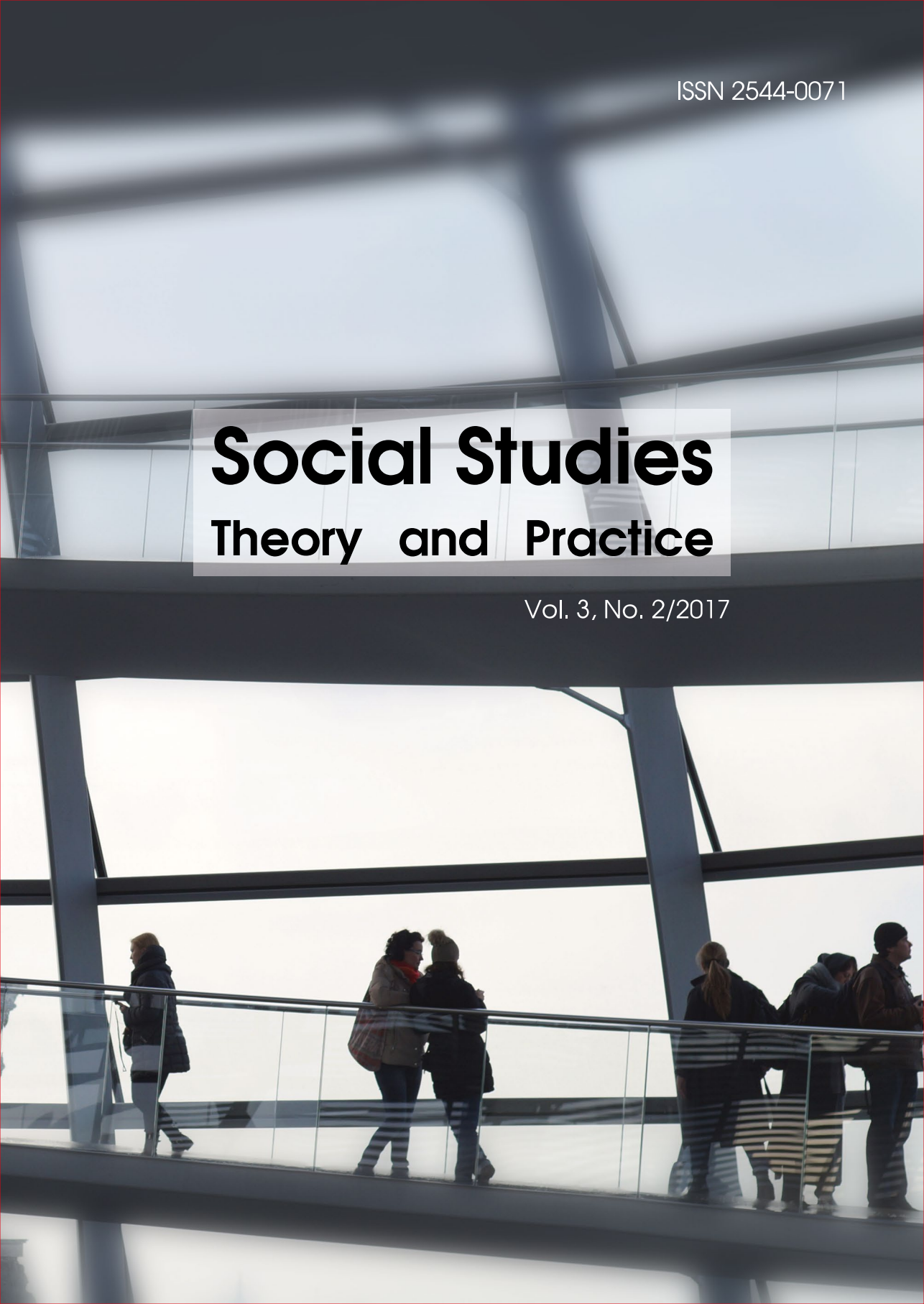


ISSN 2544-0071

Social Studies

Theory and Practice

Vol. 3, No. 2/2017



Social Studies: Theory and Practice

Vol. 3, No. 2/2017

Ku podejściu jakościowemu w badaniach społecznych

Redakcja naukowa

Maria Czerepaniak-Walczak, Anna Babicka-Wirkus

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief: prof. zw. dr hab. Iryna SURINA
Deputy Editor-in-Chief: dr Anna BABICKA-WIRKUS
Secretary Editor: dr Iwona GUMOWSKA
Statistical Editor: dr Ryszard MOTYKA
Technical Editor: mgr Bartosz MIODEK
Language Editor (pol.): dr Paweł KOZŁOWSKI
Language Editor (eng): mgr Katarzyna MORTON
Language Editor (rus.): Assoc. prof. dr Svetlana OVCHINNIKOVA
Language Editor (esp): prof. dr hab. Joan SOREL MATA

SCIENTIFIC COMMITTEE

dr hab. prof. nadzw. **Ewa BOCHNO**, University of Zielona Góra (Poland); prof. zw. dr hab. **Maria CZEREPANIAK-WALCZAK**, University of Szczecin (Poland); dr hab. prof. nadzw. **Hana ČERVINKOVÁ**, University of Lower Silesia (Poland); Dr. paed., Professor **Jelena DAVIDOVA**, Dugavpils University (Latvia); prof. zw. dr hab. **Krystyna DURAJ-NOWAKOWA**, Academy Ignatianum in Cracow (Poland); prof. zw. dr hab. **Igor FURMANOV**, Belarusian State University (Belarus); Professor **Núria Simó GIL**, University of Vic (Spain); dr hab. prof. nadzw. **Marek GORZKO**, Pomeranian University in Słupsk (Poland); DSc., Professor **Sonia Borisova ILIEVA**, Konstantin Preslavsky University of Shumen (Bulgaria); Ph.D. **Jarek P. JANIO**, Santa Ana College, Santa Ana, California (USA); Ph.D., Professor **Masashi KASUGA**, Kobe Gakuin University (Japan); prof. zw. dr hab. **Marek KONOPCZYŃSKI**, University of Białystok (Poland); prof. zw. dr hab. **Olga KOMAR**, Uman State Pedagogical University (Ukraine); Ph.D. CSc., Professor **Blahoslav KRAUS**, University of Hradec Kralove (Czech Republic); prof. zw. dr hab. **Pavlo KUTUEV**, National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute” (Ukraine); prof. zw. dr hab. **Valentina LEVICHEVA**, Russian State University For The Humanities (Russia); dr hab. prof. nadzw. **Jan MACIEJEWSKI**, University of Wrocław (Poland); Ph.D., Professor **Peter L. McLAREN**, Chapman University, California, (USA); dr hab. prof. nadzw. **Aleksandra MONARCHA-MATLAK**, Professor University of Szczecin (Poland); prof. zw. dr hab. **Beata PASTWA-WOJCIECHOWSKA**, University of Gdańsk (Poland); dr hab. prof. nadzw. **Elżbieta PERZYCKA**, University of Szczecin (Poland)

THEMATIC EDITORS:

dr Małgorzata CHRZANOWSKA-GANCARZ, Pomeranian University in Słupsk
dr Anna KOPROWICZ, Pomeranian University in Słupsk
dr Ewa MURAWSKA, Pomeranian University in Słupsk
dr Radosław NAWROCKI, Adam Mickiewicz University in Poznań
dr Andrzej PIOTROWSKI, University of Gdańsk
dr Agnieszka PRÓCHNIAK, Pomeranian University in Słupsk
dr Krzysztof STASIAK, University of Gdańsk
dr Łukasz WIRKUS, Pomeranian University in Słupsk

ISSN 2544-0071

Revision: Krystyna Kaźmierowska

Cover design: Paweł Hladoń

The reviewer list is posted on the journal's website: www.social-studies.pl

Publisher: Katedra Administracji i Socjologii
Wydział Nauk Społecznych
Akademia Pomorska w Słupsku
76-200 Słupsk, ul. Bohaterów Westerplatte 64
tel.: +48 59 840 59 29
e-mail: social.studies.apsl@gmail.com

Printinghouse
volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin
tel. +48 91 812 09 08

Obj. 8 ark. wyd., format B5, nakład 100 egz.

Contents

From the Editor 5

STUDIES AND ARTICLES

Dariusz KUBINOWSKI

Idiomatic Social Research as a Methodological Challenge

Idiomatyczne badania społeczne jako wyzwanie metodologiczne. 11

Regina LENART-GANSINIEC

Applying of Case Study in Crowdsourcing Research

Metoda studium przypadku w badaniach crowdsourcingu 23

Kinga PAWŁOWSKA

‘The Power of the Weak’: ‘Strategies’ of Power and ‘Tactics’ of Resistance in Organization

„Siła słabych”: „strategie” władzy i „taktyki” oporu w organizacji 39

RESEARCH REPORTS

Núria SIMÓ GIL, Alba PARAREDA PALLARÈS, Itxaso TELLADO

Learning Democracy in Schools: Experiences Towards an Active Citizenship Education . . 63

Sylvia JASKULSKA

School and University Customs Linked to Starting Learning at Subsequent Stages of Education. Students’ Thoughts in the Light of the Theory of Rites of Passage

Szkolne i akademickie zwyczaje związane z rozpoczęciem nauki na kolejnych szczeblach kształcenia. Wypowiedzi studentów w świetle teorii rytuałów przejścia 81

BEGGINERS’ ATTEMPTS

Josefine WAGNER

“Der Struwelpeter” – A Critical Analysis of a Pedagogical Trend 103

CONFERENCE REPORTS

Dariusz KUBINOWSKI

Qualitative Research as a Transdisciplinary Field in Poland. A Handful of Memories, Reflections and Conclusions for the Fifth Anniversary of TSBJ

Badania jakościowe jako dziedzina transdyscyplinarna w Polsce. Garść wspomnień, refleksji i wniosków na pięciolecie TSBJ 121

Paweł KOZŁOWSKI

Formal Debate on the 45th Anniversary of the Curatorial Center No. 1 at the District Court in Słupsk – report from the event

Uroczysta Debata z okazji 45-lecia Ośrodka Kuratorskiego nr 1 przy Sądzie Rejonowym w Słupsku – relacja z wydarzenia 131

REVIEWS

Aneta MAKOWSKA

Review of the Book “Fortress. School in the Military Metaphor. What in Turn? “Edited by Maria Dudzikowa and Sylwia Jaskulska, Wolters Kulwer Publishing House, Warsaw 2016

Recenzja książki „Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?” pod redakcją Marii Dudzikowej i Sylwii Jaskulskiej, Wydawnictwo Wolters Kulwer, Warszawa 2016 137

From the Editor

Badania jakościowe posiadają obecnie ugruntowaną pozycję w świecie nauki, w szczególności w naukach społecznych i humanistycznych. Nie można już mówić o nich jak o prostej opozycji wobec badań ilościowych¹. Za Normanem K. Denzinem i Yvonną S. Lincoln należy uznać, że znajdują się one w fazie rozwoju, którą autorzy określili mianem „przełomowej przyszłości”. Charakteryzuje się ona konfrontacją „[...] z metodologicznym odwrotem ruchu społecznego badań opartych na dowodach. Jest ona poświęcona moralnemu dyskursowi i rozwojowi uświęconych tekstualności²”. Na tym etapie rozwoju badaniom jakościowym przyświeca misja konstruowania krytycznego dialogu, uwzględniającego kwestie znaczące dla współczesnych społeczeństw, takie jak: demokracja, płeć, rasa, klasa, globalizacja czy wolność³.

W wyniku dynamicznego rozwoju badań jakościowych, w ciągu ostatniego półwiecza doszło do dużego wzrostu różnorodności form ich stosowania i aplikowania w życiu społecznym. Mimo tej złożoności i wielowymiarowości, o ich tożsamości świadczy stosowanie niematematycznych procedur analitycznych do interpretacji danych⁴. Dariusz Kubinowski⁵ podkreśla, że badania społeczne i humanistyczne są unikalne i kontekstowe. Skupiają się one często na zjawiskach niepowtarzalnych, których rozwikłanie wymaga swoistego podejścia jakościowego. Z tego też względu można powiedzieć, że przedmiotem badań jakościowych są idiomy społeczne. Wykształcają się one w komunikacji społecznej i utrwalają w procesach kulturowych, by następnie zostać zinternalizowane przez członków danej społeczności. Za ich pomocą konstruowana i rekonstruowana jest rzeczywistość społeczna.

¹ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

² N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, [w:], idem (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1., Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2009, s. 22.

³ *Ibidem*.

⁴ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 17-18.

⁵ D. Kubinowski, *Idiomatyczność, Synergia, Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013, s. 8.

Podjęcie jakościowe w badaniach posiada trzy zasadnicze funkcje. Po pierwsze, umożliwia dogłębne poznanie (demaskowanie) zjawisk rządzących światem społecznym. Metodologie jakościowe pozwalają badaczowi uzyskać informacje „z pierwszej ręki”, ponieważ wymagają zaangażowania i uczestnictwa w codziennym życiu. Skupiają się one na badaniu zachowań społecznych w ich naturalnej scenerii⁶, co wymaga od badacza empirycznego doświadczenia otaczającego świata⁷. Po drugie, badania jakościowe są sposobem przekształcania rzeczywistości. Ich transformatywny charakter wyraża się natomiast w reprezentacjach dokonywanych przez badacza w formie notatek terenowych, wywiadów, rozmów czy też fotografii, uzupełnionych o jego własne uwagi. Interpretowanie naturalnego środowiska przez pryzmat terminów używanych przez badanych prowadzi do jego przekształcenia⁸, nadania mu sensu, wydobywania na powierzchnię ukrytych mechanizmów w nim działających. Skutkuje to pogłębieniem wiedzy o człowieku i jego kondycji jako istoty ludzkiej i społecznej⁹. Po trzecie, badania jakościowe występują „[...] w obronie praw i godności jednostek oraz grup społecznie zmarginalizowanych [...]”¹⁰. Podejmują tym samym krytyczny namysł nad sytuacją ludzi i środowisk defaworyzowanych, co przyczynić się może do zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Badania jakościowe, zwłaszcza te, które są prowadzone w perspektywie interdyscyplinarnej, transdyscyplinarnej, a nawet kontrdyscyplinarnej¹¹, pozwalają uchwycić złożoną rzeczywistość społeczną. Sprzyjają współpracy badaczy wywodzących się z różnych dyscyplin naukowych. O zacieśnianiu się tej współpracy świadczą liczne przedsięwzięcia naukowe skupiające reprezentantów wielu nauk. W momencie składania do druku niniejszego numeru, trwają przygotowania do konferencji pod tytułem „Metodologie jakościowe – stan badań pół wieku po »Odkrywaniu teorii ugruntowane»”, która odbędzie się 9 grudnia 2017 roku w Ustce. Organizatorami są ośrodki naukowe zaangażowane w prowadzenie i upowszechnianie tradycji badań jakościowych: Sekcja Socjologii Jakościowej i Symbolicznego Interakcjonizmu

⁶ G. Hitchcock, D. Huges, *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*, Routledge, London-New York 1995.

⁷ R.R. Sherman, R.B. Webb, *Qualitative Research in Education: A Focus*, [w:], *idem* (red.), *Qualitative Research in Education: Focus on Methods*, Routledge, London-New York 2001.

⁸ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*

⁹ S. Kvale, *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 2004; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy tekstu, rozmowy, interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; D. Kubinowski, *Idiomatyczność, Synergia, Emergencja...*, *op. cit.*

¹⁰ B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 90.

¹¹ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 29.

Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Zakład Socjologii Kultury Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego oraz Katedra Administracji i Socjologii Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Jednym z wydarzeń naukowych, zakorzenionych wśród polskich badaczy jakościowych, jest Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych (TSBJ). Od sześciu lat stanowi ono forum wymiany doświadczeń i namysłu nad dalszym rozwojem polskich badań jakościowych. W niniejszym numerze kilka tekstów stanowi pokłosie dyskusji toczących się w ramach V TSBJ-u, które odbyło się w dniach 18–21 maja 2016 roku w Słupsku i w Ustce. Mowa jest tu o artykułach: Dariusza Kubinowskiego, Reginy Lenart-Gansiniec i Kingi Pawłowskiej. Pozostałe teksty: Núrii Simó Gil, Alby Parareda Pallarès, Itxaso Tellado, Sylwii Jaskulskiej i Josefina Wagner prezentują wyniki badań autorów głęboko zaangażowanych w podejście jakościowe.

Zapraszamy Czytelników do dyskusji i rozwijania wątków podjętych w numerze.

