiedy życie jest godne opłakiwania*, „Książka i Prasa”, Warszawa 2011.

czy amputacjach, kiedy podawany jest tlen malutkim, duszącym się dzieciom, wobec których użyta została broń chemiczna.

Podobnie dramatyczne przekazy dotyczą rosyjskich bombardowań i skutków stosowanych przez Rosjan bomb barytowych: na fotografiach widać zdekomponowane ciała ludzi dorosłych i dzieci, zwłoki z zerwaną przez wybuch bomby twarzą, widać całkowicie zwęglone ciała niemowląt, wynoszone z płonących budynków, strzępy ludzkich ciał na zbombardowanych bazarach, zniszczone szpitale pediatryczne z rannymi niemowlętami leżącymi na podłodze zamiast w inkubatorach (@SyriaCivilDef: „Zbombardowany szpital w Aleppo. W Syrii to codzienność”), kałuże krwi, a w nich porzucane przybory szkolne, maskotki, książki, dziecięce buty – „ślady po życiu” w zbombardowanych szkołach, rzędy martwych ciał dorosłych i dzieci zagazowanych chlorem, martwe ciała noszące ślady tortur, wychudzone ciała dzieci i starców umierających z głodu.

Często na zdjęciach przedstawiane są ofiary wojny - z podaniem imienia, nazwiska i wieku. To metodyczne liczenie ofiar (dokumentowanie), pokazanie, że liczby mają sens, jest istotną strategią wybiegającą w przyszłość, związaną z upominaniem się o sprawiedliwość i zadośćuczynienie¹. Ofiary wojny, najczęściej dzieci, są pokazywane w scenach umierania, a następnie przygotowań do pogrzebu (obmyte, zawinięte w całun ciało, przygotowane do ostatniego pożegnania z żyjącymi rodzicami).

Wojna w Syrii pokazywana jest również w perspektywie krótkich okresów zawieszenia broni między walczącymi stronami. Te pauzy wypełnione są reminiscencjami strachu - przypominane są zapisy filmowe odnoszące się do bombardowania - płaczących dzieci bojących się odgłosów samolotów, kobiety krzyczącej z przerażenia na widok dziecka, które straciło nogi podczas eksplozji, przerażonego małego dziecka usiłującego dogonić matkę, odgłosów wołania ludzi przysypanych warstwami gruzu, mężczyzn wydobywających w zawalonych domów ciała mieszkańców, dzieci płaczących nas zwłokami rodziców czy biegnących przed siebie ludzi przykrytych warstwą szarego pyłu.

Te pauzy są również ilustrowane fotografiami ukazującymi, jak dzieci uczą się w szkołach prawidłowych zachowań w przypadku bombardowania, jak ocalali ludzie opłakują utracone domy, usiłując wygospodarować w ruinach odrobinę powierzchni nadającej się do zamieszkania. Dokumenty te przedstawiają

¹ J. Butler, *Ramy wojny...*, op. cit., s. 25.

codziennosc w upadlym panstwie i upadlych miastach. Niektorzy z autorow publikuja fotografie przedstawiajace syryjskie miasta (takie jak Aleppo) przed wojna i w jej trakcie. Na fotografiach wida zamożne, atrakcyjnie wizualnie miejsca oraz te same miejsca w kompletnej ruinie, z ktorych nie zostalo nic.

Dominujaca narracja zawiera jednak mnostwo luk i przemilczy. W relacjach tych nie sa pokazywane dzialania wojenne w wykonaniu innych zbrojnych grup: na przyklad Wolnej Armii Syrii, walk na froncie kurdyjskim, czy innych bardziej radykalnych grup zbrojnych, w tym zbrodni popełnianych przez żołnierzy tak zwanego państwa islamskiego. Narracja ta jest podważana przez wielu obserwujacych i przypisywana dżihadystycznej propagandzie:

(@ FF) „Hej terroryści, jak się macie. Skończcie z tą propagandą. @SyriaCivilDef=terroryści.”

Na dowód słuszności tezy przedstawione są fotografie jednego z członków obrony cywilnej w charakterystycznym stroju z białym hełmem, a później tego samego mężczyzny w czarnym stroju przypominającym ubiór „żołnierzy kalifatu”. W odpowiedzi na zarzut inny z dyskutantów dokonuje demaskacji dowodów fotograficznych:

(@RC) „Zanim zaczniesz przerabiać zdjęcia, udoskonal postępowanie się fotoszopem. W miejscach, które zaznaczyłem, widać amatorską pracę.”

[Do wiadomości dołączona jest fotografia ze zidentyfikowanymi miejscami nieudanych przeróbek.]

Ta wymiana zdań między dwoma rozmówcami o anglosasko brzmiących imionach i nazwiskach wskazuje na spolaryzowane, silne formatowanie emocji obserwatorów tej wojny. Z jednej strony bowiem zasiadają obserwatorzy gotowi uznać, że zagrożone życie części Syryjczyków jest niegodne żałoby. Po drugiej zasiadają ci, którzy zajmują przeciwstawną pozycję moralną¹.

W kilku przypadkach analizowanych kont twitterowych można zauważyć obecność przeciwnej narracji - narracji proasadowskiej i proputinowskiej, w której obie postaci przedstawiane są pozytywnie - jako wyzwolicieli Syrii i pogromcy terrorystów:

¹ Ibidem, s. 27.

(@H): „Gwardia rządowa w moim sercu.” [poniżej zdjęcie syryjskiego żołnierza z nogą postawioną na brzuchu martwego starszego mężczyzny]

(@H): „Rosyjski Su-24. Przepiękny widok.” [dołączone nagranie wideo startującego samolotu]

(@H): „Białe Hełmy mieszkają drzwi w drzwi z al-Kaidą w Aleppo. Interesujące.”

Nieco inaczej przedstawiają się strategie narracyjne wojny „tłumaczonej” w języku arabskim. W tych reprezentacjach „pracują” mniej silnie strategie polaryzowania emocji odbiorców. Czasami można zauważyć bardzo oszczędne posługiwanie się fotografiami i dominację tekstu (zwłaszcza fragmentów tekstów religijnych odnoszących się i niejako tłumaczących sens cierpienia i śmierci niewinnych ludzi). Czasami, wręcz przeciwnie, mamy do czynienia z publikacją danych wizualnych znacząco wykraczających poza standardy brutalności i drastyczności scen przedstawianych zachodnim „followersom”. Zdjęcia te są jednak inaczej „skadrowane”. Zamiast niewinnych ofiar cywilnych i zburzonych miast, przedstawiają sceny konfrontacji między walczącymi, brutalne egzekucje żołnierzy (wieszanie, podcinanie gardeł), sceny prowadzenia pojmanych bojowników na śmierć, rekwirowanie sprzętu wroga, plądrowanie kryjówek i baz. Ma się również wrażenie, że arabskojęzyczne strategie wizualizacji syryjskiej wojny - paradoksalnie - zawierają większy ładunek niejednoznaczności, jeśli idzie o ocenę tej wojny, pewien dystans wobec ludzi, którzy ze sobą walczą. Trzeba też przyznać, że mimo ich niekwestionowanej brutalności są one zdecydowanie mniej „moralnie angażujące” niż zdjęcia publikowane z kont anglojęzycznych:

(@BK): „Wczoraj przysłała tu armia rządowa, dziś złapali ich bojownicy kalifatu i prowadzą na śmierć. Kto przyjdzie jutro?”

W „arabskiej części” materiału badawczego udało się nam zidentyfikować kilka identycznych fotografii, którym autorzy przekazów przypisali odmienne znaczenie i kontekst:

(@RJ) „Cywile uciekający z Aleppo pojmani przez siły Assada. Odarci z resztek ludzkiej godności.”

(@FS) „Setki bezwstydných i niegodnych terrorystów stoją przed syryjskim oficerem.”

Kilka innych fotografii nasuwa też przypuszczenia, iż są one efektem działań zewnętrznych, korektorskich, mających na celu wzmocnienie ich siły perswazyjnej, mogąc funkcjonować jako ilustracje *fake news*. Co ciekawe, angielską i arabską część materiału badawczego dzieli też bardzo wyraźnie liczba udostępnień. Gdyby przyjąć liczbę udostępnień przekazów w języku arabskim za wskaźnik zainteresowania syryjską wojną, wówczas musielibyśmy stwierdzić, że kształtuje się ono na minimalnym poziomie. Są one bowiem udostępniane kilkukrotnie, czasem mamy do czynienia z pojedynczymi udostępnieniami, w przeciwieństwie do materiałów publikowanych w języku angielskim, które są szeroko redystrybuowane (w granicach kilkadziesiąt do ponad tysiąca udostępnień).

@AlabedBana – wojna syryjska oczami dziecka? Studium przypadku

Bana Alabed jest siedmioletnią dziewczynką, mieszkanką Aleppo, która relacjonuje na Twitterze syryjską wojnę, koncentrując się głównie na wydarzeniach dotyczących Aleppo, jego oblężeniu przez siły rządowe, procesie destrukcji, pacyfikacji i przymusowego wysiedlenia ludności z jego wschodnich dzielnic.

Jej konto na Twitterze zostało zarejestrowane we wrześniu 2016 roku i od początku było zarządzane przez jej matkę Fatemah Alabed, która pomaga córce w umieszczaniu fotografii i filmów oraz w korekcie treści informacji publikowanych wyłącznie w języku angielskim (matka była nauczycielką języka angielskiego w syryjskich szkołach). Bana wraz z matką opublikowały do chwili obecnej zaledwie 711 tweetów, co jest stosunkowo niewielką liczbą w porównaniu z innymi podmiotami (np. @SyriaCivilDef opublikowali ponad 9000 informacji).

Przekazy dziewczynki są wyraźnie adresowane do zachodniego odbiorcy. Od początku bardzo widoczny jest „brytyjski ślad” w budowaniu popularności i międzynarodowej rozpoznawalności siedmioletki. Jednym z posunięć Bany była opublikowana na Twitterze prośba skierowana do Joanne K. Rowling, autorki serii książek o Harrym Potterze, o udostępnienie cyfrowej wersji książki, ponieważ w Aleppo nie ma możliwości jest zdobycia. Bana chciała przeczytać książkę młodszym braciom, by choć na chwilę zapomnieli o wojnie. J. K. Rowling szybko zareagowała na prośbę dziewczynki, co przyczyniło się do znacznego wzrostu popularności konta Bany – w krótkim czasie stało się globalnym fenomenem, zyskując 360 tysięcy obserwujących (nie tylko osób prywatnych, ale również

dziennikarzy, celebrytów, ludzi mediów i międzynarodowych organizacji takich jak UNICEF, czy Save the Children). Niewątpliwy sukces i kumulację olbrzymiego kapitału rozpoznawalności Bana zawdzięcza też globalnemu kanałowi telewizyjnemu Al Jazeera, którego wkład w rozwój wydarzeń tzw. arabskiej wiosny jest szeroko opisany w literaturze przedmiotu¹. Wystarczy przypomnieć, że pierwszym obserwowującym konto Bany był nie kto inny jak dziennikarz Al Jazeera. O globalnym sukcesie Bany świadczy szybkość reakcji na jej wpisy – zazwyczaj zyskują one kilka tysięcy udostępnień w kilku godzinach po publikacji. Dotyczy to, co może zaskakiwać, również pierwszych twitterowych przekazów dziewczynki.

Zachodnie media szybko okrzyknęły Banę „syrijską Anną Frank” ery cyfrowej, prowadzącą dziennik - mikroblog, relacjonujący wojnę dzień po dniu. Alternatywnym sposobem nazywania Bany jest określenie „dziewczynka, która przywróciła głos Aleppo”(określenie dziennikarzy Al Jazeera).

W sposobach komunikacji twitterowej na koncie Bany zastanawia wysoki stopień jego profesjonalizacji - dobrze skomponowane fotografie, klipy wideo przekraczające standardy amatorskich produkcji, prawidłowe używanie - co zaskakujące - od pierwszych wpisów mocnych politycznie hashtagów: #HolocaustAleppo, #MassacreInAleppo, #StopAleppoMassacre. Te cechy komunikacji twitterowej Bany i siła jej przekazu wyraźnie kontrastowały z naiwnie dziecięcym podpisem pod jej ówczesną fotografią: „czytam książkę, żeby zapomnieć o wojnie”.

Profesjonalny, dziennikarski, sposób komunikacji dziewczynki niemal od początku wzbudził podejrzenia dotyczące autentyczności i rzeczywistego autorstwa publikowanych informacji. O autorstwo wpisów na koncie Bany podejrzewano wiele osób i organizacji: syryjskiego aktywistę związanego z Wolną Armią Syrii @Mr.Alhamdo, The White Helmet, których zaplecze finansowe jest związane z Wielką Brytanią oraz wspomnianą stację Al Jazeera, która nie jest neutralna politycznie w przypadku syryjskiej wojny i była podejrzewana o prowadzenie zaangażowanej kampanii informacyjnej z wykorzystaniem małego dziecka.

Prezydent Syrii Bashar Al Assad nazwał publikacje dziewczynki czystą propagandą tworzoną przez terrorystów, grożąc siedmiolatce, jej rodzinie i stojącym za nią „rzeczywistym autorom” śmiercią. Jej konto było regularnie atakowane przez

¹ M. Lynch, *Blogs and Bullets III: Syria's Socially Mediated Civil War*, United States Institute of Peace Press, 2014.

anonimowych komentujących wydarzenia relacjonowane przez Banę jako „propagandowa kreacja w rękach grup dżihadystycznych”. Ataki były też kierowane personalnie (na przykład fotografia kilku brodatych mężczyzn z karabinami z podpisem „Bana i jej koledzy”), były też wymierzone w jej matkę (fotografia kobiety ubranej w czarny strój z zakrytą twarzą z podpisem „terrorystka opętana ideologią dżihadu”), ojca i młodsze rodzeństwo - życząc dzieciom powolnej, bolesnej śmierci pod gruzami Aleppo.

Konto Bany było szczególnie intensywnie trollowane w momencie ofensywy wojsk reżimowych i intensywnych rosyjskich bombardowań Aleppo, co miało miejsce 4 grudnia 2016 roku. Wówczas w dramatycznych relacjach Bany kilkakrotnie pojawiły się stwierdzenia, że mogą to być ostateczne chwile jej samej i rodziny. Duży niepokój obserwujących wzbudziła pauza w relacjonowaniu wydarzeń na koncie dziewczynki, co z jednej strony wywołało lawinę pytań o los Bany i jej rodziny, a z drugiej - skutkowało powstaniem wielu jej fałszywych kont na Twitterze, w celu dyskredytowania siedmioletki (np. wyłudzenia pieniędzy na rzekome cele charytatywne) w oczach jej wiernych obserwujących, zwłaszcza tych, dla których Bana stała się obiektem szczególnej troski:

(@AcA) „Modlę się za ciebie, Bana. Co z tobą?”

(@MP) „Jak można pomóc tobie i twojej rodzinie?”

(@DM) „W Syrii dzieje się tyle strasznych rzeczy. Serce mi pęka. Nic nie mogę zrobić.”

(@LM) „Mam nadzieję, że pewnego dnia wszystkie dzieci będą żyć w pokoju. Cieszę się, że dzieci w Syrii mają takiego adwokata jak ty.”

Wojenny przekaz Bany jest bardzo angażujący emocjonalnie i włączający. Tragiczne informacje o bombardowaniach, niewinnych ofiarach, śmierci dzieci, zniszczeniach są uzupełniane fotografiami lub klipami filmowymi z udziałem Bany:

„Świat nie ma litości. Spójrzcie na te niewinne twarze [na fotografii kilkoro małych dzieci]. Wszyscy zginęli. Świecie, dlaczego, dlaczego, dlaczego? Teraz płaczę.”

„Drogi świecie, ta czwórka dzieci [przedstawione na fotografii małe dzieci i jedno niemowlę] uciekła z Aleppo, ale bomby dogoniły je i zabiły w Idlib. To jest smutny świat.”

„Jestem bardzo smutna. Uratujcie dzieci w Syrii.” [przekaz ten jest wzmocniony krótkim filmem przedstawiającym płaczącą Banę]

„Sprawdzam dziś rano, jak wygląda Aleppo po nocnych bombardowaniach.” [film przedstawiający ulicę pełną gruzu i Banę, która przygląda się zniszczeniom]

„Dlaczego nas bombardują i codziennie zabijają niewinnych ludzi?”

„Kochani przyjaciele to nie jest księżyc. To jest spadająca bomba. Proszę módlcie się dziś za nas. Bardzo się boję. Bana.” [na fotografii świetlisty punkt wyglądający jak księżyc na nocnym niebie]

„Niech ktoś nas uratuje. Proszę.”

„Dziś ciężkie bombardowania. Jesteśmy pomiędzy życiem i śmiercią. Cały czas się za nas módlcie.”