Maria Czerepaniak-Walczak
Anna Babicka-Wirkus

STUDIES AND ARTICLES

Dariusz KUBINOWSKI

Institute of Pedagogy

University of Szczecin, Poland

e-mail: dkubi@wp.pl

Idiomatic Social Research as a Methodological Challenge

Adequacy, idiomaticity, synergy, and emergence are basic ideas of the humanities and the scientific foundations of qualitative research. The author shows how an idiomaticity of the subject of study and its contexts, research approach, researcher and research subjects along with colleagues and proper data representation can lead to an intensified and deeper understanding of human and social phenomena in qualitative inquiry. His article is an appeal to quantitative and qualitative researchers regarding the possibilities of common debate on the methodological challenge of idiomaticity, especially in contemporary social research. He compares idiomatic and non-idiomatic research conducted in the field of social sciences, presenting and critically interpreting an example of a positivistic approach used in the social psychology of love.

Keywords: qualitative research, idiom, idiomaticity, synergy, emergence, human science, social psychology of love

Idiomatyczne badania społeczne jako wyzwanie metodologiczne

Adekwatność, idiomatyczność, synergia i emergencja są kluczowymi ideami nauki humanistycznej i naukowymi podstawami badania jakościowego. Autor ukazuje w jaki sposób idiomatyczność przedmiotu badań i jego kontekstów, podejście badawcze i osoby badane/współbadacze oraz prezentacja danych może zintensyfikować pogłębione rozumienie fenomenów humanistycznych i społecznych poprzez dociekanie jakościowe. Artykuł jest formą apelu adresowanego do ilościowych i jakościowych badaczy o rozważenie możliwości wspólnej debaty na temat metodologicznego wyzwania idiomatyczności, szczególnie we współczesnych badaniach społecznych. Porównuje on badania idiomatyczne i nieidiomatyczne, prowadzone na gruncie nauk społecznych, prezentując i krytycznie interpretując przykład pozytywistycznego podejścia wykorzystywanego w społecznej psychologii miłości.

Słowa kluczowe: badania jakościowe, idiom, idiomatyczność, synergia, emergencja, nauka humanistyczna, społeczna psychologia miłości

Wprowadzenie

Od kilku lat proponuję podczas wystąpień konferencyjnych i wykładów uniwersyteckich oraz rozwijam w swoich publikacjach metodologicznych ideę idiomatycznych badań społecznych. Pierwszy mój referat na ten temat wygłosiłem podczas konferencji *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*, która odbyła się w 2009 roku w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego¹. Idiomatyczność stała się następnie istotną kategorią metodologiczną w mojej monografii *Jakościowe badania pedagogiczne*². W kolejnej mojej monografii metodologicznej, poświęconej rozwojowi badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku, kategoria ta stała się tytułowa i centralna obok synergii oraz emergencji³.

Z satysfakcją wobec tego odnotowuję, że w opublikowanym niedawno *Słowniku terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją* znalazło się hasło „idiomatyczność” (ang. *idiomaticity*), a jego autor Jarosław Jagieła, powołując się na moje publikacje, zdefiniował je jako: „ontologiczne kryterium badań jakościowych określające niepowtarzalności i swoistości przedmiotu badań implikujące dobór odpowiedniej metodyki oraz praktyki realizacji konkretnego projektu badawczego”⁴.

W ramach V Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych kolejny raz podejmuję ten temat, tym razem skupiając się na idiomatycznych badaniach społecznych jako wyzwaniu metodologicznym. Celem opracowania jest przywołanie i próba wyeksponowania kluczowych ich cech, a także wynikających z nich kwestii metodologicznych oraz rozwinięcia kilku nowych wątków, a przez to zaproszenie do wspólnego namysłu oraz krytycznej dyskusji nad przedstawianą przeze mnie propozycją.

¹ D. Kubinowski, *Od wieloparadygmatyczności do idiomatyczności w metodologii współczesnych badań jakościowych (z warsztatów badawczych)*, [w:] J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (red.), *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2010.

² *Idem*, *Jakościowe badania pedagogiczne – filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, 2011.

³ *Idem*, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin: Wydawnictwo Makmed, 2013.

⁴ J. Jagieła, *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, s. 118.

Jałowość sporu „badania ilościowe – badania jakościowe” w naukach społecznych

Zastanawiający jest fakt, że stary spór zwolenników i reprezentantów badań ilościowych z jednej strony oraz badań jakościowych z drugiej – mimo swojej jałowości naukowej – nadal jest podnoszony w debatach metodologicznych na gruncie nauk społecznych. Jak się wydaje, u jego podstaw leżą co najmniej trzy „dogmaty naukowe”, powtarzane co jakiś czas przez badaczy lub metodologów. Pierwszym z takich „dogmatów” jest teza, jakoby tylko badania ilościowe, w których poznanie opiera się na stosowaniu zaawansowanych metod statystycznych, posiadają w naukach społecznych status naukowości. Drugi „dogmat” – artykułowany czasami przez reprezentantów „obozu” przeciwnego – dekretuje, że tylko badania jakościowe mogą dostarczyć istotnych korzyści poznawczych w naukach społecznych. I wreszcie trzeci z tych „dogmatów” zakłada, że tylko badania ilościowo-jakościowe mogą dać pełny obraz badanej rzeczywistości w naukach społecznych i w konsekwencji pozwolić na jej wyjaśnianie czy rozumienie.

Uważam, że wszystkie powyższe twierdzenia nie mają swojego uzasadnienia metodologicznego i zawierają szkodliwe w skutkach poznawczych implikacje, o ile zostaną poważnie potraktowane przez badaczy społecznych w praktyce projektowania i realizowania ich postępowań badawczych. Z tych względów zaproponowałem, obok klasyfikowania badań społecznych na: ilościowe, jakościowe, ilościowo-jakościowe, jakościowo-ilościowe itd., krytyczne rozpatrywanie ich w optyce podziału na: idiomatyczne i nieidiomatyczne, to znaczy uwzględniające zasadę idiomatyczności oraz jej nieuwzględniające. Zasada idiomatyczności wywodzi się z bardziej podstawowej, a nawet wręcz fundamentalnej, w przypadku wszelkich badań naukowych, reguły adekwatności. Stąd niezbędne jest w tym miejscu jej krótkie przypomnienie i uzasadnienie.

Reguła adekwatności – zapomniany/przemilczany fundament badań społecznych

Reguła adekwatności posiada w nauce – w szczególności w naukach społecznych – wiele wykładni. Skupię się tu wyłącznie na jej znaczeniu w filozofii, metodyce i ewaluacji badań społecznych. W przypadku wykładni metodyczności badań, za adekwatne uznajemy te jej elementy składowe, które odpowiadać będą dialektyce i synergii wszystkich elementów uwzględnianych w przyjętym modelu paradygmatu badawczego.

Jedną z podstawowych, ale nie jedyną w tym wypadku, jest adekwatność metody badawczej w odniesieniu do istoty przedmiotu badań i sformułowanych problemów badawczych. W modelowym wariancie chodzi o takie postępowanie badawcze, w którym wyłaniający się stopniowo temat i problem badań zostanie sformułowany niezależnie od istniejących metod badawczych, a dopiero potem badacz podejmować będzie wysiłek twórczy, aby do swoistości przedmiotu badań i problematyki badawczej dopasować odpowiednio zaadaptowaną istniejącą już metodę badawczą albo zaprojektować nową. Zaprzeczeniem takiej metodyczności jest znane zjawisko „kamuflowania” adekwatności metody badawczej wobec istoty przedmiotu badań. Mianowicie, badacz, dobrze obeznany z jakąś metodą, poszukuje tematów i problemów, które mogłyby „pasować” do jej specyfiki, czyli rozpoczyna swoje myślenie i działanie poznawcze od filozofii metody, a nie istoty przedmiotu badań. To ona powoduje „kanalizowanie” obrazu badanej rzeczywistości społecznej do wymogów i komponentów tej metody, a nie – jak być powinno – „dopasowywanie” metod poznania do jej statusu ontologicznego, odsłaniającego się emergentnie przed badaczem. Analogicznie reguła adekwatności odnosi się do kryteriów oceny jakości projektu badawczego. Przed jego rozpoczęciem znane będą badaczowi tylko podstawowe, ogólne kryteria ewaluacyjne. Dopiero po jego zakończeniu, gdy będzie wiadomo, jak potoczył się cały projekt, będzie można je uszczegółowić, aby ostatecznie dokonać adekwatnej oceny jego jakości.

Idiomatyczność jako przesłanka ontologiczna

Pojęcie „idiomatyczności”, podobnie jak „idiomu”, ma swój źródłosłów w języku greckim. *Idiōma* to specyficzna cecha, właściwość; *idios* to własny, prywatny, swoisty. Wobec tego przedrostek *idio-* we wszelkich złożeniach oznacza: własny, osobisty, oddzielny, swoisty, odmienny, utworzony samodzielnie, powstający wewnątrz. Idiom to z kolei związek wyrazowy właściwy tylko danemu językowi, nieprzetłumaczalny dosłownie na inny język⁵.

U podstaw idiomatyczności, jako przesłanki ontologicznej badań społecznych, leży aksjomat mówiący o tym, że każde badane zjawisko humanistyczno-społeczne posiada swój charakterystyczny idiom. Jest to fundamentalne założenie ontologiczne o specyficznej naturze każdego przedmiotu wszelkich dociekań poznawczych.

⁵ W. Kopaliniński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Muza SA, Warszawa 1999, s. 221.

Jednak swój charakterystyczny idiom posiada nie tylko przedmiot badań, ale i różnorodne jego konteksty. W każdym projekcie idiomatycznych badań społecznych możemy także zidentyfikować charakterystyczny idiom zastosowanego podejścia badawczego. Każda ze znanych i opisanych, a także nowych, dopiero kreowanych metod i technik takich badań także posiada swój idiom. Możemy mówić o idiomatyczności konkretnych paradygmatów naukowych/badawczych (m.in. paradygmat normatywny i interpretatywny, albo paradygmat pozytywistyczny, postpozytywistyczny, teorii krytycznej, konstruktywistyczny, partycypacyjny) czy perspektyw poznawczych (m.in. feministyczne i genderowe z różnymi ich szczegółowymi odmianami, krytyczne, emancypacyjne, transformacyjne, partycypacyjne, postkolonialne, dekolonizacyjne, autochtoniczne, oparte na teorii rasy czy dyskursie niepełnosprawności). Każdy projekt tego rodzaju badań opiera się na niepowtarzalnej idiomatyczności. Poszczególne reprezentacje danych w idiomatycznych badaniach społecznych (m.in. werbalne, liczbowe, wizualne, audiowizualne, multimedialne i hipermedialne) oraz końcowe opracowania badawcze posiadają także swój idiom.

Idiomatyczność cechuje także każdego badacza i jego badanych/współbadaczy. Cecha idiomatyczności odnosi się także do pozostałych komponentów całej praktyki badawczej i wszelkich projektów badań społecznych tego typu. Wyzwaniem metodologicznym i metodycznym staje się jednak synergia tych wszystkich idiomów, czyli dążenie do względnego ich uzgodnienia w danym projekcie badawczym jako zintegrowanej całości.

Celem idiomatycznych badań społecznych jest rozumienie. Źródła tak definiowanego poznania naukowego sięgają przełomu antypozytywistycznego w naukach humanistyczno-społecznych i początków nowożytnej hermeneutyki w wykładni Wilhelma Diltheya. Idiomatyczne badania społeczne mają charakter bezpośredniego doświadczenia przez badacza ściśle określonego przedmiotu poznania, polegającego na wielokrotnie powtarzającym się wnikiwaniu zmysłowym i pozazmysłowym w jego istotę i jakości z uwzględnieniem procedury badawczej opartej na modelach kołowych. Takie traktowanie badania odsyła nas wprost do Gadamerowskiej idei doświadczenia hermeneutycznego jako procesu poznawczego. W terminologii niemieckiej pojęcie *erfahren* tłumaczone jest jako „doświadczać”, a dosłownie znaczy „przejeżdżać”, natomiast *verstehen* tłumaczone jako „rozumieć”, dosłownie oznacza „przystawać”. Zatem doświadczenie hermeneutyczne to poddanie się działaniu badanego zjawiska poprzez osobiste jego odczucie i podjęcie próby dopasowania się do jego istoty i jakości w procesie jego poznawania nastawionego na pogłębione rozumienie⁶.

⁶ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Inter Esse, Kraków 1993, s. 292, 324–337.

Idiomatyczność jako przesłanka ontologiczna „zakodowana” jest – jak się wydaje – także w metodyce badań społecznych z niezbywalnym uwzględnieniem współczynnika humanistycznego w wykładni Floriana Znanieckiego, który w 1922 roku napisał: „Rozumie się, że o ile humanista jest teoretykiem, musi również dążyć do absolutnej obiektywności, musi również jako badacz i w granicach swej funkcji poznawczej starać się być idealnym obserwatorem, czystym podmiotem poznania i postulować, że jego badanie nie wpływa na naturę przedmiotów tego badania; ale przedmioty tego badania są już same w sobie, w istocie swej ujęte przezeń jako zależne od empirycznych, ludzkich podmiotów. Tę cechę zjawisk kulturalnych, przedmiotów humanistycznego badania, tę ich zasadniczą właściwość, że jako przedmioty teoretycznej refleksji są one już przedmiotami komuś danymi w doświadczeniu, lub czyimiś świadomymi czynnościami, nazywać możemy współczynnikiem humanistycznym tych zjawisk. [...] Cała realność obiektywna tych zjawisk jako przedmiotów wiedzy humanistycznej, wszystkie cechy, które stanowią ich treść w oczach badacza, wszystkie związki, które każde z tych zjawisk łączą z innymi zjawiskami w obrębie świata kultury – wszystko to znika bez śladu z chwilą, gdy usuniemy współczynnik humanistyczny, gdy zjawiska te ujmemy nie jako przedmioty czyjegoś doświadczenia lub kompleksy czyichś świadomych czynności, lecz jako rzeczywistość „niczyją”, o typie postulowanym przez nauki przyrodnicze”⁷.

Idiomatyczność jest także podstawą badań istotnościowych w fenomenologii Edmunda Husserla⁸ czy Clarka Moustakasa⁹. Szczegółowa metodyka dociekania fenomenologicznego opiera się na czterech zasadniczych procesach poznawczych:

– *epochē*, to jest próbie zdystansowania się wobec własnych nastawień, przesądzeń, posiadanej wiedzy czy wyobrażeń potocznych oraz zaangażowanego otwarcia na bezpośrednie doświadczenie badanego zjawiska poprzez przyjęcie postawy kontrolowanej naiwności poznawczej i wewnętrzne przyzwolenie na oddziaływanie jego przejawów na dotychczasową świadomość w celu jej pogłębienia;

– redukcji fenomenologicznej, czyli próbie opisowego uchwycenia jakości przeżywanego doświadczenia poznawczego zarówno w sensie obserwowanych przejawów zewnętrznych, jak i towarzyszących mu stanów wewnętrznych, poprzez koncentrację na temacie i pytaniach badawczych, wyłanianie horyzontów określających badane zjawisko oraz organizowanie horyzontów i tematów w spójną jego charakterystykę;

⁷ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 25.

⁸ E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990; *idem*, *Badania logiczne*, „Comer”, Toruń 1996; *idem*, *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

⁹ C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.

- wyobrażeniowym uzmiennianiu, które polega na poszukiwaniu i rozpatrywaniu wszelkich możliwych sensów badanego zjawiska poprzez włączenie intuicji, wyobrażeń, zestawianie różnych punktów widzenia, zmienianie modeli analitycznych, wypróbowywanie wszelkich konstruktywnych alternatyw w celu docierania do jego istoty;

- syntezie, to znaczy próbie scalenia wyłonionych kluczowych opisów tekstualnych i strukturalnych w zwartą wypowiedź o istocie przeżycia badanego zjawiska jako całości w celu uchwycenia i odzwierciedlenia jego esencji i zidentyfikowanych znaczeń, sensów¹⁰.