Każda z podobnych informacji jest szeroko komentowana, udostępniana (od dwóch do siedmiu tysięcy razy), mobilizując obserwujących do wyrażenia wsparcia:

(@ADB) „Bana, modlę się codziennie za was i co? Znowu to samo.”

(@JB) „Jestem z tobą. Trzymaj się mała Bano. Niech ta wojna się już skończy.”

(@VK) „Kochany aniołku, bądź dzielna. Niech Bóg ma cię w swojej opiece.”

W strumieniu twitterowego wsparcia i troski o Banę w dramatycznych momentach nie brak też przekazów trollujących¹ wiadomości od Bany:

(@DD) „Bana, a może przy okazji dodasz jeszcze jakieś info z ambasady?”

(@RVD) „To jest bollywoodzki film: dziś ‘żegnajcie’ a jutro ‘kocham was’ i tak w kółko.”

Czasami ma się wrażenie, że Bana komunikuje się ze światem poza ramą wojny:

„Jak się dziś macie moi kochani przyjaciele? Kocham was.”

„Cześć wszystkim. Kocham was i brakuje mi was, moi przyjaciele.”

„Dziś wypadły mi dwa zęby [mleczne]. Ciekawe kiedy wyrosną mi nowe [stałe]? A jak wy się macie? Kocham was – Bana.”

„Dobry wieczór od naszej trójki [na zdjęciu Bana z rodzeństwem]. Kochamy was.”

Takie komunikaty zyskują zazwyczaj po kilka tysięcy twitterowych serduszek i są bardzo często udostępniane.

¹ Wysyłanie napastliwych, ośmieszających lub kontrowersyjnych komunikatów, których celem jest zdeorganizowanie komunikacji przez jej rozbitcie, wprowadzenie chaosu, odwrócenie uwagi itp.

Analizując wiadomości pojawiające się na koncie dziewczynki, nie można nie zauważyć dwóch biegnących obok siebie linii narracyjnych. Z jednej strony wojna syryjska jest opowiadana z perspektywy niewinnych dzieci, ofiar tego konfliktu. Z tej perspektywy narracja Bany na temat wojny zawierałaby się w stwierdzeniach:

„Cierpię jak tysiące niewinnych dzieci w Syrii. Boję się. Niech ta wojna się skończy”.

Niemniej jednak narracja dziecięcego cierpienia jest nieustannie łamana narracją aktywistyczną (nastawioną na działanie, pomoc, nagłaśnianie sprawy, zdobywanie wpływowych przyjaciół i szukanie u nich wsparcia i potępienia wrogów), a sama Bana szybko przeistacza się w dziecko polityczne (dziecko syryjskiej rewolucji), lokując swoje sympatie polityczne i polityczne awersje bardzo jednoznacznie i wyraziście po dwóch stronach barykady:

„Jestem dzieckiem, które ma coś istotnego do powiedzenia. Pomóżcie każdemu dziecku z obszaru dotkniętego wojną #SaveSyrianChildren”

„Mój ostatni dzień w Aleppo. Ale pewnego dnia wrócę.”

„Dzieci nie powinny cierpieć przez dorosłych. Bana.”

„Moi rodzice nie są terrorystami.”

„Nigdy nie straciłam nadziei podczas trzech miesięcy bombardowań, dlatego że nadzieja oznacza życie.”

„Będę zawsze mówić prawdę. Nikt mnie nie zamknie, nawet gdyby przeciw mnie był cały świat. #SaveSyrianChildren”

„Oto mój list do Bashara Al Assada i Putina: proszę zakończcie bombardowania i idźcie do więzienia za to, że zabijacie moich przyjaciół.”

Bana Alabed pośród autorów relacji wojennych zapełniła ciekawą niszę. Jej relacja może być odczytywana jednocześnie z wielu pozycji dyskursywnych - jako relacja niewinnego dziecka, które chce pozostać radosnym dzieckiem mimo wojny, relacja dziecka, które straciło dzieciństwo przez wojnę oraz relacja dziecka, które szybko - politycznie - dojrzało i aktywnie uczestniczy w tej wojnie po jednej ze stron. Te dyskursywne napięcia stają się jeszcze bardziej widoczne w bieżącej komunikacji Bany, która 19 grudnia 2016 roku wraz z grupą 350 mieszkańców Aleppo została przymusowo ewakuowana z miasta. 21 grudnia jej rodzina zyskała pozwolenie na osiedlenie się w Turcji, skąd Bana tweetuje jako siedmioletnia uchodźczyni - aktywistka. Obecnie na Twitterze relacjonuje wiele spotkań ze

znanyimi osobami życia publicznego - amerykańską aktorką Lindsay Lohan, z prezydentem Turcji Recepem Erdoganem i premierem Turcji Mevlut Cavusoglu, ale też pokazuje twarz dziecięcej aktywistki, relacjonując spotkania z dziećmi - syryjskimi uchodźcami w Turcji, z syryjskim chłopcem, który stracił obie nogi w bombardowaniu w Idlib, który aktualnie jest leczony w tureckim szpitalu.

Spotkanie z tureckimi przywódcami mocno wstrząsnęło obserwatorami konta Bany, a ich reakcje na to spotkanie, fotografie Bany i jej rodzeństwa w objęciach Recepta Erdogana, klip, w którym nazywa tureckich przywódców przyjaciółmi, których kocha, wywołały lawinę negatywnych komentarzy, w których złość miesza się z niedowierzaniem:

(@EH) „To chyba fotoszop? Przystaję cię obserwować.”

(@ H) „Moje drogie dziecko. On jest potworem. Uwierz mi, Assad i ten dyktator są tacy sami. Na 100 procent.”

(@DB) „Poproś go, by przeprosił za zagładę Ormian.”

(@ F) „Dzięki Turcjo. Kocham cię Bana.”

(@MJ) „WTF?! On jest katastrofą.”

Niezależnie od stopnia przypadkowego lub zamierzonego wplątania Bany Aladed w zawirowania polityczne w Turcji oraz ich splot z wojną w Syrii, konto siedmioletniej dziewczynki będzie wciąż dostarczało ciekawych relacji, które warto analizować z naukowego punktu widzenia.

Zamiast zakończenia

Wojny w Syrii, podobnie jak każdej wojny domowej, nie da się sprowadzić do binarnego, mocno spolaryzowanego konfliktu pozycji czy stron. Wojna ta jest bardzo złożonym, nacechowanym niejednoznacznością procesem, który sprzyja powstawaniu masowych zaburzeń i perturbacji dotyczących tożsamości ludzi zaangażowanych w ten konflikt i podejmowanych przez nich działań. Z tej przyczyny trudno oczekiwać, iż złożoność i niejednoznaczność tej wojny da się zawrzeć i wyczytać ze stu czterdziestu znaków, obrazów i krótkich filmów publikowanych na Twitterze. Przyjmując interpretację humanistyczną, można stwierdzić, że wojna jest zawsze doświadczana z jednostkowej perspektywy i z takiej też perspektywy pochodzi jej ocena moralna, wpisująca się w całość

spójnego przekazu dostępnego na Twitterze. Z krytyczno-emancypacyjnego punktu widzenia strategię „upraszczania” wojny, sprowadzania jej do jasnego i czytelnego podziału: agresor – ofiary, ma również sens w postaci budzenia energii kierowanej nie tyle przeciw wrogom, co przeciw wojnie, przeciw cierpieniu, dehumanizacji i zabijaniu. Śmierć dziesiątek tysięcy syryjskich dzieci jest faktem, którego nie zmieniają żadne reguły mniej czy bardziej spolaryzowanego dyskursu. Siedząc w - jeszcze - bezpiecznym miejscu, przyglądając się zapisowi cudzego cierpienia, niezbędne jest - jak sądzimy - wypracowanie dyskursów, w którym żadna dziecięca śmierć nie da się uzasadnić jako konieczna ofiara, jako bolesna aczkolwiek konieczna strata uboczna¹ działań podejmowanych w imię interesów wyższych.

W bliższej lub dalszej przyszłości wiele ofiar syryjskiej wojny czy ich rodzin będzie poszukiwało sprawiedliwości przez trybunałami międzynarodowymi. W tej perspektywie przeraża zarówno ogrom danych wizualnych i narracyjnych dotyczących tej wojny, ale też - ich nieustalona wiarygodność i niepotwierdzona autentyczność. Ten splot niepokoi z uwagi na fakt, iż dane z *social media* są niemal jedynymi „danymi terenowymi”. Z tego względu pilnym zadaniem społeczności międzynarodowej powinno być powołanie agencji zbierającej dane dotyczące Syrii, ich wnikliwe badanie, ocenę autentyczności i należyte ich zabezpieczenie. Idzie o to, by dane krążące w *social media* przestały być jedynie szokującymi obrazami, dramatycznymi narracjami, wzbudzającymi moralny sprzeciw wobec wojny lub nieufność wobec propagandy, by stały się - z pomocą badaczy, analityków, prawników w wiarygodnej ich części - dowodami o wartości procesowej, po to, by syryjska wojna i jej dewastujące konsekwencje nie rozpuściły się w oparach dyskursu zawartego w utraconych bajtach.

Bibliografia

- Bauman Z. (2016), *Obcy u naszych drzwi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z., Lyon D. (2013), *Płynna inwigilacja. Rozmowy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

¹ J. Butler, *Ramy wojny...*, op. cit., s. 18.

- Berenger R. D. (2013), *Social Media Go to War: Rage, Rebellion and Revolution in the Age of Twitter*, Marquette Books.
- Bougsiaa H., Kopciwicz L.(2016), *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” 1.
- Bougsiaa H., Kopciwicz L., Nowicki T. (2016), *Współczesna dronosfera. Socjalizacja i uczenie się w globalnej „kulturze czujników”*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” 4.
- Butler J. (2011), *Ramy wojny. Kiedy życie jest godne opłakiwania*, „Książka i Prasa”, Warszawa.
- Drozdowski R., Krajewski M. (2010), *Za fotografię! W stronę radykalnego programu socjologii wizualnej*, Fundacja „Bęc Zmiana”, Warszawa.
- Lynch M. (2014), *Blogs and Bullets III: Syria's Socially Mediated Civil War*, United States Institute of Peace Press.
- Mavelli L., Wilson E. (2016), *The Refugee Crisis and Religion*, Rowman and Littlefield International, London.
- Nowicki T. (red.) (2017), *Zemsta emancypacji. Nacjonalizm, uchodźcy, muzułmanie*, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, Gdańsk.
- Pichon F. (2015), *Syria. Porażka strategii Zachodu*, Wydawnictwo „Dialog”, Warszawa.
- Reginia-Zacharski J. (2014), *Wojna w świecie współczesnym: uczestnicy, cele, modele, teorie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Sontag S. (2010), *Widok cudzego cierpienia*, Wydawnictwo „Karakter”, Kraków.

RECENZJE

Robert Kreitz, Ingried Miethe, Anja Tervooren (red.),
Theorien in der qualitativen Bildungsforschung
– *Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung,*
Verlag Barbara Budrich, Opladen Berlin Toronto 2016, ss. 256

Tytuł przedstawianej książki można przetłumaczyć na język polski jako: *Teorie w jakościowych badaniach (procesu) kształtowania – Jakościowe badania (procesu) kształtowania jako generowanie teorii*. Przywołanie w pierwszej części tytułu *Bildungsforschung* wskazuje przedmiot badań, który ma być czynnikiem wyróżniającym zogniskowane na nim projekty badawcze spośród innych badań jakościowych. Jest to o tyle warte zauważenia, że rozszerza tradycyjnie oparte o analizy filozoficzne i spekulacje myślowe badania *Bildung*¹ (tradycyjnego pojęcia niemieckiej pedagogiki). Tę tendencję wspiera Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (niemiecki odpowiednik Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego), ponieważ prezentowane opracowanie otwiera nową serię wydawaną przez jedną z komisji Towarzystwa (Kommission für qualitative Bildungs- und Biographieforschung). Druga część tytułu książki nawiązuje do postulatu sformułowanego w latach 60. XX wieku przez B. G. Glassera i A. L. Straussa, by traktować dane empiryczne jako źródło nowych teorii przedmiotowych, a nie tylko jako materiał do weryfikacji teorii już istniejących. Początkowo ten postulat został przez część badaczy zinterpretowany jako zalecenie rezygnacji w jakościowych badaniach empirycznych z wszelkich wstępnych teorii. Aktualnie takie stanowisko uznaje się za zbyt radykalne. Wprawdzie nadal

¹ *Bildung* najczęściej tłumaczy się na język polski jako *kształcenie*. Ale „kształcenie” odnosi się zazwyczaj do formalnych instytucji edukacyjnych, co nie oddaje treści tego teoretycznego pojęcia. Tłumacząc więc *Bildung* jako „kształtowanie”, mimo że zwłaszcza w złożeniach „brzmi niezręcznie”. Czasownik *bilden* znaczy tworzyć, formować - w dalszej kolejności - kształcić. Warto dodać, że w języku niemieckim kształcenie instytucjonalne oddaje *Ausbildung*. Zdaniem krytyków współczesnego systemu edukacji, nie sprzyja on *Bildung*, czasami ten proces wręcz uniemożliwia.

podkreśla się teoretyczne niezdeteminowanie badań jakościowych, ale jednocześnie przyjmuje, że znajomość teorii stanowi przed-wiedzę badaczek i badaczy oraz że jej realne „zawieszenie” nie jest możliwe. Badania procesów kształtowania się człowieka (*Bildung*) przekonują ponadto, że niezbędne jest pojęciowe - a więc teoretyczne - ujęcie poznawanej rzeczywistości. Trudno jest bez wyjściowych teoretycznych założeń zaplanować badania i interpretować zbierany materiał empiryczny.

Zespół redakcyjny sformułował we wstępie dwa podstawowe pytania: w jaki sposób w teoriach generowanych w trakcie badań jakościowych odzwierciedlają się metodologiczne i metodyczne rozstrzygnięcia oraz jakie są konsekwencje wstępnych założeń (*Vorannahmen*) i teorii przedmiotowych, stanowiących przyjmowane przez badaczki i badaczy punkty odniesienia (*Bezugspunkte*), zarówno dla wyboru metod badawczych, jak i dla jakości poznania empirycznego. Do tych pytań w różnym stopniu odnosi się 12 artykułów zamieszczonych w opracowaniu. Zostały one podzielone na trzy części: (1) Empiryczne konsekwencje teoretycznych stanowisk; (2) Teoretyczne innowacje w badaniach jakościowych; (3) Innowacje metodyczne – teoretyczne orientacje.

Część pierwszą rozpoczyna artykuł Bettiny Dausien *Rekonstrukcje i refleksje. Badania biograficzne odwołujące się do teorii kształtowania a odwołujące się do teorii nauk społecznych*. Autorka zestawia ze sobą badania biograficzne usytuowane w różnych teoriach podstawowych. Jest przy tym świadoma, iż nie ma punktu, z którego można by dokonać neutralnego porównywania różnych typów badań biograficznych. Swoją wypowiedź formułuje z pozycji „uczestniczącego obserwatora”, który ma własne doświadczenia badawcze, a jednocześnie stara się uzyskać ogólniejsze rozeznanie. Porównując biograficzne badania, w których centralną kategorią jest *Bildung* i badania odwołujące się do teorii społecznych, za podstawową różnicę uznaje normatywny wymiar tych pierwszych. Ich autorki i autorzy nie każdą zmianę biograficzną uznają za wyraz *Bildung*, a „tylko” za uczenie się. Dla ułatwienia polskiemu pedagogowi zrozumienia „istoty” tej różnicy, można przywołać pojawiającą się w naszej literaturze częściej niż *Bildung* koncepcję transformatywnego uczenia się. Jej zwolennicy również chcą empirycznie odróżnić transformatywne uczenie się - uznawane za bardziej znaczące - od nietransformatywnego. Dausien pokazuje ograniczenia obrazu biografii wynikające z normatywnej koncepcji *Bildung*. Zauważa, że pedagodzy koncentrują się na

„zmianach wewnętrznych”, zapominają tym samym, że *Bildung* prowadzi nie tylko do transformacji siebie, ale także obrazu świata. Autorka stwierdza, że wyjściowe wyobrażenie biografii staje się bogatsze przy szerszym wykorzystywaniu teorii społecznych. Trudno bowiem ujmować proces tworzenia się biografii jako wymianę między wolnymi podmiotami, działającymi w przestrzeni pozbawionej struktury. Zdaniem Dausien, z wyników badań odwołujących się do *Sozialtheorie* zbyt rzadko korzystają teoretycy wychowania (pedagodzy ogólni) prowadzący badania biograficzne. Znacznie częściej wykorzystują je pedagodzy społeczni, przedstawiciele edukacji dorosłych czy pedagogiki młodzieży. Są również tacy badacze (jak na przykład Heinz Sünker), dla których praca nad teorią kształtowania jest możliwa tylko wtedy, gdy jednocześnie uwzględnienia się teorię społeczeństwa.