Szczególną propozycją adekwatnego poznawania wielości i różnorodności rzeczywistości społecznych jest socjologia fenomenologiczna Alfreda Schütza. Oto jak rozumiał on swoistość i znaczenie tego podejścia w badaniach społecznych:

„Wydaje mi się, że badacze społeczni mogą zgodzić się z twierdzeniem, zgodnie z którym zasadniczej różnicy pomiędzy naukami społecznymi i przyrodniczymi nie należy doszukiwać się w odmiennej logice rządzącej każdą z dziedzin wiedzy. Nie oznacza to jednak, iż nauki społeczne powinny zaniechać poszczególnych sposobów postępowania, używanych do wyjaśniania rzeczywistości społecznej, na rzecz idealnej jedności metod badawczych. Przekonanie to oparte jest na całkowicie nieuprawnionym założeniu, iż tylko metody używane w naukach przyrodniczych, a w szczególności w fizyce, mają charakter naukowy. O ile wiem, zwolennicy „jedności nauk” nie poczynili nigdy żadnej poważnej próby, by poszukać odpowiedzi, lub nawet zadać pytanie, czy metodologiczny problem nauk przyrodniczych w ich obecnym stanie nie jest jedynie osobliwym przypadkiem bardziej ogólnego i wciąż niewyjaśnionego problemu dotyczącego tego, w jaki sposób możliwa jest w ogóle wiedza naukowa oraz jakie są jej założenia metodologiczne i logiczne. W moim osobistym przekonaniu filozofia fenomenologiczna przygotowała grunt pod takie właśnie dociekania. Ich rezultat mógłby z dużym prawdopodobieństwem pokazać ich poszczególne, metodologiczne sposoby postępowania badawczego, rozwinięte w naukach społecznych w celu uchwycenia rzeczywistości społecznej, są bardziej odpowiednie, by odkrywać ogólne zasady rządzące całą ludzką wiedzą, niż metody nauk przyrodniczych”¹¹.

¹⁰ *Ibidem*, s. 104–125.

¹¹ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Warszawa 2008, s. 16.

Nieidiomatyczne badania społeczne – przykład i krytyka

Idiomatyczność jest jedną z podstawowych zasad badań jakościowych stosowanych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie. Opierają się na niej głównie ich tradycje, w tym: etnografia, badania (auto)biograficzno-narracyjne, studium przypadku/przypadków, teoria ugruntowana, badania w działaniu, badania przez sztukę czy autoetnografia. Statystyczne badania korelacyjne, eksperymentalne, quasi-eksperymentalne, wykorzystywane w naukach społecznych do badania zjawisk humanistycznych, są z założenia nieidiomatyczne.

Przykładowo, przedmiotem badań psychologii społecznej w paradygmacie pozytywistycznym z zastosowaniem metod statystycznych stała się miłość. W tym miejscu odwołam się do elementów ich metodyki, opierając się na znanym podręczniku *Psychologii społecznej* autorstwa Bogdana Wojciszke¹².

W tego rodzaju eksperymentalnych badaniach miłości przyjmuje się za Robertem Sternbergiem, że miłość jako zjawisko humanistyczne posiada trzy składniki: intymność, namiętność i zobowiązanie. Przyjmuje się także ściśle określone zakresy znaczeniowe tych składników. I tak:

„**Intymność** oznacza pozytywne uczucia do partnera i towarzyszące im działania, które wywołują przywiązanie, bliskość i zależność partnerów od siebie. **Namiętność** to konstelacja silnych emocji zarówno pozytywnych (zachwyty, tkliwość, pożądanie, radość), jak i negatywnych (ból, niepokój, zazdrość, tęsknota), często z mocno uwydatnionym pobudzeniem fizjologicznym. Emocjom tym towarzyszy bardzo silna motywacja do maksymalnego połączenia się z partnerem. Wreszcie **zobowiązanie** to decyzje, myśli i działania ukierunkowane na przekształcenie relacji miłosnej w trwałą związek oraz na jego utrzymanie pomimo różnych przeszkód. Istotą zobowiązania jest działanie na rzecz związku i partnera, nawet wbrew osobistemu interesowi”¹³.

Twierdzenia opisujące intymność, namiętność i zobowiązanie w skalach składających się na stosowany w tych badaniach Kwestionariusz Miłości zawierają między innymi następujące twierdzenia:

„SKALA INTYMNOŚCI

Nasze kontakty z... pełne są ciepła i serdeczności.

Zawsze mogę liczyć na zrozumienie ze strony...

...potrafi dodać mi otuchy.

W potrzebie zawsze mogę liczyć na...

Nawet nie prosząc o to, znajduję u... wsparcie i pomoc.

¹² B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2014, s. 325–349.

¹³ *Ibidem*, s. 336–337.

Sama obecność... przynosi mi spokój.

SKALA NAMIĘTNOŚCI

Czuję, jak wszystko we mnie topnieje, gdy patrzę... w oczy.

Czasami nie mogę się uwolnić od marzeń o...

Bywa, że sam widok... wprawia mnie w podniecenie.

Wspomnienia wspólnych chwil z... często na nowo wzbudzają we mnie pożądanie.

Często pragnę...

Często myślę o różnych pieszczotach z...

...jest dla mnie niezmiernie pociągający.

SKALA ZOBOWIĄZANIA

Właściwie we wszystkim co robię, mam na uwadze dobro naszego związku.

Rezygnuję z realizowania niektórych własnych pragnień, jeżeli zagrażałoby to mojemu związkowi z...

Jestem gotowy na wiele wyrzeczeń, jeżeli to podniesie szansę, że będziemy razem szczęśliwi.

Nasze wspólne dobro jest dla mnie ważniejsze od mojego własnego.

W mój związek z... wkładam wiele świadome ukierunkowanych wysiłków.

Swoje działania zawsze dostosowuję do naszego wspólnego dobra.

Gdy potrzeba, potrafię zacisnąć zęby i trwać przy naszym trwaniu razem¹⁴.

W konsekwencji Kwestionariusz Miłości wypełniają masowo badani, a ich odpowiedzi poddaje się zaawansowanej procedurze analiz statystycznych, próbując tą drogą ustalić tzw. prawidłowości społeczne, w tym wypadku dotyczące cech miłości jako zjawiska humanistycznego. W ten sposób opracowano i upowszechniono wiedzę – między innymi – na temat typowych faz związku miłosnego, rozpoczynającego się od zakochania, poprzez romantyczne początki, związek kompletny, związek przyjacielski, związek pusty i wreszcie rozpad¹⁵.

Jest to sugestywny przykład nieidiomatycznych badań społecznych. Badania takie niszczą unikatowość i różnorodność społecznego zjawiska głęboko humanistycznego jakim jest miłość. Opierają się na rozbiciu integralności osobowej człowieka doświadczającego różnych odmian miłości poprzez zastosowanie procedur statystycznych. Arbitralnie narzucają one trójskładnikową strukturę miłości na poznawanie tego fenomenu w ogólności, opierając się na jednej z jej odmian, a mianowicie miłości erotycznej. Badania te „wpisują” wysoce zniuansowane zjawisko humanistyczno-społeczne, jakim jest miłość, w filozofię zunifikowanej metody badawczej. Występuje tu wobec tego prymat metody w całej procedurze badawczej.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 342.

Badania takie nie zakładają typologizacji i tym bardziej indywidualizacji konstruowanej wiedzy o miłości, ale jej statystyczną generalizację. W konsekwencji fałszują one obraz miłości w procesie upowszechniania ich wyników w społeczeństwie, narzucając znormalizowany sposób jej definiowania i wyjaśniania. Badania takie nie uwzględniają typologii miłości znanych z innych opracowań naukowych, między innymi: miłości bliźniego, miłości rodzicielskiej, miłości siebie samego, miłości Boga, ojczyzny, pracy i życia itd., itp.¹⁶.

* * *

Zasada adekwatności stanowi fundament poprawnie metodologicznie i efektywnie poznawczo uprawianych badań naukowych wszelkiego rodzaju. Oznacza ona przede wszystkim adekwatność doboru metod badawczych właściwych w odniesieniu do istoty przedmiotu badań. Zatem najpierw niezbędne jest zdanie sobie sprawy, co stanowi o naturze interesującego nas fragmentu badanej rzeczywistości, a dopiero potem poszukiwanie i dobieranie adekwatnych sposobów postępowania poznawczego. Niezgodne z tak rozumianą zasadą adekwatności byłoby działanie odwrotne, to znaczy w pierwszej kolejności wybranie gotowej metody badawczej czy sprawdzonego modelu analityczno-interpretacyjnego, a następnie dopiero poszukiwanie tematu czy problemu badawczego „pasującego” do tej metody czy modelu. Takie rozwiązania metodyczne są akceptowane, a nawet promowane przez wielu przedstawicieli paradygmatu pozytywistycznego nauk społecznych. Zastanawiam się wobec tego, czy w takim wypadku mamy do czynienia z akceptowalnym założeniem paradygmatycznym, czy też z kardynalnym błędem metodologicznym.

Proponowana w tym tekście – już po raz kolejny przeze mnie – idea idiomatycznych badań społecznych stanowi istotne wyzwanie metodologiczne. Opiera się na głęboko humanistycznym aksjomacie ontologicznym o ogromnym zróżnicowaniu i skomplikowaniu niepowtarzalnego życia człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów. Skoro podtrzymana zostanie fundamentalna definicja nauki, jako metodycznego poszukiwania prawdy, to realizacja tego odwiecznego wyzwania badaczy nie może odbywać się „w przebraniu” scjentyistycznie, pozytywistycznie rozumianej metody naukowej, bo to jedynie może prowadzić do pozoru prawdy, a nie do jej samej. Wydaje mi się, że idea idiomatycznych badań społecznych stwarza szansę na rozwiązanie wielu dylematów epistemologicznych współczesnych nauk społecznych zorientowanych humanistycznie oraz na sprostanie – przynajmniej częściowo – owemu wyzwaniu.

¹⁶ J. Gajda, *Oblicza miłości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

Bibliografia

- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Inter Esse, Kraków 1993.
- Gajda J., *Oblicza miłości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Husserl E., *Badania logiczne*, „Comer”, Toruń 1996.
- Husserl E., *Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Jagięła J., *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Muza SA, Warszawa 1999.
- Kubinowski D., *Od wieloparadygmatyczności do idiomatyczności w metodologii współczesnych badań jakościowych (z warsztatów badawczych)*, [w:] Leoński J., Fiternicka-Gorzko M. (red.), *Kultura, subkultura i światy społeczne w badaniach jakościowych*, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2010.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne – filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, 2011.
- Kubinowski D., *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Warszawa 2008.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2014.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Regina LENART-GANSINIEC

Institute of Public Affairs

Jagiellonian University, Poland

e-mail: regina.lenart-gansiniec@uj.edu.pl

Applying of Case Study in Crowdsourcing Research

Crowdsourcing means separation of functions, once performed by employees and outsourcing them, in the form of an open on-line call, to an undefined community – the crowd. Crowdsourcing is a relatively new term, nonetheless it has been raising interest with researchers. Although crowdsourcing is developing as a subject of scientific investigation, one may note in the subject literature many ambiguities, which result from a proliferation of various research approaches and perspectives. Research on this notion is conducted using various scientific methods, which capture results of a qualitative or quantitative nature. Nonetheless, scientific methods lean towards case studies. The aim of the article is to present the possibilities, along with directions in making use of the case study method in research on crowdsourcing. In addition, the article presents a review of the existing research on crowdsourcing, which makes use of case studies. Recommendations in the context of possibilities for use in studies were formulated. The goal of research here allowed us to identify the essence of case studies, the procedure and the advantages of this methodology in the scope of research on crowdsourcing. The possibilities of applying this methodology, especially in the context of theory testing were indicated. It is assumed that the advantage of case studies over other methods comes from a willingness to deeply examine, in order to better understand the reality and early stages of the science behind crowdsourcing. Such distinctions may constitute a recommendation as to methodology applied by future researchers.

Keywords: crowdsourcing, measurement, case study

Metoda studium przypadku w badaniach crowdsourcingu¹

Crowdsourcing oznacza wydzielenie z organizacji funkcji, które dotychczas wykonywali pracownicy, i ich przeniesienie, w formie otwartego zaproszenia on-line, do niezdefiniowanej społeczności wirtualnej. Crowdsourcing jest pojęciem stosunkowo młodym, niemniej jednak wzbudzającym coraz większe

¹ Publikacja w ramach projektu, który został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2016/21/D/HS4/01791.

zainteresowanie badaczy. Mimo że crowdsourcing jest coraz częściej przedmiotem dociekań naukowych, w literaturze odnotować można wiele niejednoznaczności, które wynikają z proliferacji różnych podejść i perspektyw badawczych. Badania nad tym pojęciem są prowadzone różnymi metodami naukowymi, które pozwalają na uzyskanie wyników o charakterze jakościowym czy ilościowym. Niemniej jednak większość z nich skłania się ku studium przypadku. Celem artykułu jest prezentacja możliwości i kierunków wykorzystania metody studium przypadków w badaniach crowdsourcingu. Dodatkowo w artykule zaprezentowano przegląd dotychczasowych badań nad crowdsourcingiem, które wykorzystują studium przypadku. Przedstawiono ponadto istotę studiów przypadków, procedurę oraz zalety i ograniczenia tej metodyki w zakresie badań nad crowdsourcingiem. We wnioskach wskazano na możliwości zastosowania tej metody, w szczególności w kontekście testowania teorii, co może wynikać z chęci dogłębnego badania czy lepszego zrozumienia rzeczywistości oraz wczesnego etapu rozwoju wiedzy na temat crowdsourcingu. Takie wyodrębnienie może stanowić rekomendację co do metody zastosowanej przez przyszłych badaczy.

Słowa kluczowe: crowdsourcing, pomiar, studium przypadku

Wprowadzenie

Studium przypadku jako metoda naukowa coraz częściej wykorzystywane jest w naukach o zarządzaniu. Na ten fakt wskazuje m.in. W. Czakon, który stwierdza, że „studiowanie przypadków przeżywa obecnie w naukach o zarządzaniu prawdziwy renesans”². W naukach tych studium przypadku jest preferowaną metodą do analizy zjawisk, procesów organizacyjnych czy zachowań, którymi nie można manipulować³. Często wykorzystywane jest do badań sieci międzyorganizacyjnych⁴, koopetycji⁵, bliskości organizacyjnej⁶, relacji międzyorganizacyjnych⁷ czy otwartych innowacji⁸. Swoją popularność zawdzięcza możliwościom lepszego zrozumienia rzeczywistości, działań i relacji zachodzących w danym obszarze badań oraz wyjaśnienia okoliczności danego zjawiska. Wynika to z faktu, że głównym celem studium przypadku jest

² W. Czakon, *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 45.

³ R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 44.

⁴ W. Czakon, *Sieci w zarządzaniu strategicznym*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

⁵ A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Koopetycja w rozwoju przedsiębiorstw high-tech. Determinanty i dynamika*, Placet, Warszawa 2014.

⁶ P. Klimas, *Sieci innowacji. Implikacje bliskości organizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2014.

⁷ D. Latusek-Jurczak, *Zarządzanie międzyorganizacyjne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

⁸ L.T. Rodriguez Torres, E. Rocío Bravo Ibarra, *Open Innovation Practices: A Literature Review of Case Studies*, „Journal of Advanced Management Science” 2015, Vol. 3, No. 4, s. 362–367.

eksploracja, opis, wyjaśnienie oraz tworzenie teorii. Jest ono przydatne wtedy, gdy badanie ma charakter eksploracyjny, natomiast temat jest mało zbadany, a uzyskane wyniki można uznać za wartościowy wkład do istniejącej wiedzy⁹.

W niniejszym artykule przedstawiono studium przypadku jako metodę badania *crowdsourcingu*. *Crowdsourcing* jest stosunkowo nowym zjawiskiem, które pojawiło się wraz ze wzrostem postępu technologicznego. W skrócie polega na przekazaniu przez organizację, na zasadzie otwartego zaproszenia, w ręce społeczności wirtualnych zadań, które dotychczas wykonywali pracownicy. Internet stał się dla *crowdsourcingu* kanałem dystrybucji i promocji oraz sposobu komunikowania się z klientami lub potencjalnymi konsumentami¹⁰.

Celem artykułu jest prezentacja możliwości i kierunków wykorzystania metody studium przypadków w badaniach *crowdsourcingu*. Dodatkowo w artykule zaprezentowano przegląd dotychczasowych badań nad *crowdsourcingiem*, które wykorzystują studium przypadku, a także sformułowano rekomendacje w kontekście możliwości wykorzystania studium przypadku w przyszłych badaniach nad *crowdsourcingiem*.

Artykuł składa się z trzech części. Część pierwsza dotyczy istoty studium przypadku jako metody badawczej. Część druga poświęcona jest istocie *crowdsourcingu*. Część trzecia, ostatnia, zawiera przegląd dotychczasowych badań nad *crowdsourcingiem* prowadzonych przy wykorzystaniu metody studium przypadku. W identyfikacji badań wykorzystano tutaj systematyczny przegląd literatury. Dodatkowo wypracowano rekomendacje dla przyszłych badaczy *crowdsourcingu*.