Problem zgłoszony przez Dausien konkretyzuje w swoim artykule Dorle Klika [*A tergo – eksplikowane i implikowane koncepcje Bildung w pedagogicznych badaniach biograficznych*]. Pyta, czy można uzgodnić teorię uczenia się Wilfrieda Marotzkiego, uwzględniając stopnie uczenia się Georga Batesona, ze strukturami procesowymi Fritza Schützego. Dla Marotzkiego kształtowanie to proces doskonalenia - przemiany stosunku człowieka do siebie samego, będący następstwem autorefleksji. Dla Schützego do znaczących zmian prowadzą zarówno (negatywne) doświadczenia trajektorii, jak i (pozytywne) metamorfoz. Dla Marotzkiego kształtowanie wyraża się poprzez nagłe zmiany tożsamości „ja”, które ograniczają się zasadniczo do obszaru kognitywnego. Autorka zauważa, że nie są to zbyt częste zdarzenia i najwcześniej mogą pojawiać się u młodszej młodzieży. Klika konkluduje, że teoria kształtowania Marotzkiego ogranicza zakres doświadczeń biograficznych, ujmowanych w badaniach empirycznych. Postuluje przekonstruowanie teorii kształtowania, argumentując, że znaczenie kształtujące ma nie tylko refleksja, ale także działanie społeczne oraz relacje z rzeczami. Ten ostatni czynnik jest o tyle ważny w wychowaniu, że rzeczy stawiają człowiekowi opór, nie może dysponować nimi dowolnie, zgodnie z życzeniem. Korzystniej dla poznania jest traktować *Bildung* jako kategorię deskrypcyjną, której treść stanowi życiowe doświadczenie człowieka, a nie normatywną. Prowokacyjnie stwierdza, że życie człowieka, który stał się mordercą, jest również procesem kształtowania.

Christine Wiezorek [*Procesy kształtowania u dzieci (czy ich brak), trajektoryjno-podobny rozwój i biograficzne orientacje*] pyta, czy teorie kształtowania wykorzystywane w pedagogicznych badaniach biograficznych są

wystarczająco ogólne, by można je stosować zarówno wobec dzieci, młodzieży, jak i dorosłych? Odpowiadając, zgłasza liczne wątpliwości. Procesy dorastania dzieci i młodzieży warunkowane są w dużym stopniu przez czynniki od nich niezależne. Rozwój ich tożsamości warunkowany jest przez „to co obce” - dominuje heteronomia, a nie autonomia przewidywana przez teorie kształtowania. *Bildung*, jako transformacja relacji wobec siebie i świata, zakłada stan, który można zmieniać (np. historię własnej socjalizacji). W tym kontekście autorka pyta, czy wiemy, od kiedy dzieci taką historią dysponują? *Bildung* jako proces transformatywny wymaga refleksyjności, językowej dyspozycji do przedstawienia procesów własnej zmiany. Niedostatek tych umiejętności u dzieci powoduje, że przypisuje się im raczej procesy uczenia niż kształtowania. Ale czy za *Bildung* nie należy uznać nauczania się czytania i pisanie - umiejętności, pozwalających radykalnie zmieniać relacje dzieci wobec świata, niezależnie od tego, że uczestnicy badań nie mówią o opanowaniu tych czynności, bo traktują je już jako umiejętność oczywistą. Autorka stawia też szereg pytań, inspirowanych koncepcją struktur procesowych F. Schützego. Między innymi są to następujące kwestie: od kiedy dorastający dysponują wiedzą, kierującą ich działaniem; kiedy i w jaki sposób w miejsce takiej wiedzy wkraczają biograficzne orientacje, będące projektami działania, albo wyrazem sporu z instytucjonalnymi normami i społecznymi oczekiwaniami; jeśli przykładowo dziesięcioletek mówi, że chce skończyć studia, to ujawnia swoją samodzielną orientację kształceniową, czy wyraża normatywne oczekiwania swojego środowiska; na ile można ujmować dziecięce i młodzieżowe procesy dorastania jako biograficzne trajektorie?

Punktem wyjścia artykułu Franka Beiera i Franziski Wyßuwa [*Preskryptywne i refleksyjne interesy poznawcze w jakościowych badaniach lekcji i kursów*], poświęconego badaniom jakościowym procesów lekcyjnych, jest przypomnienie różnicy między preskrypcją i deskrypcją. Przez preskrypcję rozumieją założenia leżące u podstaw obserwacji, które nie mogą być przez jej wyniki rewidowane, ponieważ konstytuują ją jako czynności odróżniania. Preskrypcyjne reguły określają, jak obserwować i jak powinno się ontologicznie ujmować jej przedmiot. Deskrypcje to mniemania konstruowane przez obserwację, mogą więc być w jej wyniku rewidowane. Każde badania empiryczne wprowadzają zarówno preskrypcje jak i deskrypcje, relacja między nimi uzależniona jest od konkretnego projektu. Wstępnie można przyjąć, że warunkiem

nabycia nowej wiedzy jest zawieszenie preskrypcji w trakcie analizy. Ale sytuacja badań w pedagogice jest szczególna, ponieważ oczekuje się od nich wkładu w rozwiązywanie konkretnych problemów wychowawczych. Jeśli więc pedagogika ma kierować „poprawianiem praktyki”, to potrzebuje normatywnych podstaw dla rozróżnienia między dobrą i złą praktyką, co wzmacnia pozycje preskrypcji. Autorzy koncentrują się w swoim artykule na specyfice związku preskrypcji z interesami poznawczymi pedagogicznych badań jakościowych. Przyglądają się wybranym projektom badawczym w trzech aspektach: (a) przedmiotowym – jak w tych projektach badawczych definiowany jest problem, który ma być empirycznie rozpoznawany; (b) działaniowym – jakie są koncepcje rozwiązywania trudności; (c) epistemicznym – do osiągnięcia jakiej wiedzy dąży konkretne badanie. W wyniku przyjęcia tych trzech poziomów analizy wyróżnili trzy metodyczne wzory jakościowych badań procesów lekcyjnych: normatywno-instrumentalny, problemowo-rekonstrukcyjny i refleksyjny.

Drugą część opracowania, poświęconą teoretycznym innowacjom w badaniach jakościowych, rozpoczyna Arnd-Michael Nohl [*Pojęcia podstawowe i empiryczne analizy jako wzajemne lustro. Potencjał refleksyjnej relacji między teorią podstawową a rekonstruującą empirią*]. Stawia pytanie, czy wykorzystywane w badaniach teorie podstawowe (np. teorie kształtowania, teorie habitusu) i przedmiotowe (np. relacje społeczne młodzieży) mogą być modyfikowane i na nowo strukturyzowane w wyniku owych badań. Odpowiada, iż nie zdarza się to często, ale jest możliwe w przypadku, gdy uzyskane wyniki badań rodzą wątpliwości. Przywołuje poglądy Charles’a Peirce’a, który zauważył, że prawdziwe zwątpienie nie powstaje przez prosty wysiłek woli, lecz jest wynikiem doświadczenia. Nohl uważa, że źródłem nowych doświadczeń mogą być wyniki badań empirycznych. Dzieje się tak, kiedy efektem badań jest opis empirycznego stanu rzeczy, niemieszczącego się w teorii podstawowej, co wymaga wygenerowania nowej kategorii teoretycznej, a tym samym rozszerzenia teorii wyjściowej. W badaniach stosujących metodę dokumentarną tworzone są typiki różnych stanów rzeczy, nierzadko modyfikujące teorie przedmiotowe. Jak długo teoretyczne pojęcia podstawowe i empiryczne analizy pasują do siebie, tak długo panuje spokój i zadowolenie wyrażające się w „przekonaniu”, że tak właśnie jest. Jeśli jednak pojawi się nowy fenomen, pojawiają się również prawdziwe wątpliwości wobec odpowiedniości podstawowych pojęć.