Studium przypadku jako metoda badawcza

Studium przypadku jest jedną z jakościowych metod badawczych, które są zorientowane na zrozumienie sytuacji, natury określonego zjawiska, procesu lub zdarzenia oraz określenie kierunku zależności między konstruktami teoretycznymi¹¹. W literaturze przedmiotu wskazuje się na trzy cele studium przypadku¹²: (1) teoriiotwórczy; (2) testowanie teorii; (3) orientacja na praktykę. Cel teoriiotwórczy

⁹ D. Remenyi, B. Williams, A. Money, E. Swartz, *Doing research in business and management: An introduction to process and method*, Sage, London 1998, s. 164.

¹⁰ M. Sigala, K. Chalkiti, *Knowledge management and web 2.0: preliminary findings from the greek tourism industry* [w:] M. Sigala, E. Christou, U. Gretzel (red.), *Web 2.0 in Travel, Tourism and Hospitality: Theory, Practice and Cases*, Ashgate Publishers, Routledge, 2012, s. 262–280.

¹¹ M. Patton, *Quality in qualitative research: methodological principles and recent developments*, „Journal of the American Educational Research Association”, Chicago 1985.

¹² W. Czakon, *Zastosowanie studiów przypadku w badaniach nauk o zarządzaniu*, [w:] idem (red.) *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 45–54.

związany jest z możliwością rozpoznania zjawiska w danym kontekście oraz niejasnymi granicami pomiędzy zjawiskiem a jego kontekstem. W tym przypadku celem studium przypadku nie jest tworzenie uogólnień, ale także rozwijanie istniejącej teorii, wyjaśnienie zjawisk, które dotychczas nie były rozpoznane, analiza zachowań organizacji, testowanie teorii, zrozumienie okoliczności zdarzeń, procesów bez dokonywania manipulacji nad ich przebiegiem¹³, zrozumienie natury określonego zjawiska, jego kontekstu oraz interakcji z innymi jego zjawiskami¹⁴. Podstawą są tutaj pojęcia, które są rozwijane w trakcie badania¹⁵. Kolejny cel studium przypadku, testowanie teorii, to ilościowe „oznaczanie prawidłowości hipotetycznej relacji pomiędzy zmiennymi za pomocą technik statystycznych”¹⁶. Jest to związane z falsyfikacją teorii, a więc badaniem przypadków, które zaprzeczają dotychczasowej teorii lub wskazują na jej luki bądź niedostatki. Pozwala to na wyeliminowanie konieczności prowadzenia badań ilościowych na dużej próbie. Wystarczające jest zatem skupienie na konkretnym przypadku, który jest niezgodny z dotychczasową teorią. Ponadto studium przypadku jest przydatną metodą badawczą przy testowaniu hipotez, w szczególności przypuszczających istnienie warunku koniecznego oraz wystarczającego. Trzecim celem studiowania przypadków jest aspekt aplikacyjny, eksplanacyjny. Oznacza to orientację na przygotowanie działań decydenta, zbadanie zagadnień związanych z kontekstem danego zjawiska i zachowań ludzi w nim uczestniczących¹⁷.

W literaturze wskazuje się na różne rodzaje studium przypadku. Jeden z podziałów wskazuje na pojedyncze oraz wielokrotne studia przypadku. Pojedyncze studium przypadku skupia się na szczegółowej, kontekstowej analizie jednego przypadku i nabiera na znaczeniu w sytuacji, gdy teoria na dany temat nie istnieje lub istnieje tylko w określonym kontekście. Wielokrotne studia przypadku są uznawane za bardziej rzetelne od pojedynczych przypadków¹⁸. Sugeruje się przeprowadzenie od czterech do dziesięciu studiów przypadku. W ramach wielokrotnego studium przypadku wyróżnia się: porównawcze (badanie kilku przypadków i ich porównanie), równoległe (replikacja badania jednego przypadku w drodze niezależnych analiz kilku innych podobnych przypadków) oraz serialne (badanie przypadku z uwzględnieniem jego

¹³ *Ibidem*, s. 45–63.

¹⁴ S. Merriam, *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, Jossey-Bass, San Francisco 2002, s. 5.

¹⁵ D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 170.

¹⁶ W. Czakon, *Zastosowanie studiów przypadku...*, *op. cit.*, s. 50.

¹⁷ *Ibidem*, s. 53.

¹⁸ K. Eisenhardt, *Building theories from case study research*, „Academy of Management Review” 1989, nr 4, s. 532–550.

replikacji na inne przypadki, wybór każdego następnego przypadku i ich analiza uwzględnia wyniki uzyskane już w poprzednich badaniach)¹⁹. Inny podział, autorstwa R. Stake, obejmuje trzy rodzaje studiów przypadku: wewnętrzne (przedmiotem zainteresowania jest jeden przypadek), instrumentalne (dostarczenie wglądu w określone kwestie, zrewidowanie uogólnień), zbiorowe (pewna liczba przypadków jest badana w celu poznania ogólnego zjawiska).

Badania metodą studium przypadku prowadzone są zgodnie z rygorystyczną procedurą, na którą składają się trzy etapy: (1) definiowanie i projektowania badań; (2) przygotowanie do zbierania danych; (3) gromadzenie danych i ich analizy i wnioskowania²⁰. Do szczegółowych etapów procedury badawczej zalicza się: sformułowanie pytania badawczego, dobór przypadków, opracowanie narzędzi gromadzenia danych, prowadzenie badań terenowych, analizę danych, kształtowanie uogólnień, konfrontację uzyskanych wyników z literaturą, zamknięcie badania – uogólnienie²¹.

Za wyborem studium przypadku jako metody badawczej przemawiają konieczności związane z wyjaśnieniem kwestii badawczych, ze złożonymi związkami przyczynowo-skutkowymi, zainteresowaniami badacza współczesnym zjawiskiem i jego kontekstem, nieoczywistymi granicami pomiędzy nimi, brakiem możliwości wpływu na nie oraz koniecznością oceny badanych zjawisk²².

Pojęcie crowdsourcingu

Pierwsza praca poświęcona *crowdsourcingowi* pojawiła się stosunkowo niedawno, bo w 2006 roku za sprawą artykułu J. Howe'a pt.: „The Rise of Crowdsourcing”. Zdefiniował on *crowdsourcing* jako „akt w działalność firmy lub instytucji, polegający na wydzieleniu pewnych funkcji, wykonywanych tradycyjnie przez pracowników, i ich outsourcing do bliżej niezdefiniowanej, zazwyczaj dużej grupy osób, w formie otwartego zaproszenia, co może przybierać postać produkcji partnerskiej, gdy praca wykonywana jest wspólnie przez grupę ludzi, lub być podejmowana indywidualnie”²³. Od tej chwili nastąpił wzrost zainteresowania problematyką *crowdsourcingu*, jednakże w literaturze zaczęły się pojawiać niejednokrotnie idiosynkratyczne definicje (tabela 1).

¹⁹ J. Dul, T. Hak, *Case Study Methodology in Business Research*, Butterworth-Heinemann, Oxford 2008, s. 40–45.

²⁰ R.K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks – London – New Delhi 2003, s. 21–27.

²¹ W. Czakon, *Mity o badaniach jakościowych w naukach o zarządzaniu*, „Przegląd Organizacji”, 2009, nr 9, s. 13–16.

²² R.K. Yin, *Studium przypadku...*, op. cit., s. 42.

²³ J. Howe, *The rise of crowdsourcing*, „Wired Magazine” 2006, t. 14, nr 6.

Tabela 1. Wybrane definicje *crowdsourcingu*

Data	Autor/ autorzy	Definicja
2006	Reichwald, Piller	Tworzenie interaktywnej wartości: współpraca między organizacją a użytkownikami w rozwoju nowego produktu
2008	Howe	Akt w działalności firmy lub instytucji, polegający na wydzieleniu pewnych funkcji, wykonywanych tradycyjnie przez pracowników i ich outsourcing do bliżej niezdefiniowanej, zazwyczaj dużej grupy osób, w formie otwartego zaproszenia, może przybrać postać produkcji partnerskiej (gdy praca wykonywana jest wspólnie przez grupę ludzi) lub być podejmowana indywidualnie
2008	Kleeman i in.	Forma integracji użytkowników lub konsumentów w procesy wewnętrzne tworzenia wartości. Istotą <i>crowdsourcingu</i> jest zamierzona mobilizacja z przeznaczeniem komercyjnej eksploracji twórczych pomysłów i innej formy pracy wykonywanej przez konsumenta
2008	Yang i in.	Wykorzystanie społeczności wirtualnej do przekazywania zadań
2008	Chanal, Caron-Fasan	Otwarcie procesu innowacji w organizacji w celu integracji za pośrednictwem sieci kompetencji
2009	Poetz, Schreier	Outsourcing fazy generowania pomysłów na potencjalnie duże i nieznanne grupy ludzi w formie otwartego zaproszenia
2009	Vukovic	Nowy rozpowszechniony w Internecie model produkcyjny, w którym ludzie współpracują, aby ukończyć zadanie
2009	Whitla	Proces outsourcingu działalności organizacji do społeczności wirtualnej. Proces organizowania pracy, w którym organizacja oferuje zapłatę za realizację zadań przez członków tłumu
2009	DiPalantino, Vojnovic	Metody przy wykorzystaniu otwartego zaproszenia zachęcania społeczności do rozwiązywania zadań
2010	La Vecchia, Cisternino	Narzędzia do rozwiązywania problemów w organizacji
2010	Ling	Nowy model biznesowy innowacji przez Internet
2010	Mazzola, Distefano	Celowa mobilizacja przez Web 2.0, kreacja innowacyjnych pomysłów, bodźców do rozwiązywania problemów, gdzie dobrowolnie zgłaszający się użytkownicy są uwzględniani przez organizację w procesie rozwiązywania wewnętrznych problemów
2010	Oliveira i in.	Sposób outsourcingu tłumowi zadań tworzenia aktywów intelektualnych, często wspólnie w celu łatwiejszego dostępu do koniecznego wachlarza umiejętności i doświadczenia
2010	Sheehan	Zdolność do gromadzenia dużej grupy ludzi wokół swojej marki, którzy będą opracowywać produkty lub procedury

Data	Autor/ autorzy	Definicja
2010	Heer, Bostok	Stosunkowo nowe zjawisko, w którym pracownicy internetowi wykonują jedno lub więcej mikrozadań, często za mikropłatność rzędu od 0,01 \$ do 0,10 \$ za zadania
2010	Buecheler i in.	Szczególny przypadek zbiorowej inteligencji
2010	Burger- Helmchen, Penin	Sposób, w którym organizacja uzyskuje dostęp do wiedzy zewnętrznej
2011	Heymann, Garcia- Molina	Uzyskanie jednego lub więcej użytkowników Internetu do zdalnego wykonywania pracy
2011	Doan i in.	Metoda ogólnego przeznaczenia rozwiązywania problemów
2011	Grier	Sposób wykorzystywania Internetu do zatrudniania dużej rozproszonej liczby pracowników
2011	Alonso, Lease	Outsourcing zadań do dużej grupy osób, zamiast przypisywania tych zadań pracownikom lub wykonawcom w domu
2011	Bederson, Quinn	Ludzie poświęcają się wykonać zadania internetowe kierowane przez organizacje
2013	Brabham	Sposób rozwiązywania problemów, jak i model produkcji, w którym w celu osiągnięcia charakterystycznych dla organizacji celów wykorzystywana jest zbiorowa inteligencja społeczności internetowych

Źródło: opracowanie własne.

Trudno przecenić aktualność problematyki *crowdsourcingu* w naukach o zarządzaniu, ale i praktyki gospodarczej. Można przy tym wskazać na wiele powodów wzrostu uwagi dla tego zjawiska, które przemawiają za obserwowaną obecnie i postulowaną w przyszłości intensyfikacją dyskursu nad *crowdsourcingiem*. D. Brabham (2015) formułuje stwierdzenie, że *crowdsourcing* to „nowy, ekscytujący obszar badań”²⁴, który ma bardzo duże znaczenie dla całej organizacji²⁵. Uznawane jest w literaturze za wschodzące zjawisko oparte na Web 2.0, które przyciąga uwagę zarówno praktyków,

²⁴ D.C. Brabham, *Crowdsourcing in the Public Sector*, Georgetown University Press, Washington, DC 2015.

²⁵ G. Colombo, T. Buganza, I.M. Klanner, S. Roiser, *Crowdsourcing Intermediaries and Problem Typologies: An Explorative Study*, „International Journal of Innovation Management”, 2013, nr 17(2), s. 1-24.

jak i naukowców²⁶. To właśnie możliwości i korzyści wynikające z zastosowania *crowdsourcingu* stanowią źródło jego popularności. Pojawia się nawet przekonanie, że *crowdsourcing* w następnych latach będzie dynamicznym i żywym obszarem badań²⁷.

Crowdsourcing zyskał na popularności w naukach o zarządzaniu z uwagi na jego potencjał, m.in.: doskonalenie procesów biznesowych²⁸, tworzenie otwartych innowacji²⁹, budowanie przewagi konkurencyjnej³⁰, wykorzystanie mądrości społeczności wirtualnych do rozwiązywania problemów³¹. *Crowdsourcing* przyczynia się także do rozwiązywania problemów, zarządzania kryzysowego, poszerzenia dotychczasowej działalności i oferty organizacji, kreowania wizerunku organizacji, usprawniania komunikacji z otoczeniem, optymalizacji kosztów działalności organizacji czy też ujmowany jest jako narzędzie marketingu i współpracy z klientem³².

Zastosowanie studium przypadku do badania *crowdsourcingu*

Aby określić ocenę oraz identyfikację dotychczasowego stanu wiedzy na temat *crowdsourcingu* w organizacjach publicznych, przeprowadzono systematyczny przegląd literatury. Umożliwi on zapoznanie się z wynikami badań zbliżonych i na tej podstawie posłuży do określenia luk poznawczych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu oraz poszerzenia wcześniejszych ustaleń innych badaczy³³, identyfikacji, oceny oraz syntezy wyników wszystkich badań podstawowych i podejść teoretycznych³⁴.

²⁶ A.C. Rouse, *A preliminary taxonomy of crowdsourcing*, 21st Australasian Conference on Information Systems, 2010.

²⁷ Y. Zhao, Q. Zhu, *Evaluation on crowdsourcing research: Current status and future direction*, "Journal Information Systems Frontiers", 2014, t. 16, nr 3, s. 417-434.

²⁸ Ch. Balamurugan, S. Roy, *Human computer interaction paradigm for business process task crowdsourcing*, APCHI, 2013, s. 264.

²⁹ T. Burger-Helmchen, J. Pénin, *The limits of crowdsourcing inventive activities: What do transaction cost theory and the evolutionary theories of the firm teach us?*, Workshop on Open Source Innovation, Strasbourg, France 2010.

³⁰ J.M. Leimeister, S. Zogaj, *Neue Arbeitsorganisation durch Crowdsourcing*, „Hans-Böckler-Stiftung Arbeit-spapier Arbeit und Soziales”, 2013, s. 287.

³¹ M. Vukovic, *Crowdsourcing for Enterprises*, SERVICES '09 Proceed of the 2009 Congress on Services - I, Los Angeles, CA 2009, s. 686-692.

³² A. Majchrzak, A. Malhotra, *Towards an information systems perspective and research agenda for open innovation crowdsourcing*, "Journal of Strategic Information Systems", 2013, nr 22.

³³ J. Rowley, F. Slack, *Conducting a literature review*, "Management Research News", 2004, nr 27(6).

³⁴ Y. Levy, T.J. Ellis, *A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research*, "Informing Science Journal", 2006, nr 9; U. Sekaran, R. Bougie, *Research methods for business: A skill building approach*, John Wiley & Sons Ltd., Chichester 2010.

Zgodnie z jego metodyką, procedura systematycznego przeglądu literatury obejmuje trzy etapy³⁵: (1) wyodrębnienie baz danych oraz zbioru publikacji; (2) selekcja publikacji, opracowanie bazy danych; (3) analiza bibliometryczna, analiza treści oraz weryfikacja przydatności uzyskanych wyników do dalszych badań.