Jeanette Böhme [*Trendy, mity i standardy badań jakościowo-rekonstrukcyjnych – głos za powrotem metodologicznej przenikliwości w obszarze szkół metodycznych*] dostrzega tendencję do relatywizacji szkół metodycznych (*Methodenschulen*), czego nie ocenia pozytywnie. Badacze coraz częściej informują, że zastosowali rozwiązania metodyczne wynikające z jakiejś metody, a nie, że zastosowali konkretną metodę. W efekcie niejasna staje się droga prowadząca do przedstawionego przez badacza sensu zdarzeń czy doświadczeń. Współcześnie nie toczą się znaczące spory metodologiczne, większe znaczenie - zdaniem Böhme - mają „mody na jakąś metodę” niż argumenty metodologiczne. Autorka jednoznacznie stwierdza, że teoretyczna neutralność badań jakościowych jest mitem, tak samo jak mitem jest przekonanie o bezzałożeniowej indukcji, prowadzącej do mówienia badaczy „w języku przypadku”. Teoria w badaniach rekonstrukcyjnych ma status heurystyki, tworzy warunki do poznania, ale jednocześnie może być krytycznie przekształcana na podstawie empirycznej argumentacji. Osoby prowadzące badania rekonstrukcyjne winny tworzyć warunki do intersubiektywnego rozumienia procesu badawczego, metodyczność postępowania ma służyć kontrolowanemu rozumieniu obcego.

Ruprecht Mattig [*Logika badawcza Wihelma von Humbolta w studiach nad Baskami*] odtwarza dwie formy abdukcyjnego wnioskowania zawarte w dziełach Humboldta poświęconych Baskom. Początkowo traktował on Basków jako kwintesencję pierwotnego i czystego charakteru narodowego, który może być punktem odniesienia dla innych nacji (zwłaszcza niemieckiej), pragnących kształtować pełnię swojego charakteru. Po kilku latach przedstawił jednak całkowicie inny obraz Basków. Uznał, że ich kultura i język, podlegając trwającej przez wieki skutecznej chrystianizacji, uległy różnorodnym przekształceniom. Mattig uważa, że początkowo Humboldt stosował „jakościową indukcję”, w ramach której badany przypadek (Baskowie) ujmował w znane już reguły. Dopiero potem zastosował wnioskowanie abdukcyjne i z posiadanych danych wyprowadził nową regułę.

Alexander Geimer i Jule Fiege [*Innowacje vs. reprodukcje? Relacje teorii podstawowych, metodologii i teorii odnoszonej do przedmiotu na przykładzie metody dokumentarnej*] zwrócili uwagę, iż nikt już nie kwestionuje generowania teorii przedmiotowych na podstawie danych empirycznych. Wątpliwości dotyczą natomiast możliwości transformacji metodologicznych oraz metateoretycznych

podstaw badań empirycznych. Autorzy rozważają to zagadnienie w odniesieniu do metody dokumentarnej. Pokazują jak empiria i teoria „współdziałają” w dochodzeniu do teorii empirycznie ugruntowanych i „otwierających drzwi” na inną teorię. W celu scharakteryzowania różnych form relacji między danymi empirycznymi i teoriami wprowadzają metaforę „wchodzenia drzwiami frontowymi” i „drzwiami od tyłu”. Pokazują, że dane empiryczne modyfikują strukturalną teorię socjalizacji Urlicha Oevermanna i teorię uznania Axelona Honnetha zgodnie ze wzorem wkraczania przez „tylne drzwi”, a koncepcja stylu życia opracowana przez Ralfa Bohnsacka ma „przesuwać frontowe drzwi” teorii działania, natomiast koncepcja „hegemonialnych figur podmiotu” Alexandra Geimera wprowadza metateoretyczne i metodologiczne innowacje do metody dokumentarnej.

Ostatnią część książki rozpoczyna Robert Kreitz [*Interpretacje i inferencje*], przedstawiając model analizy przekazu podczas lekcji (na przykładzie kursu dla dorosłych), która koncentruje się na pytaniu, jak uczniowie dzięki uczestnictwu w lekcji rozumieją coś, czego wcześniej nie rozumieli. Wykorzystuje instrumentarium analizy konwersacyjnej, uzupełnione analizą lekcyjnego współdziałania, z uwzględnieniem „konkluzji”, na które ukierunkowana jest lekcja. Jak wskazuje tytuł, kluczowymi pojęciami jest interpretacja i inferencja. Interpretacja służy rozumieniu czegoś, co ma sens i zależy od możliwości (*Vermögen*) interpretujących. W jej trakcie zachodzi proces inferowania. Kreitz określa inferencję jako wnioskowanie ze znanego o nieznanym, ponieważ identyfikowany sens nie jest wyprowadzany z tego, co jest percepcyjnie doświadczane. Inferowanie dokonuje się w życiu codziennym, wykorzystywane jest także w badaniach jakościowych. Autor uznaje je za jedną z podstawowych operacji generowania poznania. Do badania interpretacyjnych inferencji szczególne nadają się takie dziedziny rzeczywistości społecznej, które są wynikiem interpretacji wytwarzanych w procesie komunikacji i współdziałania. Taką rzeczywistość stanowi nauczanie pod warunkiem, że w jego toku przekazywane są nowe znaczenia. Kreitz chce odtworzyć rozumienie za pomocą inferencyjnych procesów przyjmujących formę algorytmu, traktując to jako wkład w rekonstruowanie „gramatyki pedagogicznego działania”.

Dwa kolejne artykuły - Thorstena Fuchsa [*Transmisja i transformacja wartości w rodzinie między pokoleniami - rozważania nad projektem empirycznie*

podbudowanej teorii] i Dominika Krinningera [*Perspektywy empirycznie podbudowanej teorii wychowania w rodzinie*] poświęcone są badaniom rodziny. Autor pierwszego zwraca uwagę na niedostatek dyskusji nad wartościami w pedagogice. Wprawdzie powszechnie akceptuje się ich ogromne znaczenie, ale w zasadzie nie ma odpowiedzi na pytanie, jak wartości się kształtują. Jeśli uzna się, że wartości powstają w procesie samokształtowania, poprzez identyfikowanie się z ważnymi osobami, ich światopoglądem i wartościami, to pierwszym miejscem, w którym możliwe są takie procesy, jest rodzina. Fuchs dokonuje przeglądu literatury, wskazując na teoretyczne wątki, które uznaje za inspirujące dla planowania badań empirycznych. Źródłem przesłanek teoretycznych mają być koncepcje Richarda Höningswalda oraz Norberta Eliasa, natomiast metodą badawczą - biograficzne wywiady rodzinne według Bruno Hildenbranda. Dominik Krinninger skupia się na procesach wychowania w rodzinie, zwracając uwagę, iż nigdy nie było tak wielu form rodzinnych jak obecnie. Trudno jest więc opisać cechy strukturalne rodziny. Krinninger traktuje wychowanie w rodzinie jako istotną pedagogicznie praktykę, o ile ma ona znaczenie dla osobowego stawania się człowieka. Tworzy elementy empirycznie podbudowanego teoretycznego modelu wychowania w rodzinie, korzystając z wyników różnych badań. Swoje postępowanie nazywa „teoretyzowaniem rekursywnym”, w którym teoretyczne dyskursy łączone są z empirycznymi danymi w nowe teoretyczne „figury”.

Dominik Wagner [*Teoretyczne ukierunkowanie w biograficznej rekonstrukcji przypadku*] rozpoczyna swój artykuł od zasygnalizowania stanowisk dotyczących roli teorii w badaniach biograficznych. Jako przykład biograficznej metody rekonstrukcji przypadku, niedopuszczającej wstępnej teorii, przedstawił metodę Gabrieli Rosenthal, a jako alternatywną - propozycję Ingrid Mieth, która przyjmuje wstępne teoretyczne ukierunkowanie rekonstrukcji przypadku. Odwołując się do własnych badań, sygnalizuje trudności pojawiające się w ramach każdej z metod.

Prezentowane opracowanie nie stanowi łatwej lektury, zwłaszcza dla czytelniczek i czytelników, którzy nie znają szczegółowych teorii i metod badań jakościowych przywoływanych - a nie omawianych - przez autorki i autorów poszczególnych artykułów. Poszczególne teksty prezentują przyjmowane przez ich autorów założenia i wyprowadzane z nich konsekwencje, przedstawiają rozwiązania stosowane w konkretnych badaniach. Moim zdaniem, książka jest

interesująca zwłaszcza dla tych, którzy zainteresowani są procesem tworzenia wiedzy, konstytuującymi ten proces warunkami, a tym samym wiarygodnością poznania empirycznego. Można w niej również znaleźć wiele inspiracji dla planowania i prowadzenia szeroko rozumianych badań edukacyjnych.

Danuta Urbaniak-Zajęc
Uniwersytet Łódzki

SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE
Z VI MIĘDZYUCZELNIANEJ KONFERENCJI DOKTORANTÓW
PEDAGODZY I PSYCHOLODZY WOBEC WYZWAŃ EDUKACYJNYCH –
WARSZTAT MŁODEGO BADACZA
Warszawa, 16-17 marca 2017 roku

W dniach 16-17 marca 2017 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbyła się VI Międzyuczelniana Konferencja Doktorantów zatytułowana *Pedagodzy i psycholodzy wobec wyzwań edukacyjnych - warsztat młodego badacza*. Pomysłodawcą konferencji był Samorząd Doktorantów ASP we współpracy z przedstawicielami innych ośrodków akademickich takich, jak: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Wydział Pedagogiki i Psychologii), Uniwersytet Warszawski (Wydział Pedagogiczny), Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Wydział Nauk Pedagogicznych), Uniwersytet Szczeciński (Wydział Humanistyczny). Spotkania te mają charakter cykliczny i - jak stwierdzili organizatorzy - na stałe wpisały się w mapę wydarzeń naukowych w Polsce.

U podstaw organizacji konferencji legło założenie, iż jej seminaryjny, interdyscyplinarny charakter (55 zarejestrowanych uczestników: profesorów, doktorów, magistrów, studentów) i przemyślana formuła (panele dyskusyjne poświęcone wybranym metodom badawczym) umożliwią nie tylko twórczą wymianę poglądów, ale także doprowadzą do autorefleksji na temat celowości i sensowności podejmowanej przez młodych badaczy problematyki.

Spotkanie podzielono na kilka bloków tematycznych. Pierwszy dzień obrad określono mianem „Szkoły Mistrzów”. Dotyczył on wystąpień profesorów na temat metodologicznych problemów w naukach społecznych. Jeszcze tego samego dnia po

przerwie rozpoczęły się panele dyskusyjne, w ramach których swoimi refleksjami metodologicznymi dzielili się młodzi doktorzy. Drugi dzień konferencji natomiast był przeznaczony wyłącznie dla doktorantów. Prezentowali oni wówczas swoje projekty badawcze, tła koncepcyjne, obszary zainteresowań oraz metody stosowane w badaniach własnych.

Uroczyste otwarcie konferencji poprzedzono krótkim rysem historycznym i wymienieniem instytucji współpracujących przy jej organizacji. Przemówienie inauguracyjne wygłosił Stefan M. Kwiatkowski - Rektor APS. Profesor podkreślił kapitał i wielowymiarowe korzyści płynące z tego typu spotkań. Wspomniał nie tylko o przełamaniu enklawy na rzecz współpracy między uczelniami, podkreślił również wymianę myśli, zwiększenie możliwości badawczych czy poszerzenie sieci towarzyskich, co jest istotne z profesjonalnego i osobistego punktu widzenia. Kończąc wyraził nadzieję, że rozpoczynająca się konferencja zaowocuje „nowym impulsem” do wspólnego myślenia metodologicznego w naukach społecznych.

Osobista opowieść o „radości obserwacji rozwoju idei, która stała się faktem” to główny wątek wystąpienia Macieja Tanasia. Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych APS klarownie wyjaśnił, czego dotyczy zaakcentowana we wstępie sentencja. Wspomniał bowiem o podziałach w nauce, które zmieniają się jak w kalejdoskopie. Stwierdził, że uczelnie budują między sobą mury, wprowadzając chaos a nie li tylko zróżnicowanie. Za przejaw chaosu uznał brak ogólnych teorii. Wymiarem łączącym samodzielne dyscypliny w spójną całość uczynił akademickość. Więcej, niejako wezwał studentów z niejednorodnych dziedzin naukowych do sojuszu: „Wyzbycia się lęku na rzecz odwagi we wspólnym dyskursie”.

Po tak wzniosłym apelu rozpoczęły się wystąpienia kierowników i opiekunów studiów doktoranckich z poszczególnych ośrodków. Od paradoksu w obliczu zmian Ustawy o szkolnictwie wyższym rozpoczął Grzegorz Szumski. Swój wywód o studiach trzeciego stopnia nazwał trudnym ze względu na czas polityczny, w jakim znajdują się obecnie polskie ośrodki akademickie. Nadmienił, że zbliżająca się rzeczywistość wymaga efektywnej konfrontacji. Rekrutowanie doktorantów nazwał zaś prywatnym interesem uczelni - dalekim od poczucia misji naukowej. Wskazał także nowy trend w edukacji, jakim jest umiędzynarodowienie nauki.

Po wykładowcy APS głosu udzielono Annie Murawskiej, pełniącej funkcję opiekuna studiów doktoranckich w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Profesor poświęciła swoje wystąpienie krótkiej historii i prężnej działalności Wydziału Humanistycznego oraz różnym formom jego życia naukowego, eksponując dokonania Koła Młodych Pedagogów.

Następnie spersonalizowaną specyfikę studiów na Wydziale Psychologii i Pedagogiki UMCS w Lublinie scharakteryzowała Katarzyna Klimkowska, podkreślając zarazem w kilku zdaniach podstawowe trudności finansowe i rekrutacyjne, z jakimi boryka się jej rodzimy Uniwersytet.

W komentarzu do politycznych przeobrażeń utrzymała swoją wypowiedź Ewa Przybylska. Profesor zaznaczyła, że „wszystko, co się dzieje na UMK w Toruniu to próba poszukiwania kierunku działań”. Jako cel nadrzędny uczelni wskazała umiędzynarodowienie studiów doktoranckich.

Dylematy podjęte przez kierowników i opiekunów studiów doktoranckich zamknął Rafał Godoń (w zastępstwie za Małgorzatę Żytko). Wymienił on realne dylematy, z jakimi ma do czynienia Uniwersytet Warszawski. Należy do nich przede wszystkim niska frekwencja na zajęciach fakultatywnych i na seminariach międzynarodowych. W kontekście przeplatających się przez wszystkie wypowiedzi zmian ustawowych w szkolnictwie wyższym profesor UW dodał, iż zmiany te choć wydają się konieczne, nie powinny mieć jednak charakteru selekcyjnego lecz wspierający młodych badaczy.

Po prezentacji poszczególnych uczelni rozpoczął się wykład inauguracyjny Bogusława Milerskiego. Tytuł wystąpienia - *Racjonalność kształcenia szkolnego* jest jednocześnie - jak wskazał profesor - tematem projektu naukowego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. Nowym zadaniem badawczym autor nazwał analizę kształcenia szkolnego z perspektywy jego wewnętrznej logiki, zwanej racjonalnością przypisywaną kształceniu przez jego uczestników. Wskazał, że identyfikacja racjonalności umożliwia zrozumienie sposobów uprawomocnienia kształcenia (postrzegania przez nauczycieli, uczniów i rodziców jego sensu). Obecni w sali słuchacze dowiedzieli się, że w projekcie wykorzystano dwie koncepcje metodologiczne: eksploracyjną i weryfikacyjną. Ramy krytyczne określała zaś hermeneutyka. Profesor wskazał na wyodrębnione typy racjonalności: prakseologiczną, hermeneutyczną, emancypacyjną, negacyjną. W efekcie, poprzez bezpośrednie badania procesów oświatowych z perspektywy założonej koncepcji,

twórcy wysunęli pewne wnioski. Na szczególną uwagę - zdaniem referenta - zasługują wyniki dotyczące dominacji racjonalności prakseologicznej i jej korelacji z racjonalnością emancypacyjną oraz fenomen emancypacji wsobnej (rozumianej jako: ekonomicznej, życiowej).

Po przerwie metodologiczny blok prelekcyjny w ramach „Szkoły Mistrzów” zapoczątkowało wystąpienie Jarosława Gary zatytułowane *Fenomenologia jako nauka myślenia – u podstaw warsztatu badań ejdetycznych*. W swojej spójnej narracji profesor odniósł się do siedmiu zagadnień. W kolejności były to: (a) epistemologiczny status fenomenu i metody fenomenologicznego postępowania; (b) fenomeny a problem intencjonalności aktualnej świadomości; (c) fenomeny a problem ontologii ugruntowania części i całości; (d) operacjonalizacja fenomenologicznych nastawień badawczych; (e) ideacja i przedmiotowy status fenomenologicznych twórców idealnych; (f) myślenie uzmienniające jako wyobrażeniowe poszukiwanie granicy; (g) fenomenologia jako poszukiwanie momentów atrybutywnych i pryncypiów.

Po wymagającym szczególnej koncentracji dyskursie filozoficznym, głos oddano Ekkehardowi Nuißlowi - profesorowi UMK. Wystąpienie *Empirical research in education – some ideas for the preparation of doctoral thesis* mimo prezentacji w języku angielskim było rzeczywistą próbą udzielenia wskazówek młodym badaczom. Profesor podjął problem podstaw teoretycznych i empirycznych koncepcji pracy naukowej oraz zaakcentował konieczność znalezienia ciekawego pola badawczego. Wymienił także swoje spostrzeżenia w zakresie gromadzenia danych, analizy wyników badań czy sposobów ich prezentacji. Zagadnienia niemal oczywiste, jasno przypomniane, nabrały nowej jakości i znaczenia.