Etap pierwszy stanowi dobór przedmiotu badań. Dotyczy to określenia zbioru publikacji, które zostaną poddane analizie. Podstawą jest tutaj wyodrębnienie baz danych. Analizie poddano pełnotekstowe, największe i obejmujące większość czasopism z zakresu zarządzania strategicznego bazy, tj. Ebsco, Elsevier/Springer, Emerald, Proquest, Scopus oraz ISI Web of Science. Kolejny etap opiera się na nałożeniu ograniczeń poprzez zastosowanie dodatkowych słów kluczowych oraz selekcję bazy danych według procedury „kuli śnieżnej”.

W pierwszej fazie podstawowym kryterium było słowo *crowdsourcing* w tytule publikacji. W rezultacie przeszukiwań wybranych baz danych uzyskano ponad 46 000 publikacji. W dalszej kolejności otrzymany zbiór publikacji został poddany czyszczeniu, nałożono na niego kolejne ograniczenia. A zatem na zidentyfikowane artykuły nałożono następujące ograniczenia: (1) pełnotekstowe, recenzowane publikacje; (2) *crowdsourcing*, „organizacja publiczna” w słowach kluczowych; (3) obszar nauk o zarządzaniu. Odrzucono te publikacje, które nie dotyczyły stricte *crowdsourcingu*, a raczej traktowały go jako temat poboczny.

Jako badawczo istotne zostały uznane tylko te publikacje, których wiodącym obiektem analiz był termin *crowdsourcing* umieszczony w tytule, słowach kluczowych. Ze zbioru wyłączono publikacje z zakresu informatyki, nauk społecznych, technicznych, matematycznych, humanistycznych oraz medycznych. Wylimowano także publikacje dublujące się, książki, dysertacje oraz rozdziały w książkach. Włączone zostały artykuły w pełnej wersji publikowane w czasopismach oraz tzw. proceedings. Zgromadzono w ten sposób bazę literaturową w postaci 54 publikacji wyodrębnionych z baz anglojęzycznych. W dalszej kolejności będą one podlegały analizie frekwencyjności oraz analizie treści.

Systematyczny przegląd literatury pozwolił na wyodrębnienie najczęściej wykorzystywanych przez badaczy perspektyw badawczych, które określają nurt badawczy. Niemniej jednak tylko dziewięć publikacji z 54 artykułów przewiduje podstawy teoretyczne (tabela 2).

³⁵ W. Czakon, *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, „Przegląd Organizacji”, nr 3, s. 57-61.

Tabela 2. Perspektywy badawcze *crowdsourcingu*

Autor/autorzy	Perspektywa	Rola perspektywy	Podjęmowana problematyka
Afuah i Tucci (2012); Pénin and Burger-Helmchen (2011)	Behawioralne i ewolucyjne teorie firmy	Wyjaśnianie	Rozwiązywanie problemów
Jeppesen and Lakhani (2010) (2010); Pénin and Burger-Helmchen (2011)	Zarządzanie wiedzą	Wyjaśnianie	Generowanie pomysłów, tworzenie innowacji
Afuah and Tucci (2012)	Oburęczność organizacyjna	Wyjaśnianie	Rozwiązywanie problemów: skuteczne wykonywanie czynności wstępnych
Bayus (2010); Schlagwein & Bjørn-Andersen (2014)	Organizacyjne uczenie się	Wyjaśnianie	Pozyskiwanie wiedzy z tłumu
Afuah i Tucci (2012); Pénin and Burger-Helmchen (2011)	Teoria kosztów transakcyjnych	Wyjaśnienie i przewidywanie	Zaangażowanie tłumu zależne od kosztów transakcyjnych; niskie koszty transakcji zależne od rodzaju problemu skierowanego do tłumu
Horton and Chilton (2010); Schenk and Guittard (2011)	Teoria agencji	Wyjaśnienie i przewidywanie	Rozwiązywanie problemów: zmniejszenie asymetrii informacji między dostawcą a klientem oraz ograniczenie ryzyka społeczności wirtualnych
Lane (2010)	Łańcuch wartości	Analiza	Wartości dla organizacji
DiPalantino, Vojnovic (2009); Archak, Sundararajan (2009)	Teoria aukcji	Wyjaśnienie i przewidywanie	Rozwiązywanie problemów
Bayus (2010)	Teoria wyparcia motywacji	Wyjaśnianie	Motywacja w <i>crowdsourcingu</i>

Autor/autorzy	Perspektywa	Rola perspektywy	Podjęmowana problematyka
Bayus (2010)	Teorii oceny poznawczej	Wyjaśnienie	Motywacja w <i>crowdsourcingu</i>
Stewart i in. (2010)	SCOUT Model	Wyjaśnienie i przewidywanie	Model uczestnictwa pomiaru tłumu
Horton and Chilton (2010)	Teoria gier	Przewidywanie	Grywalizacja
Mazzola and Distefano (2010)	Zarządzanie strategiczne	Wyjaśnienie	Podjęmowanie decyzji
Trompette (2008)	Teoria innowacji	Wyjaśnienie	Tworzenie nowości
Leimeister i in. (2009)	MIAB Mode	Projektowanie	Motywacja tłumu

Źródło: opracowanie własne.

Dotychczasowe badania nad *crowdsourcingiem* głównie prowadzone były zgodnie ze światopoglądem konstruktywistycznym. Zakłada on, że świat jest zależny od tworzonych przez ludzi kategorii oraz opisów, natomiast rzeczywistość społeczna ma charakter subiektywny, istnieje tylko dzięki umowie między osobami. Z tego punktu widzenia rzeczywistość jest zmienna i nietrwała, rozwój polega na kwestionowaniu dotychczasowych konwencji i zastępowaniu ich nowymi, bardziej adekwatnymi do bieżącej sytuacji. Organizacyjne poznawanie wynika ze stale zachodzących aktywności członków organizacji w otaczającej ich rzeczywistości. Organizacje należy traktować jako systemy wiedzy złożone z wiedzy członków tych organizacji oraz społecznych oddziaływań pomiędzy nimi³⁶.

Przeprowadzony systematyczny przegląd literatury pozwolił na wyodrębnienie najczęściej stosowanych metod badawczych. Dzięki temu badacz może ocenić dojrzałość pola badawczego, jakość badań, jak i ogólne trendy metodyczne występujące w dyscyplinie³⁷. W przypadku publikacji o charakterze empirycznym ustalono, że badacze sięgali po studium przypadku jako strategię badawczą: na 33 prace o charakterze empirycznym badacze zastosowali wielokrotne studia przypadku. W tabeli 3 zaprezentowano wybrane przykłady zastosowania studium przypadku do badań nad *crowdsourcingiem*.

³⁶ S. Charreire-Petit, I. Huault, *From practice-based knowledge to the practice of research: Revisiting constructivist research works on Knowledge*, "Management Learning", 2008, nr 39(1), s. 73-91.

³⁷ W. Czakon, *Metodyka systematycznego...*, op. cit., s. 57-61.

Tabela 3. Przykłady zastosowania studium przypadku w badaniach *crowdsourcingu*

Data	Autor/autorzy	Próba	Kluczowe wnioski
2010	Chanal, Caron-Fasan	jedna platforma <i>crowdsourcingowa</i>	<i>Crowdsourcing</i> wymaga wielopoziomowego modelu motywacyjnego
2011	Bojin i in.	jedna platforma <i>crowdsourcingowa</i>	Projektowanie <i>crowdsourcingu</i> dla małych organizacji lub pojedynczych jednostek jest niewykonalne
2011	Lampe i in.	jedna platforma <i>crowdsourcingowa</i>	Zaprojektowanie <i>crowdsourcingu</i> do zadań publicznych wynika z oczekiwań. Realizacja może trudna ze względu na ograniczenia o charakterze społecznym, technicznym i zadaniowym
2012	Battistella, Nonino	116 platform <i>crowdsourcingowych</i>	Podczas projektowania systemu motywacyjnego należy rozważyć etapy procesu innowacji
2012	Schweitzer i in.	218 platform z konkursami, 52 platformy z grupami fokusowymi	Konkursy najlepiej kierować do większej liczby użytkowników (mniejsze koszty), natomiast grupy fokusowe pozwalają na wchodzenie w interakcje z użytkownikami
2013	Cummings i in.	jedna platforma <i>crowdsourcingowa</i>	Korzyści z <i>crowdsourcingu</i> w kontekście B+R: identyfikacja problemów do rozwiązania, generowanie nowych pomysłów na projekty, badanie możliwości organizacji
2013	Djclassi, Decoopman	pięć studiów przypadku	Model zależności pomiędzy elementami modelu biznesowego i interakcjami firma-klient. <i>Crowdsourcing</i> jest korzystny dla firm i ich klientów
2013	Mortara i in.	sześć studiów przypadku	Mechanizm konkursów w <i>crowdsourcingu</i> może być niepewny z uwagi na liczbę dostarczanych pomysłów. Ich liczba jest mniejsza z uwagi na wymagane dane wejściowe
2013	Weeks, Veltri	jedno studium przypadku	Identyfikacja elementów, które wzmacniają i ograniczają tworzenie wiedzy w społecznościach <i>crowdsourcingu</i>
2014	Franzoni, Sauer mann	trzy studia przypadku	Identyfikacja elementów <i>crowdsourcingu</i> : tłum, projekty, otwarte uczestnictwo i wymiana

Źródło: opracowanie własne.

Studium przypadku, w oparciu na wybranych powyższych przykładach, wykorzystywane było przez badaczy do identyfikacji motywacji w *crowdsourcingu*, kompetencji wewnętrznych, sposobów pozyskiwania pomysłów, rozwiązywania problemów, wpływu na modele biznesowe, uzyskania korzyści dla organizacji i jej klientów, produkcji wiedzy, współpracy z różnymi podmiotami. Z uwagi na fakt, że *crowdsourcing* nadal jest pojęciem stosunkowo nowym, to powyższa przewaga studium przypadku nad innymi metodami może wynikać z chęci dogłębnego badania przez badaczy czy lepszego zrozumienia rzeczywistości oraz wczesnego etapu rozwoju wiedzy na temat *crowdsourcingu*. Takie wyodrębnienie może stanowić rekomendację co do metody zastosowanej przez przyszłych badaczy.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych rozważań literaturowych dotyczących *crowdsourcingu* wyciągnięto kilka wniosków:

1. Studium przypadku to metoda badań jakościowych, której celem jest zbadanie zjawisk i procesów w ich kontekście. Przyczynia się to do lepszego zrozumienia rzeczywistości, testowania teorii oraz jej rozwoju.
2. Wczesny etap rozwoju, fragmentaryczność wiedzy, ale także rekomendacje innych badaczy – zidentyfikowane na podstawie systematycznego przeglądu literatury – przemawiają za wykorzystaniem studium przypadku w badaniach *crowdsourcingu*.
3. Wybór rodzaju studium przypadku zależy przede wszystkim od celu badania. W literaturze badacze częściej sięgają po wielokrotne studia przypadku. Może to wynikać z kilku powodów. Po pierwsze, analiza kilku studiów przypadku uznawana jest za rzetelniejszą od analizowania pojedynczych. Po drugie, chęć utrwalenia wniosków badawczych. Po trzecie, zamiar testowania istniejącej teorii lub jej poprawa.

Konkludując, studium przypadku jest jedną z metod badań w naukach o zarządzaniu i wydaje się, że może być zastosowana w przyszłych badaniach nad *crowdsourcingiem* – z uwagi na to, że *crowdsourcing* jest tematem nowym i mało znanym. Metoda ta może przyczynić się do zrozumienia rzeczywistości, eksploracji, opisów i wyjaśnienia. Pozwala na przyjrzenie się zjawiskom i zrozumienie relacji, działań oraz interakcji zachodzących w obszarze *crowdsourcingu*. Ponadto jej zastosowanie pozwoli na zachowanie ciągłości badań. Nie należy jednak zapominać, że studium przypadku nie jest wolne od ograniczeń.

Bibliografia

- Balamurugan Ch., Roy S., *Human computer interaction paradigm for business process task crowdsourcing*, APCHI, 2013.
- Brabham D.C., *Crowdsourcing in the Public Sector*, Georgetown University Press, Washington, DC 2015.
- Burger-Helmchen T., Pénin J., *The limits of crowdsourcing inventive activities: What do transaction cost theory and the evolutionary theories of the firm teach us?*, Workshop on Open Source Innovation, Strasbourg, France 2010.
- Charreire-Petit S., Huault I., *From practice-based knowledge to the practice of research: Revisiting constructivist research works on Knowledge*, "Management Learning", 2008, nr 39(1), ss. 73-91.
- Colombo G., Buganza T., Klanner I.M., Roiser S., *Crowdsourcing Intermediaries and Problem Typologies: An Explorative Study*, "International Journal of Innovation Management", 2013, nr 17(2), ss. 1-24.
- Czakon W., *Mity o badaniach jakościowych w naukach o zarządzaniu*, „Przegląd Organizacji”, 2009, nr 9, ss. 13-16.
- Czakon W., *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, „Przegląd Organizacji”, nr 3, ss. 57-61.
- Czakon W., *Sieci w zarządzaniu strategicznym*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Czakon W., *Zastosowanie studiów przypadku w badaniach nauk o zarządzaniu*, [w:] idem (red.) *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2011, ss. 45-54.
- Czakon W., *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Dul J., Hak T., *Case Study Methodology in Business Research*, Butterworth-Heinemann, Oxford, 2008, ss. 40-45.
- Eisenhardt K., *Building theories from case study research*, „Academy of Management Review”, 1989, nr 4, ss. 532-550.
- Howe J., *The rise of crowdsourcing*, „Wired Magazine”, 2006, t. 14, nr 6, ss. 1-4.
- Klimas P., *Sieci innowacji. Implikacje bliskości organizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2014.
- Latuszek-Jurczak D., *Zarządzanie międzyorganizacyjne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Leimeister J.M., Zogaj S., *Neue Arbeitsorganisation durch Crowdsourcing*, „Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier Arbeit und Soziales”, 2013, nr 287.
- Levy Y., Ellis T.J., *A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research*, „Informing Science Journal”, 2006, nr 9, ss. 181-212.
- Majchrzak A., Malhotra A., *Towards an information systems perspective and research agenda for open innovation crowdsourcing*, „Journal of Strategic Information Systems”, 2013, nr 22.
- Merriam S., *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- Patton M., *Quality in qualitative research: methodological principles and recent developments*, „Journal of the American Educational Research Association”, Chicago, 1985.
- Remenyi D., Williams B., Money A., Swartz E., *Doing research in business and management: An introduction to process and method*, Sage, London 1998.

- Rodriguez Torres L.T., Rocío Bravo Ibarra E., *Open Innovation Practices: A Literature Review of Case Studies*, „Journal of Advanced Management Science”, 2015, t. 3, nr 4, s. 362–367.
- Rouse A.C., *A preliminary taxonomy of crowdsourcing*, 21st Australasian Conference on Information Systems, 2010.
- Rowley J., Slack F., *Conducting a literature review*, “Management Research News”, 2004, nr 27(6).
- Sekaran R. Bougie, *Research methods for business: A skill building approach*, John Willey & Sons Ltd., Chichester 2010.
- Sigala M., Chalkiti K., *Knowledge management and web 2.0: preliminary findings from the greek tourism industry*, [w:] M. Sigala, E. Christou, U. Gretzel (red.), *Web 2.0 in Travel, Tourism and Hospitality: Theory, Practice and Cases*, Ashgate Publishers, Routledge 2012, ss. 262–280.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Vukovic M., *Crowdsourcing for Enterprises*, SERVICES ‘09 Proceed of the 2009 Congress on Services – I, Los Angeles, CA 2009.
- Yin R.K., *Case Study Research. Design and Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks – London – New Delhi 2003.
- Yin R.K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Zakrzewska-Bielawska A. (red.), *Koopetycja w rozwoju przedsiębiorstw high-tech. Determinanty i dynamika*, Placet, Warszawa 2014.
- Zhao Y., Zhu Q., *Evaluation on crowdsourcing research: Current status and future direction*, “Journal Information Systems Frontiers”, 2014, t. 16, nr 3, ss. 417–434.

Kinga PAWŁOWSKA

Faculty of Administration and Social Sciences

Warsaw University of Technology, Poland

e-mail: kpawlow@ans.pw.edu.pl

The Power of the Weak': 'Strategies' of Power and 'Tactics' of Resistance in Organization

The paper is about forms of power in different, traditional and contemporary, organizations. The inspiration behind our work is the concept of 'strategies' and 'tactics' by Michel de Certeau. The most important idea is that 'weak' people could be 'strong' and gain control of the organizational space. It can be done in many brilliant and witty ways, e.g. by 'playing' with the meanings. The article presents the extracts of stories which show the power of 'the weak' in different organizations.