„Szkołę Mistrzów” zakończył wykład Romana Dolaty *Wiek rodziców a szkolne funkcjonowanie uczniów*. Profesor złamał niejako schemat poszczególnych wystąpień. Zanim bowiem przedstawił strukturę swojej wypowiedzi, żartobliwie zaznaczył, że „konferencje są najlepszym, co badaczowi może się wydarzyć, ponieważ krytyczne strzały otwierają oczy, dlatego wystawiam się na strzał”. Zaprosił tym samym słuchaczy do dyskusji konkludującej. Właściwy wywód jednak rozpoczął od postawienia kluczowego pytania: Czy późne oraz wczesne rodzicielstwo to czynniki ryzyka dla szkolnego funkcjonowania dziecka? Wśród hipotetycznych mechanizmów autor wymienił tezę, iż późne rodzicielstwo zwiększa

ryzyko wad genetycznych, wczesną śmierć opiekunów i słabsze więzi społeczne. Wczesne macierzyństwo czy ojcostwo zaś ma związek z rosnącymi zasobami ekonomiczno-kulturowymi rodziny. W dalszej części wywodu profesor powołał się na zastate dane z badań europejskich. Interesująca prezentacja na temat doboru szeroko profilowanej grupy badawczej (przebadano bowiem podmioty ze 176 placówek z wyłączeniem szkół specjalnych, sportowych czy przyszpitalnych) czy o ogólnym modelu liniowym analizy *ex-post* doprowadziła do zasadniczego wniosku, iż zarówno wczesne, jak i późne rodzicielstwo nie są znaczącym czynnikiem ryzyka.

Po przerwie rozpoczęły się panele dyskusyjne pod hasłem - *Refleksje metodologiczne młodych doktorów*. W tym miejscu ograniczę się do analizy kilku wystąpień. W bloku tematycznym prowadzonym przez Annę Murawską, jako pierwsza wyniki swoich badań przybliżyła Teresa Joanna Andrzejewska, korzystając z własnego doktoratu zatytułowanego *Relacja „mistrz-uczeń” w edukacji akademickiej na przykładzie artystycznej szkoły wyższej*. W swoim wystąpieniu autorka wskazała uwzględnione w pracy badawczej paradygmaty (humanistyczny i interpretacyjny), cel nadrzędny (opis i zrozumienie relacji „mistrz-student”) oraz sformułowany problem główny (Jaka jest relacja „nauczyciel-student w akademickiej szkole wyższej?). Wyniki badań nie obejmowały tej części wystąpienia. Uczestnicy mogli jednak poznać warsztat naukowy badaczki.

O długiej drodze do... traktowała prezentacja Katarzyny Kołaczyńskiej. Choć temat wystąpienia uzupełniony był o pytanie: *Jak do tego doszło, że zostałam młodym doktorem?*, w trakcie prelekcji nie dało się wyłuskać odpowiedzi nawiązującej do tytułu. Autorka skupiła się raczej na przedmiocie badań, którym uczyniła rodzinę w obliczu wyzwań opiekuńczych wobec człowieka starszego. Dalej, wskazała problem główny (Jak zmienia się funkcja opiekuńcza rodziny wobec seniora?), ramy teoretyczne (m.in. teorie systemowe), specyfikę pola badawczego i grupy osób badanych (opiekunowie rodzinni z uwzględnieniem wieku, pokrewieństwa, czasu opieki – 17 kobiet, 3 mężczyzn). W konkluzji uczestnicy panelu szczegółowo zapoznali się z trajektorią opieki nad seniorem, na podstawie wykresu potencjału trajektorijnego od wektora czasu. W tym miejscu można nadmienić, że dyscyplina czasowa ewidentnie nie przeszkadzała referentce w prowadzeniu osobliwego monologu na temat swojej pracy badawczej.

Za interesujące należy uznać wystąpienie Kamila Miszewskiego dotyczące *Adaptacji więźniów długoterminowych do warunków więziennych*. Merytorycznie spójna, fascynująca opowieść młodego badacza, płynnie wprowadziła słuchaczy w sekretne życie osadzonych. Autor wyjaśnił, kim jest więzień długoterminowy oraz czym jest prizonizacja. W trakcie wypowiedzi przedstawił także problem główny sprowadzony do pytania: Jaki typ adaptacji wybierany jest przez więźniów długoterminowych najczęściej? Nie omieszkał także podzielić się z grupą wynikami badań, na podstawie których okazało się, że spośród 15 osadzonych (powyżej 5 lat pozbawienia wolności) aż w 9 przypadkach obrany typ adaptacji nie zmienił się. Tym akcentem, w późnych godzinach wieczornych, zakończył się pierwszy dzień warszawskiej konferencji

W kontekście wystąpień dnia następnego, słowem komentarza obejmę dyskusję magistrów zajmujących się badaniami jakościowymi. Ten panel tematyczny rozpoczęła Marta Czerniak-Czyżniak, poruszając zagadnienie *Znaczenia refleksyjnej praktyki w kształceniu przyszłych nauczycieli*. Prelegentka wskazała na potrzebę wykorzystywania koncepcji refleksyjnej praktyki w kształceniu ekologicznym nauczycieli wczesnej edukacji, co skomentowała w tonie polemicznym Barbara Smolińska-Theiss. Kolejne kilka minut czasu prelekcyjnego należało do piszącej te słowa. W kilku zdaniach opowiedziałam zatem o „pedagogii boiska”, a więc dwóch światach zespołu klasowego: przestrzeni murawy i płaszczyźnie szkolnej. Nawiązując do Salezjańskiej Organizacji Sportowej (SALOS) podzieliłam się tym, czym fascynuję się na co dzień w pracy pedagoga gimnazjalnego, badacza własnej praktyki zawodowej. W dyskusji po wystąpieniu podkreślano nowy sposób konstruowania definicji szkoły, osadzonej w kategoriach przestrzeni i czasu.

Pozostałe dwa wystąpienia w tej grupie zaprezentowały przedstawicielki Kazachstańskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Abaya. Gauhar Ibatova poruszyła temat *Specyfiki rozwoju zdolności słowotwórstwa u dzieci z ogólnym niedokształceniem mowy*. W swoim narodowym języku przedstawiła profil grupy osób badanych - dzieci w wieku przedszkolnym (3.-4. rok życia) z niedokształceniem mowy skonfrontowanej z grupą dzieci rozwijających się prawidłowo. We wnioskach ujawniła także jakościowe i ilościowe różnice w sposobie słowotwórstwa oraz wskazała zdecydowaną potrzebę pogłębienia badań. Panel zamknęła Ainura Kabdyrova, mówiąc *O problemach kształcenia*

pedagogów szkół wyższych do pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej w Kazachstanie. Doktorantka zajmuje się badaniami etapów rozwoju tak zwanej uczelnianej edukacji włączającej. Przypatruje się zatem przygotowaniu kwalifikacyjnemu nauczycieli akademickich w kontekście ich pracy ze studentami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Prelegentka podkreśliła potrzebę doskonalenia pedagogów w tym zakresie.

Ciekawa forma dwudniowego spotkania podczas VI Międzyuczelnianej Konferencji Doktorantów pozwoliła na wymianę poglądów i wielowymiarowe dyskusje. Dodatkowo przyjazna atmosfera stworzona przez gospodarzy stanowiła niewątpliwą wartość wspólnego czasu obrad. Uczestnicy podczas paneli i w kuluarach wyrażali przekonanie, iż pogłębiona refleksja nad wyzwaniami edukacyjnymi jest wartościowa i potrzebna. Profilowane metodologicznie debaty okazały się bardziej efektywne niż rozległe, przekrojowe wystąpienia. Zacieśnienie współpracy między ośrodkami akademickimi było widoczne już podczas trwania pierwszych godzin spotkania. Jestem przekonana, że współdziałanie badawcze i relacje towarzyskie zostaną podtrzymane i rozwinięte. Wyrazem tej potrzeby było nieoficjalne przyjęcie zaproszenia i deklaracja aktywnego uczestnictwa doktorantów z kilku ośrodków akademickich w Międzydyscyplinarnej Konferencji Doktorantów Uniwersytetu Szczecińskiego (MKDUS) jesienią 2017 roku.

Marta Borowiec
Uniwersytet Szczeciński