From time to time in different organizations we can encounter situations in which people who have power want to capture some 'weak' people's 'tactics' and use them for their own goals. Conversely, 'the weak' have the possibility of capturing 'the strong's' 'strategies'. We also discuss which theoretical and methodological perspectives can deepen 'strategies' of power and 'tactics' of resistance. To illustrate: 'microhistory', 'the new cultural history', 'anthropology of literature', 'literary anthropology', 'anthropology of experience', 'humanistic management' and 'critical management studies'.

Keywords: 'power of the weak', resistance, 'strategies', 'tactics', Michel de Certeau, organization

„Siła słabych”: „strategie” władzy i „taktyki” oporu w organizacji¹

W artykule zaprezentowano formy władzy w dawnych oraz współczesnych organizacjach. Inspiracją do jego przygotowania była koncepcja „strategii” „taktyk” Michela de Certeau. Najważniejsza idea Certeau sprowadza się do przekonania, że „słabi”, funkcjonujący w polu zorganizowanym przez władzę, mogą okazać swoją siłę i przejąć kontrolę nad organizacyjną przestrzenią. Może się to stać przy użyciu niezwykle sprytnych i bystrych sposobów, polegających m.in. na „grze” znaczeniami. W artykule zaprezentowano fragmenty opowieści ilustrujące siłę „słabych” w dawnych oraz współczesnych organizacjach. Od czasu

¹ Dziękuję bardzo serdecznie anonimowym Recenzentom mojego artykułu, których życzliwe uwagi pozwoliły mi na poznanie nowych obszarów dotyczących interesującej mnie problematyki.

do czasu w życiu organizacyjnym pojawiają się sytuacje, w których osoby posiadające władzę „przechwytyją” „taktyki” słabych i wykorzystują je dla własnych celów. Czasami jest również odwrotnie, to osoby „słabe” przechwytyją „strategie” władzy i robią z nich użytek. W artykule również podjęto problematykę koncepcji teoretycznych oraz metodologicznych pozwalających na pogłębienie refleksji nad poruszonymi zagadnieniami, tj. „strategiami” władzy oraz „taktykami” oporu. Wśród tych perspektyw można wyróżnić: „mikrohistorie”, „nową historię kulturową”, „antropologię literatury”, „antropologię literacką”, „antropologię doświadczenia”, „zarządzanie humanistyczne” oraz „nurt krytyczny w zarządzaniu”.

Słowa kluczowe: „siła słabych”, opór, „strategie”, „taktyki”, Michel de Certeau, organizacja

O władzy inaczej

Istnieje wiele rozmaitych sposobów analizy władzy, która zgodnie z definicją Johna Scotta „w najsilniejszym znaczeniu jest intencjonalnym użyciem przez podmiot sprawczy władzy kazualnej w celu wywarcia wpływu na zachowanie innych uczestników w wiążących ich relacjach społecznych”². Zgodnie z przytoczoną definicją, zjawisko władzy sprowadza się na najbardziej ogólnym poziomie do możliwości oddziaływania na zachowania, postawy, poglądy i przekonania partnerów społecznych interakcji. Podobnie definiuje władzę Michel Foucault, twierdząc w krótkim omówieniu własnej twórczości, że w analizie władzy w jego wydaniu „nie chodzi oczywiście o zapytanie o «władzę» u jej źródeł, o jej zasady czy granice prawomocności, ale o badanie procedur i technik stosowanych w różnych instytucjonalnych kontekstach, służących oddziaływaniu na zachowanie jednostek lub grup; służących również tworzeniu ich zachowań, kierowaniu nimi i ich zmianie, narzucaniu celów dla niedziałania lub wpisywaniu go w całościowe strategie, w konsekwencji rozliczne w przejawach i miejscach występowania [...]”³.

O istocie władzy w życiu społecznym napisano już bardzo wiele, dlatego w swoim artykule ograniczę się wyłącznie do tych elementów zjawiska, które bezpośrednio odnoszą się do interesującej mnie problematyki „taktyk” oporu w rozumieniu jakie nadał temu pojęciu Michel de Certeau w pracy *Wynaleźć codzienność: sztuki działania*⁴. Uwaga ta ma duże znaczenie, ponieważ rozważania o oporze wobec władzy można znaleźć w pracach wielu badaczy, jednak koncepcja Certeau najlepiej oddaje proponowany w artykule zamysł badawczy i była do jego napisania ważną inspiracją.

² J. Scott, *Władza*, Wydawnictwo. Sic!, Warszawa 2006, s. 8.

³ M. Foucault, *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, Eperons-Ostrogi, Kraków 2013, s. 28.

⁴ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność: sztuki działania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

Zjawisko władzy warto rozpatrywać w relacji do możliwych reakcji, do oporu jaki władza może wywołać, bądź na który jest odpowiedzią. Nie jest bowiem wykluczone, że dostrzegalne w życiu społecznym formy władzy nie tylko wywołują opór, ale również powstają jako reakcja na pojawiające się formy oporu. Przedmiotem rozważań w tym artykule nie będą dobrze znane i wielokrotnie szczegółowo opisywane zbiorowe sformalizowane formy oporu, ale przede wszystkim indywidualne lub występujące w niewielkich grupach, pojawiające się „w polu władzy” taktyki radzenia sobie z nią. Prezentowana perspektywa dotyka istoty zjawiska władzy, a jest tak dlatego, że jak przypomina za Bentonem Scott „władza zwierzchnika polega na zdolności swobodnego i wolnego realizowania swoich intencji i interesów; władza podwładnego polega na jego zdolności do oporu”⁵. W centrum zainteresowania w niniejszym artykule znajdzie się drugi rodzaj władzy określanej jako „siła słabych”, przy czym „słabi” na użytek artykułu zostali zdefiniowani jako osoby zmuszone do radzenia sobie w świecie narzuconych reguł, które nie zawsze akceptują.

Zasadniczy zamysł artykułu polega na próbie udzielenia odpowiedzi na pytanie: jakie znaczenie, również dla badania zjawiska władzy, może mieć analiza „taktyk” radzenia sobie w rzeczywistości praktykowanych w rozmaitych sferach życia zbiorowego? Na czym owe „taktyki” polegają? W jakich przestrzeniach występują? Przy założeniu, że analiza „taktyk” może mieć walor poznawczy, niemniej istotne wydaje się również przygotowanie warsztatu pozwalającego na pogłębioną analizę tej problematyki i wskazanie kierunków możliwych poszukiwań.

Biorąc pod uwagę, że proponowany obszar refleksji jest bardzo rozległy, w dalszej części artykułu wspomniana problematyka „taktyk” zostanie omówiona przede wszystkim w kontekście i na przykładzie rozmaitych organizacji. Oznacza to, że koncepcja Certeau zostanie potraktowana jako inspiracja do stworzenia być może nieco eklektycznej, ale za to własnej koncepcji autorki.

Do badania problematyki władzy, w tym władzy w organizacji, można zatem podejść, koncentrując się nie tylko na „strategiach” osób posiadających władzę, w rozumieniu jakie nadał temu terminowi Certeau, lecz również na „taktykach” osób tej władzy podlegających. Pozwolę sobie jednak, jak przystało na antropologa, rozpocząć od kilku organizacyjnych opowieści pochodzących z rozmaitych okresów i kontekstów społecznych utrwalonych w narracjach badaczy społecznej rzeczywistości⁶.

⁵ J. Scott, *Władza...*, *op. cit.*, s. 9.

⁶ Przytoczone w artykule fragmenty organizacyjnych opowieści zostaną opowiedziane w możliwie jak największym stopniu językiem ich autorów. Zabieg ten jest zamierzony, a jego celem jest oddanie oryginalnych sensów oraz umożliwienie czytelnikowi własnej interpretacji prezentowanych materiałów.

Przypadek I: Symboliczne funkcje masakry kotów

Autorem pierwszej organizacyjnej opowieści, przedstawionej w artykule *Pracownicy podnoszą bunt: wielka masakra kotów przy ulicy Saint-Séverin*⁷, jest wybitny badacz tzw. nowej historii kulturowej Robert Darnton. Relacja z wydarzeń rozgrywających się w warsztacie drukarskim w latach 30. XVIII wieku pochodziła od ich świadka Nicolasa Contata. Pewnego dnia zdesperowani pracownicy drukarni, strapieni swoją trudną sytuacją, złymi warunkami życia, nędznym jedzeniem, „zniewagami” oraz „obelgami” jakie słyszeli od czeladników i mistrza, postanowili się zbuntować i swoim długim przeciągłym miażdżeniem pod oknem „państwa” sprowokowali sytuację, w której mistrz i jego żona kazali im „pozbyć się” dokuczających kotów, z wyraźnym zastrzeżeniem, żeby nie przestraszyć ukochanej kotki pani. Pracownicy drukarni zaczęli jednak oczywiście od brutalnego zabicia kotki pani, po czym podobny los spotkał wszystkie koty z okolicy. Sposób zabicia kotów był jednak bardzo charakterystyczny – najpierw je złapano, a następnie odbył się nad nimi zainscenizowany proces, a na koniec publiczna egzekucja⁸. Szczegółowy opis całej sytuacji przedstawiony w artykule Darntona budzi zgrozę, autor relacji Contat stwierdził jednak, że brutalna „masakra kotów” była „najzabawniejszą rzeczą, jaka kiedykolwiek wydarzyła się w warsztacie”⁹. Z dzisiejszej perspektywy trudno w to uwierzyć, ważny okazuje się jednak kontekst kulturowy, w jakim cała sytuacja miała miejsce. Darnton zadał sobie wiele trudu, żeby zrekonstruować uwikłane w opowiedzianą historię „sieci znaczeń” i na podstawie jego analiz można dojść do wniosku, że cała sytuacja była przykładem skrupulatnie przemyślanej, błyskotliwej „taktyki” znieważenia pana oraz jego żony. Wskazują na to następujące fragmenty interpretacji Darntona:

„[...] Uczniowie wykorzystali zabobonność swego pana, by urządzić sobie szaloną zabawę jego kosztem, ale na tym nie koniec. Ich szaleństwo skierowane było też przeciw żonie właściciela drukarni. Zabijając jej *la grise* [ukochaną kotkę – wyjaś. K.P.], oskarżyli ją tym samym o czary. Podwójny żart był doskonale zrozumiałym dla każdego, kto potrafił odczytać tradycyjny język gestów”¹⁰;

⁷ R. Darnton, *Pracownicy podnoszą bunt: wielka masakra kotów przy ulicy Saint-Séverin*, [w:] *Wielka masakra kotów i inne epizody francuskiej historii kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 93–124.

⁸ „Egzekucja” kotów odbyła się w następujący sposób: „Worki pełne półżywych kotów wrzucali na dziedziniec. Następnie zebrali się tam wszyscy pracownicy warsztatu, by odbyć zainscenizowany proces, w czasie którego nie zabrakło strażników, spowiednika ani kata. Po ogłoszeniu winy kotów i udzieleniu im ostatniego namaszczenia powieszono je na wzniesionej naprędce szubienicy”. *Ibidem*, s. 95.

⁹ *Ibidem*, s. 93.

¹⁰ *Ibidem*, s. 115.

„[...] Dokonując ceremonialnej egzekucji kotów, potępił tym samym swoich państwa i uznawali *bourgeois* za winnego – winnego obarczania nadmiarem pracy i głodzenia swoich uczniów, winnego pławienia się w luksusach, podczas gdy czeladnicy wykonywali całą pracę, winnego zwolnień z warsztatu i zatrudniania w nim tabunów niewykwalifikowanych robotników (*alloués*), zamiast pracować ze swoimi ludźmi i siadać z nimi do wspólnych posiłków, tak jak wiadomo, że robili mistrzowie jedno czy dwa pokolenia wcześniej albo w pierwotnej «republice», w początkach istnienia przemysłu drukarskiego. Wina przenosiła się z mistrza na cały dom, a następnie na cały system. Być może osądając, spowiadając, a potem wieszając grupę półżywych kotów, pracownicy chcieli wyszydzić cały porządek prawny i społeczny. Z całą pewnością czuli się poniżeni i wystarczająco głęboko urażeni, by w pewnym momencie eksplodować i urządzić morderczą orgię”¹¹;

„Była to zniewaga metonimiczna, osiemnastowieczny odpowiednik dzisiejszej uczniackiej drwiny [...]. Napadając na kotkę, pracownicy dokonali symbolicznego gwałtu na jej pani. Jednocześnie bardzo poważnie znieważyli swojego mistrza. Jego żona była tym, co posiadał najcenniejszego, tak samo jak *chatte* była najcenniejszą własnością jego żony. Zabijając kota, mężczyźni zbezczeszcili najintymniejszy skarb znajdujący się w domu mistrza i uszło im to na sucho. Na tym polegał urok tej sytuacji. Jej symbolizm ukrywał popełnioną zniewagę tak skutecznie, że nie ponieśli z jej powodu żadnych konsekwencji. Podczas gdy mistrz pieni się z powodu przestoju w pracy, jego żona, bardziej rozgarnięta, zdaje się mówić mu, że pracownicy drukarni znieważyli ją jako kobietę, a jego samego chętnie by zabili. Następnie oboje odchodzą, upokorzeni i pokonani”¹².

Wszystkie przytoczone fragmenty można podsumować, odwołując się po raz kolejny do oryginalnego tekstu Darntona, zdaniem którego: „Choć z dzisiejszej perspektywy tego rodzaju żart może wydawać się trywialny, w XVIII w. wiązał się z pewnym ryzykiem. Ryzyko było częścią żartu, podobnie jak w wielu innych formach humorystycznych, grających na przemocy i drwiących z tłumionych namiętności. Pracownicy doprowadzili swoje symboliczne dzikie harce do granicy, po przekroczeniu której symbole przeradzały się w konkretną rzeczywistość, gdzie mordowanie kotów mogło przekształcić się w otwarty bunt. Grali na dwuznacznościach, posługując się symbolami, które pozwalały im ukryć, co naprawdę mieli na myśli, lecz były jednocześnie na tyle czytelne, aby zrobić głupca z «bourgeois», nie dając mu pretekstu do zwolnienia ich z pracy. Dali mu prztyczka w nos i pozbawili możliwości protestu

¹¹ *Ibidem*, s. 117.

¹² *Ibidem*, s. 118.

przeciw temu. By dokonać tego wyczynu, należało wykazać się wielką zręcznością. Był on dowodem, że pracownicy potrafili manipulować symbolami w obrębie swojego języka równie skutecznie, jak poeci robili to na popierze¹³.

Przypadek II: Kontrola tempa produkcji – przeciwko taśmie

Druga opowieść organizacyjna pochodzi z przypomnianej przez Garetha Morgana¹⁴ pracy *Money and Motivation*, napisanej przez Williama White'a. Jej autor zwraca uwagę na „[...] przebiegłość, z jaką robotnicy fabryczni potrafią regulować swoje tempo pracy oraz poziom zarobków nawet wtedy, kiedy znajdują się pod baczną obserwacją swoich majstrów lub specjalistów do spraw wydajności, usiłujących znaleźć sposoby jej zwiększania. Robotnicy wiedzą, że aby utrzymać pracę, muszą szukać sposobów przechytrzenia systemu, a robią to z wielką przemyślnością i pomysłowością. Na przykład przy ustalaniu norm wydajności doświadczony robotnik Starkey odkrywa sposoby włączenia do swoich czynności na stanowisku pracy dodatkowych ruchów, tak że w normalnych warunkach może wykonywać pracę z większą łatwością. Znajduje on też zupełnie nowe sposoby pracy w najszybszym tempie, kiedy majstra nie ma w pobliżu, a potem w ciągu dnia może pracować wolniej. Inny robotnik, Ray, sławny wśród kolegów ze względu na biegłość w myśleniu i działaniu szybszym i sprytniejszym niż jego kontrolerzy, potrafi tak ustawić maszynę, że niszczy ona obrabiany przez niego produkt wtedy, kiedy każą mu pracować zbyt szybko. Ma on też wyjątkową zdolność nadawania sobie wyglądu osoby pracującej o wiele ciężiej niż w rzeczywistości, a nawet na zawołanie obficie się poci, aby zrobić wrażenie na obserwujących go osobach i oszukać je. Robotnicy dzielą się ze sobą pomysłami dotyczącymi ustalenia korzystniejszych dla nich norm, zmniejszania produkcji, wykorzystywania każdej okazji do wymuszania dodatkowej opłaty za pracę lub pakowania rywali w szczególnie trudną robotę. Ta zgodna współpraca jest często skierowana przeciwko kierownictwu, a czasami przeciwko innym robotnikom lub zespołom roboczym¹⁵.

Wydaje się, że również przytoczoną powyżej relację z pracy w fabryce można uznać za przykład pojawiających się „w polu” władzy taktyków. Pracownicy potrafili tak organizować swoją pracę, żeby móc w inteligentny sposób przechytrzyć bystre oko przedstawiciela władzy. Nie zawsze jednak tak się dzieje, często bowiem

¹³ *Ibidem*, s. 121.

¹⁴ G. Morgan, *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002. Ze względu na brak możliwości dotarcia do oryginalnej pracy Williama White'a *Money and Motivation* wybrane fragmenty pracy zostaną przytoczone z pracy Garetha Morgana.

¹⁵ *Ibidem*, s. 180.

kierownictwo zdaje sobie sprawę z zaistniałej sytuacji, o czym świadczy następujący fragment interpretacji: „Oczywiście kierownictwo zazwyczaj wie, że dzieją się takie rzeczy, ale niejednokrotnie nie jest w stanie nic na to poradzić, zwłaszcza kiedy w zakładzie działa związek zawodowy. Czasami kierownikom udaje się uzyskać kontrolę nad jakimś bieżącym problemem, aby zaraz stwierdzić, że gdzie indziej pojawił się następny. Ponieważ wzajemne stosunki w zakładzie przypominają nieustanną wojnę, zatem status i poczucie własnej godności grupy opierają się na zdolności wzajemnego przechytrzenia się i kontrolowania”¹⁶. Władzy udaje się niekiedy przechwytywać „taktyki” podwładnych, wydaje się jednak nie ulegać wątpliwości, że proces ten toczy się również w odwrotnym kierunku – to pracownicy starają się wykorzystywać czy też przechwytywać występujące w przestrzeni władzy możliwości.

Przypadek III: „Wygrzanie” dyrektora

Trzecia opowieść jest o tym, jak pracownicy państwowego gospodarstwa rolnego doprowadzili do zwolnienia jego dyrektora. Została ona opowiedziana przez jedną z pracownic byłego PGR-u, z którą rozmawiałam podczas prowadzonych samodzielnie kilka lat temu badań w jednej z mazowieckich wsi. Jak relacjonowała respondentka: „Dyrektor, który był tu wiele lat, później go załoga wyrzuciła, bo kradł, no, ale tak się dorobił, że ma teraz swoje bardzo duże gospodarstwo, od agencji tam przejął. [Załoga go wyrzuciła?] Tak. [A jak to się stało?] Proszę Pani, w bardzo ciekawy sposób, w bardzo ciekawy sposób. Właśnie chcę przestrzec nawet obecnego Pana Dyrektora, bo widzi Pani, jak się robi interesy, to trzeba wiedzieć, z kim się robi. No, i właśnie to mnie boli, że mam powtórkę z historii. Pan Dyrektor był tak zaangażowany w „kręcenie” interesów... [Ten dyrektor PGR-u?] Tak. Tak, że proszę Pani, kradł niesamowicie, ustawił sobie tak ludzi, że, że... To było, jak to się mówi, że nikt nie mógł mu tego udowodnić, bo ludzie go kryli, po prostu kryli. Tak robili, że..., to było tak załatwione..., ale do pewnego momentu. Do pewnego momentu, że jego najbliższy zaufany człowiek, coś tam, nie dał mu złotówki, czy dwa złote i to go bardzo zabolowało i napisał skargę do NIK-u – ten pracownik na dyrektora tego PGR-u. I zaczęło się. On był zaopatrzeniowcem, zwykłym zaopatrzeniowcem. I proszę Pani, napisał skargę do NIK-u. No i przyjechał Pan z NIK-u, zaczęło się dochodzenie. A jak zaczęło się dochodzenie, też tam przesłuchiowano pracowników, niektórzy zeznawali, niektórzy nie zeznawali, tak jak u nas w tej chwili. I proszę Pani, trafił chciał... Pan Dyrektor uciekł na zwolnienie lekarskie przed tym, bo już główny księgowy zaczął mu też... wykryto, że na stacji w Szczecinie zablokowano dwa wagony z bobikiem,

¹⁶ *Ibidem*, s. 180–181.

które miały być wysłane na eksport, a których nie wykazano w dokumentach tutaj. To było ewidentne. Ale takie tutaj były przekręty niesamowite, proszę Pani i on poszedł na urlop i akurat, to już był koniec lat 80., zaczęły się te zmiany i osiemdziesiąty dziewiąty rok, przyszła nowa ta. Nie, to już było później nawet... Wyszły nowe przepisy, że wszyscy dyrektorzy mieli stanąć do konkursu, na nowo byli wybierani, już nie partyjni, tak jak ten z nakazu PZPR-u dawniej, tylko już miały być konkursy i on miał stanąć do konkursu. I proszę Pani, akurat zrobił sobie sam, bo nie dość, że było to dochodzenie, to jeszcze, a jeszcze musiał przynieść zaświadczenie, że jest zdrowy, żeby stanąć do konkursu i nie mógł. A wcześniej jeszcze coś tak się stało, że go w trybie natychmiastowym zwolniono. I to pracownik, najgorszy „pijak”, „lajdak” w zakładzie, którego załoga specjalnie wybrała na przewodniczącego rady takiej pracowniczej i on podpisywał świadectwo dyrektorowi, taka była kiedyś wie Pani... To on mu w trybie natychmiastowym z artykułu 52 paragraf, za naruszenie jakichś tych, ja już nie pamiętam... I później był konkurs, wybrano jego zastępcę na dyrektora, a później agencja zdecydowała, że ten PGR zostanie zlikwidowany”.

Przypadek IV: Wakacje w pracy

Czwarta prezentowana opowieść pochodzi z badań Dariusza Jemielniaka prowadzonych w organizacjach, w których pracują informatycy. Jej istotę oddaje najlepiej fragment wypowiedzi jednego z pracowników dotyczący sytuacji, jaka zdarzyła się w jego miejscu pracy: „Słyszałem o tym gościu, który był analitykiem-programistą u nas parę lat temu, i miał dość niezależne stanowisko. Był też cwany. Zawsze dawał do zrozumienia, że praca jest najważniejsza, rozumie Pan? Ale tak naprawdę miał to głęboko, śmiał się z tego. No i miał fantazję! Kiedyś zdecydował, że przydałoby mu się trochę wakacji. A było to zaraz po tym, jak zmienił mu się przełożony, trudno było spodziewać się, że ten nowy z marszu „klepnie” mu wyjazd, i tak dalej, wie Pan jak to jest. Więc ten facet poszedł do roboty w środę, zalogował się na komputerze, otworzył parę aplikacji, zostawił marynarkę na fotelu, postawił na stole szklanek wody i po prostu pojechał z żoną na narty aż do poniedziałku. Najzabawniejsze, że nikt nie zauważył, że go nie było. To znaczy, na pewno koledzy wiedzieli, że go nie ma, ale nikt nic nie powiedział, a kierownik nawet jak zajrzał, to myślał, że on akurat pracuje w pocie czoła, tylko wyszedł akurat z pokoju”¹⁷.

¹⁷ D. Jemielniak, *Praca oparta na wiedzy: praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 106-107.

Przypadek V: Pozory zwycięstwa

Piąta historyjka zwieńcza przytoczone dotychczas przykłady praktyk zdarzających się w rozmaitych organizacjach na przestrzeni wielu lat – od XVIII wieku aż do dziś. Została opisana przez Certeau i zawiera kwintesencję problematyki znajdującej się w centrum zainteresowania niniejszych rozważań. Dla zobrazowania zasadniczej tezy o „strategiach” i „taktkach” Certeau posłużył się przykładem hiszpańskiej kolonizacji indiańskich plemion: „Na przykład spektakularny sukces hiszpańskiej kolonizacji nad tubylczymi plemionami indiańskimi został całkowicie przechwycony przez użytek, jaki z niej czyniono: nawet poddając się nowemu porządkowi czy przyzwalając nań, Indianie często wykorzystywali prawa, praktyki czy przedstawienia narzucone im siłą lub podstępem w innym celu niż ten, który przewidzieli zdobywcy; czynili z nich coś zupełnie innego; obalali je od wewnątrz – nie przez odrzucenie czy przekształcenie (choć to również się zdarzało), ale dzięki niezliczonym sposobom ich wykorzystywania do zasad, zwyczajów i przekonań obcych kolonizacji, przed którą nie mogli uciec [pominięto przypis autora cytatu]. Metaforyzowali dominujący porządek: sprawiali, że funkcjonował on w zupełnie innej skali. Pozostawiali inni wewnątrz systemu, który asymilowali, a który asymilował ich tylko zewnętrznie. Sprzeniewierzali się systemowi, jednocześnie go nie opuszczając. Procedury konsumpcyjne utrzymywały swą odmienną bezpośrednio w przestrzeni organizowanej przez okupanta”¹⁸.

„Strategie” i „taktyki”

Przytoczone historie, choć tak od siebie odmienne, mają jednak ze sobą wiele wspólnego. Kluczem interpretacyjnym spajających je w całość jest koncepcja „strategii” i „taktyki”¹⁹ Michela de Certeau’a omówiona szczegółowo i zilustrowana na przykładzie analizy materiałów empirycznych w pracach *Wynaleźć codzienność: sztuki działania* oraz *Wynaleźć codzienność 2. Mieszkać, gotować*²⁰. Ostatnia przytoczona opowieść oddaje istotę taktyk, które, w odróżnieniu od strategii, są podstawowym sposobem obrony słabych w obliczu wszechobecnej władzy. Dorobek Certeau jest powszechnie znany, świadczy o tym m.in. liczba publikacji, w których badacze odnoszą

¹⁸ M. Certeau, *Wynaleźć codzienność...*, op. cit., s. 33.

¹⁹ W dalszej części artykułu pojęcia „strategii” i „taktyk” będą używane w znaczeniu jakie nadał im Certeau, bez cudzysłowu.

²⁰ M. Certeau, L. Giard, P. Mayol, *Wynaleźć codzienność 2. Mieszkać, gotować*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.

się do jego poszczególnych fragmentów, wydaje się jednak, że koncepcja strategii i taktyk, pojawiająca się na świecie jako podstawa badań empirycznych²¹, nie była jeszcze w Polsce wykorzystywana jako inspiracja do analiz przestrzeni organizacji i przenikających je relacji władzy.

Zacznijmy jednak od przypomnienia podstawowych cech strategii i taktyk w rozumieniu Certeau. Jak pisał Certeau w artykule *Strategie i taktyki*: „Nazywam strategią rachunek stosunków sił (lub manewrowanie nimi), powstający z chwilą, gdy możliwe jest wyodrębnienie podmiotu woli i władzy (takich jak **przedsiębiorstwo** [wyróż. – K.P.], armia, miasto, instytucja naukowa). Strategia zakłada istnienie miejsca, które mogłoby być opisane jako *własność* (*un propre*) i stanowić podstawę do regulowania stosunków z *zewnętrznością*, w której sytuują się cele i zagrożenia (klienci lub konkurencja, wrogowie, wieś w pobliżu miasta, cele i przedmioty badań itp. ...). Podobnie jak w zarządzaniu przedsiębiorstwem, wszelka „strategiczna” racjonalność jest nastawiona przede wszystkim na wydzielenie jakiegoś «środowiska» jako «własności», to znaczy miejsca własnej woli i władzy”²², podczas gdy „Analogicznie do strategii [...], *taktyką* nazywam skalkulowaną czynność charakteryzującą się brakiem własnego miejsca. Niemożliwe jest wówczas wydzielenie zewnętrzności będącej warunkiem autonomii. Miejscem taktyki jest miejsce innego, dlatego musi ono wykorzystać obszar jej narzucony i zorganizowany przez prawo siły obcej. Nie może utrzymać się sama dla siebie, na dystans, w pozycji odwrotu, przewidywania i zgrupowania: jest bowiem ruchem «wewnątrz pola widzenia wroga» [...] i w przestrzeni przez niego kontrolowanej. Nie ma więc możliwości stworzenia dla siebie całościowego planu działania ani ujarznienia przeciwnika w innej, widocznej i obiektywnie istniejącej przestrzeni. Dostosowuje się do sytuacji. Korzysta ze »sposobności« i od nich zależy, nie posiadając bazy, w której mogłaby zdobywać przewagę, powiększać własność i planować ataki. Nie zachowuje tego, co zdobywa. Ów brak miejsca (*non-lieu*) gwarantuje jej z pewnością mobilność, która, choć zależna od upływu czasu, ułatwia pochwycenia w locie możliwości, jakie oferuje chwila. Zmuszona jest wykorzystywać, z całą ostrożnością, braki, jakie poszczególne koniunktury ujawniają w nadzorze władzy właścicielskiej. Kłusuje na nich. Zastawia pułapki. Może się znaleźć tam, gdzie nikt się jej nie spodziewa. Jest podstępem. [...] Ogólnie mówiąc, taktyka jest sztuką słabego”²³.

²¹ Zob. m.in.: G.G. Yilmaz, *Tactics in Daily Life Practices and Different Forms of Resistance: The Case of Turks in Germany*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, t. 82, 2013, s. 66–73; C.A. Gayle, *History in multiplicity: locating de Certeau's 'strategy' and 'tactics' in early postwar Japan*, „Japan Forum”, 18(2), 2013, s. 207–228.

²² M. Certeau, *Wynaleźć codzienność...*, op. cit., s. 36.

²³ *Ibidem*, s. 37.

Wynika z tego, że strategie są związane z władzą, z miejscem, są obecne w obowiązującym dominującym dyskursie/ideologii, co oznacza, że można je analizować przede wszystkim za pomocą badań dyskursu, ideologii, obowiązujących reguł. Inaczej jest z taktykami, które przeznaczone są dla uczestników życia społecznego pozbawionych władzy, funkcjonujących „w polu innego”, w ramach odgórnie narzucanych reguł. Taktyki są związane przede wszystkim z czasem, ze „sposobnością”, uobecniają się w „chwilowych”, „migotliwych” „sztukach działania”, wykorzystując nadarżające się okazje na swoją korzyść. Zupełnie inna musi być zatem metodologia pozwalająca na ich analizę – polega ona na badaniu „ulotnych”, „chwilowych” sytuacji czy też opowieści o realnych wydarzeniach. Analiza taktyk dokonuje się na trzech poziomach: 1. „realnych”, możliwych do zaobserwowania w codziennym życiu praktyk; 2. opowieści o praktykach noszących znamiona taktyk autorstwa ich uczestników; 3. opowieści badaczy, którzy potrafią dostrzeżone taktyki odkryć, ujawnić i przedstawić.

Przytoczone organizacyjne opowieści oraz zarys koncepcji strategii i taktyk Certeau mogą stać się punktem wyjścia do postawienia kilku tez oraz wytyczenia pewnych kierunków badań. Pierwsza teza, a i pierwsza narzucająca się refleksja, prowadzi do przekonania, że warto spojrzeć na problematykę władzy w organizacji w odmienny od stereotypowego sposób, biorąc pod uwagę twórcze i sprytne sposoby radzenia sobie z rzeczywistością jednostek podporządkowanych „dominującym” porządkom. Teza druga wyraża się w myśli, że przyjęcie takiej perspektywy – skoncentrowanej na sprawstwie i „sile słabych” – wpisuje się doskonale w coraz bardziej popularny współcześnie nurt „zarządzania humanistycznego” stojący w opozycji do *mainstreamowej* perspektywy ekonomicznej, nurt „krytyczny” w zarządzaniu, a szerzej w perspektywę właściwą dla antropologii oraz etnografii organizacji. Trzecia teza sprowadza się do przekonania, że zainteresowanie „siłą słabych” wpisuje się w nurt humanistyki, w którym akcentuje się nie strukturalne determinizmy, ale ludzką sprawczość i spryt, jakim wykazują się jednostki, co jednak nie oznacza, że strukturalne determinizmy można bagatelizować. Jest to osobliwa postać tezy o ludzkim sprawstwie, a zatem tezy kontestującej kanony strukturalistycznych wyjaśnień. Zgodnie z czwartą tezą, wszystko to staje się bardziej przejrzyste po zapoznaniu się z klasyczną już twórczością Michela de Certeau, który w pracy *Wynaleźć codzienność: sztuki działania* zaprezentował stanowiącą inspirację dla tych rozważań koncepcję strategii i taktyk. Piąta teza sprowadza się do przekonania, że badanie zarówno właściwych władzy strategii, jak i odpowiadających im taktyk słabych w organizacji wydaje się interesującym przedsięwzięciem intelektualnym, które być może warto podjąć.

Trzeba bardzo wyraźnie podkreślić, że rozwinięcie postawionych tez, z natury rzeczy przedstawionych w bardzo uproszczonej formie, nie jest zabiegiem pozbawionym wielu komplikacji oraz złożoności. W artykule zarysowywana jest pewna perspektywa spojrzenia na rzeczywistość organizacyjną, która powinna zostać dopracowana oraz przełożona na konkretny warsztat badawczy. W tym kontekście pojawiają się dwie zasadnicze grupy zagadnień, które wymagają szczegółowej analizy, a które w tym artykule zostaną zaledwie zasygnalizowane. Pierwsza grupa zagadnień wiąże się z pytaniem, jakie znane dotychczas perspektywy badawcze, poza oczywistą perspektywą strategii i taktyk Certeau, można zaangażować/wykorzystać do przygotowania instrumentarium umożliwiającego badanie strategii i taktyk w organizacji. Wydaje się bowiem, że badanie dwóch członów relacji władzy – strategii i taktyk – jednocześnie, w dynamicznych procesualnych relacjach w jakich pozostają, jest zabiegiem ciekawym poznawczo i pozwala na uniknięcie zaprzepaszczenia bogatego dorobku analiz skoncentrowanych raczej na strategiach niż na taktykach. Wyraźnego podkreślenia wymaga to, że w proponowanym projekcie planowane są analizy nie tylko taktyk słabych, ale również strategii charakterystycznych dla władzy. Zasadnicze pytanie brzmi zatem, jakie wypracowane dotychczas podejścia mogą okazać się pomocne w przygotowaniu narzędzi służących do badania strategii i taktyk w organizacji.

Do drugiej grupy zagadnień należą rozmaite problemy i złożoności stanowiące nieodłączny element pogłębionej analizy problematyki władzy. W pierwszej kolejności narzuca się pytanie nie tylko o możliwość swoistego przechwytywania należących do władzy przestrzeni przez sprawnych taktyków, co jest istotą teorii Certeau, ale również sytuacja przeciwna, w której to władza nieustannie przechwytuje i wykorzystuje dla wzmocnienia swojej siły, często zmieniając ich pierwotne sensy, rozmaite pojawiające się w życiu społecznym praktyki oporu. Powstaje więc pytanie o sensowność stosowania oporu i oczywiście o to, jakie praktyki oporu mogłyby być ewentualnie odporne na swoistą „kooptację”. A może zagadnienie to można przedstawić w nieco innym świetle, spojrzeć na nie z innej perspektywy? Istotne wydaje się również zagadnienie niezwykle skomplikowanych relacji między strategiami oraz taktykami. Dokładnie te same sytuacje ilustrujące życie społeczne można jednocześnie uznać za taktyki i za strategię, w zależności od przyjętego poziomu analizy. Najłatwiej będzie to zrozumieć na wybranym przykładzie pochodzącym ze współczesnego życia organizacyjnego. W wielu dużych, powszechnie znanych i cieszących się już nieco nadwątlonym autorytetem organizacjach, nie wykluczając instytucji o profilu naukowo-badawczym, niezmiennie od wielu lat praktykuje się swoistą „grę” zarówno z systemem, jak i z pracownikami. „Gra” ta polega, mówiąc najkrócej, na takim

odczytywaniu prawa pracy, które jest korzystne dla pracodawcy, a równocześnie nie można go jednoznacznie uznać za łamanie prawa, w którym znajduje się znacząca luka, skrzętnie i niestety niecznie wykorzystywana. Otóż zgodnie z obowiązującym do niedawna Kodeksem pracy, trzecia umowa pracownika, z mocy prawa, powinna być umową na czas nieokreślony. A co w tej sytuacji robią pracodawcy – to bardzo proste – wprowadzają miesięczną przerwę w zatrudnieniu pracownika, po czym bez żadnych przeszkód mogą kontynuować proceder kolejnych czasowych umów. Jest to zarówno rodzaj strategii, czyli narzucania – nie ma tu bowiem miejsca na wybór – praktyk niezgodnych z literą prawa pracownikom, jak i taktyk, czyli gier z systemem, „kłusowania” w obrębie jego porządku. Najlepsze jest jednak to, w jaki sposób przedstawiciele wspomnianych instytucji podejmujący stosowne decyzje zareagowali na „uszczelnienie” prawa i odebranie tej wygodnej z perspektywy pracodawcy możliwości „uelastyczniania” zatrudnienia – wieść głosi, że rozważana jest obecnie możliwość zwalniania pracowników przed okresem, w którym trzeba będzie im zaoferować umowy na czas nieokreślony. Strategia i taktyka idealna w jednym! Najzabawniejsze jest jednak to, że praktyka ta jest już tak powszechna, że uległa całkowitej naturalizacji, że nikomu nie przychodzi do głowy, żeby się w jakikolwiek sposób sprzeciwić, powiedzieć głośno jak przedstawia się sytuacja i jaki jest właściwy cel oraz konsekwencje tego i podobnych zabiegów²⁴. Podobnych pytań i komplikacji w obszarze badań władzy jest wiele. Dalsza część artykułu zostanie poświęcona wybranym zagadnieniom mieszczącym się w zasygnalizowanych grupach tematycznych.

Jak badać strategię i taktykę w organizacji?

Wydaje się, że najlepsze efekty analiz strategii i taktyk w organizacji można uzyskać, wykorzystując różnorodny interdyscyplinarny warsztat badawczy. Całego spektrum możliwości nie sposób szczegółowo omówić w tym miejscu, dlatego dalsze refleksje ograniczą się do wskazania kierunków, w których warto poszukiwać wzbogacających tę perspektywę refleksji. Zdaje się również, że cenne dla badania strategii i taktyk we współczesnych organizacjach perspektywy niekoniecznie muszą odnosić się do przestrzeni organizacji, ale ogólnie do wszystkich sfer życia społecznego.

²⁴ Zjawisko czasowego zatrudnienia wraz z jego społecznymi i ekonomicznymi skutkami zostało szczególnie opisane m.in. w pracy pod redakcją Marka Bednarskiego i Kazimierza W. Frieske (Zob. M. Bednarski, K.W. Frieske (red.) *Zatrudnienie na czas określony w polskiej gospodarce: społeczne i ekonomiczne konsekwencje zjawiska*, IPiSS, Warszawa 2012).

Poszukiwania naukowego instrumentarium warto rozpocząć od, wykorzystujących antropologiczną perspektywę, spojrzenia na rzeczywistość historyków. Nurtami niezwykle cennymi dla badaczy strategii i taktyk okazują się tzw. nowa historia kulturowa oraz nurt mikrohistorii. Przykładem zastosowania pierwszej z wymienionych perspektyw jest artykuł Roberta Darntona o „wielkiej masakrze kotów”, którego fragmenty zostały powyżej przytoczone. Podstawowe założenia nurtu „historii kulturowej” oraz „nowej historii kulturowej” zostały szczegółowo opisane m.in. przez Petera Burke’a²⁵ oraz Rogera Chartiera²⁶. Powstało też wiele prac wpisujących się w nurt „historii kulturowej” oraz „nowej historii kulturowej”²⁷. W centrum zainteresowania historyków znajdują się tu interesujące zazwyczaj antropologów zjawiska związane z kulturą w jej rozmaitych formach. We współczesnej historiografii obecny jest również nurt mikrohistoryczny, skoncentrowany na zwyczajnym prostym człowieku, jego problemach, doświadczeniach oraz sposobach postrzegania rzeczywistości, mentalności, kosmologii czy habitusie. Perspektywę tę przybliżyła polskim czytelnikom Ewa Domańska w pracy *Mikrohistorie: spotkania w międzyświatach*²⁸.

Cennym źródłem informacji o strategiach i taktykach w codziennym życiu, również organizacyjnym, jest literatura. O związkach humanistyki czy też nauk społecznych i literatury napisano już bardzo wiele, głównie w kontekście postmodernizmu, ale na szczególną uwagę zasługują w tym miejscu koncepcje „antropologii literatury” Ewy Kosowskiej oraz „antropologii literackiej” Wolfganga Isera²⁹. W licznych publikacjach³⁰ Kosowska przedstawia perspektywę odczytania tekstu literackiego jako

²⁵ Zob. P. Burke, *Historia kulturowa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012; *idem* (1997), *Varieties of Cultural History*, Polity Press, Cambridge 2012.

²⁶ Zob. R. Chartier, *Cultural History: between Practices and Representations*, Polity Press, Cambridge 1993.

²⁷ Zob. m.in. P. Burke, *Fabrykacja Ludwika XIV*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2011; *idem*, *Kultura ludowa we wczesnonowożytnej Europie*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2009; J. Frykman, O. Löfgren, *Narodziny człowieka kulturalnego: studium z antropologii historycznej szwedzkiej klasy średniej*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007; J. Huizinga *Jesień Średniowiecza*, PIW, Warszawa 1996.

²⁸ E. Domańska, *Mikrohistorie: spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.

²⁹ Rozróżnienie na „antropologię literatury” Ewy Kosowskiej oraz „antropologię literacką” Wolfganga Isera przyjmuję za Małgorzatą Rygielską (M. Rygielska, *Antropologia literatury, antropologia literacka: między badaniem kultury a antropologicznym snem*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2005, nr 4, t. XLIX, s. 23).

³⁰ E. Kosowska *Antropologia literatury...*, *op. cit.*; *eadem*, *Antropologia literatury: teksty, konteksty, interpretacje*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003; *eadem*, *Antropologia kultury – antropologia literatury. Wprowadzenie do tematu*, [w:] E. Kosowska, E. Jaworski (red.), *Antropologia kultury – antropologia literatury*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003; E. Kosowska, *Kulturowa antropologia literatury: wprowadzenie*, [w:] E. Kosowska, A. Gomółka, E. Jaworski (red.), *Antropologia kultury – antropologia literatury: na tropach koligacji*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007; E. Kosowska, *Postać literacka jako tekst kultury: rekonstrukcja antropologicznego modelu szlachianki na podstawie „Potopu” Henryka Sienkiewicza*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1990.

źródła wiedzy o kulturze. Analiza tekstu literackiego przebiega tu na dwóch poziomach – „ideacyjnym” oraz „fenomenalnym”³¹. Na poziomie „ideacyjnym” literatura traktowana jest jako źródło wiedzy o jawnych bądź nie „wzorach” danej kultury, podczas gdy w warstwie „fenomenalnej” – przydatnej do analizy taktyk – poszukuje się jednostkowych, zindywidualizowanych egzemplifikacji wzorów kulturowych dostrzegalnych w zachowaniach ludzi. W literaturze można znaleźć nie tylko proste realizacje ustalonych wzorców społecznych, lecz również zjawiska w niecodzienny, wyjątkowy sposób przekraczające te wzorce. I tu przede wszystkim pojawia się przeszczeń do śledzenia obecnych w codziennym życiu taktyk.

Do odkrywania tego, co „umyka” obowiązującym klasyfikacjom społecznym, co kryje się „w szczelinach” ładu nadaje się doskonale instrumentarium Wolfganga Isera, zdaniem którego: „Literatura zajmuje się dokładnie tym, co zostało wykluczone – aspektami pominiętymi, zignorowanymi, usuniętymi, po to, by nasz świat mógł zostać ustabilizowany dzięki swoim instytucjom”³². W literaturze można znaleźć to, co w ramach dominujących porządków pozostaje „nie dostępne”.

Ważną dziedziną badań mogącą wzbogacić analizę strategii i taktyk jest „antropologia doświadczenia”, której wiele uwagi poświęcili m.in. Kirsten Hastrup³³, Victor Turner³⁴ (oraz inni autorzy, których artykuły znalazły się w tomach przygotowanych pod ich redakcją), a w Polsce Anna Wyka³⁵ oraz Dorota Wolska³⁶. Analiza strategii i taktyk w rozumieniu tu proponowanym wymaga uwzględnienia sfery doświadczeń uczestników organizacyjnego życia. Przykłady taktyk stosowanych w organizacji, sprzężonych ze sferą ludzkich doświadczeń stawania się członkami kultury organizacyjnej, opisuje w pracy *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa*³⁷ Krzysztof Konecki.

Analiza strategii i taktyk na gruncie życia organizacyjnego wpisuje się doskonale w coraz bardziej popularne współcześnie na polskim gruncie relatywnie nowe kierunki w myśleniu o organizacji i zarządzaniu. Chodzi tu przede wszystkim o „antropologię organizacji”, „zarządzanie humanistyczne” oraz „nurt krytyczny w zarządzaniu”.

³¹ E. Kosowska, *Antropologia kultury...*, op. cit., s. 37.

³² W. Iser, *Zmienne funkcje literatury*, [w:] R. Nycz (red.), *Odkrywanie modernizmu: przekłady i komentarze*, Universitas, Kraków 2004, s. 364.

³³ K. Hastrup, *Droga do antropologii: między doświadczeniem a teorią*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008; K. Hastrup, P. Hervic (red.) *Social Experience and Anthropological Knowledge*, Taylor & Francis e-Library, London 2005.

³⁴ V. Turner, E. Bruner (red.), *Antropologia doświadczenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.

³⁵ A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.

³⁶ D. Wolska, *Odzyskać doświadczenie: sporny temat humanistyki współczesnej*, Universitas, Kraków 2012.

³⁷ K. Konecki, *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2007, t. III, nr 1, <http://www.qualitativesociologyreview.org>, (dostęp: 22.08.2016).

Jeśli chodzi o antropologię czy też etnografię organizacji – pojęcia te bywają używane zamiennie – to perspektywa ta doczekała się już zarówno polskich opracowań metodologicznych, jak i empirycznych³⁸. Jak pisze Monika Kostera, „Etnografia organizacji jest metodologią dla tych, którzy pragną badać organizacje od strony ludzkiej, którzy zainteresowani są przede wszystkim tym, jak żyją i myślą ludzie, jak widzą swoją rzeczywistość i jakie z tego wynikają pomysły na organizację i zarządzanie. Dzięki temu zwykle organizacje są w stanie wywołać zdumienie, czasami zachwyt, czasami przerażenie. Etnografia pozwala na tworzenie teorii bliskich doświadczeniu ludzi, a także daje możliwość współdoświadczenia rzeczywistości badanej przez badacza”³⁹. W perspektywie tej organizacje traktowane są jako kultury, dominują tu refleksje badawcze utrzymane w duchu paradygmatu interpretatywnego, a wykorzystywane metody oraz narzędzia badawcze są tożsame ze znanym powszechnie warsztatem antropologów.

W gronie osób uprawiających antropologię organizacji od pewnego czasu mówi się o nurcie humanistycznym w zarządzaniu, w zasadniczy sposób odmiennym od pozostającego w głównym nurcie zarządzania ekonomicznego. Najważniejsze założenia tej perspektywy zostały zaprezentowane w artykule Jerzego Kociatkiewicza oraz Moniki Kostery zatytułowanym *Zarządzanie humanistyczne. Zarys programu*⁴⁰. Zgodnie z nimi, za prekursorów zarządzania humanistycznego można uznać Adama Smitha (jego filozofię moralną), Maxa Webera oraz Eltona Mayo. Nurt ten funkcjonuje w ramach paradygmatów interpretatywnego oraz radykalno-humanistycznego, w obrębie których wykorzystuje się metodologię jakościową, ze szczególnym uwzględnieniem studium przypadku. Przedmiotem badań są tu organizacje oraz zarządzanie analizowane „z perspektywy ludzkiej” a nie „efektywnościowej”, jak w przypadku ekonomicznego nurtu w zarządzaniu. A co najważniejsze, celem badań jest w nurcie humanistycznym „zwiększenie dobrobytu ludzi w organizacjach” oraz „poznanie organizacji i mechanizmów zarządzania z perspektywy człowieka”, a nie jak w zarządzaniu ekonomicznym „zwiększenie efektywności organizacji i zarządzania” oraz „poznanie organizacji i mechanizmów zarządzania z perspektywy zasad rynkowych”⁴¹. Kluczowa dla nurtu humanistycznego w zarządzaniu jest „potrzeba zrozumienia osobistego doświadczenia uczestników organizacji”⁴². Perspektywa humanistyczna

³⁸ Zob. m.in. M. Kostera, *Antropologia organizacji: metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Nauk. PWN, Warszawa 2013; *idem* (red.), *Etnografia organizacji: badania polskich firm i instytucji*, GWP, Sopot 2011.

³⁹ M. Kostera, *Antropologia organizacji...*, *op. cit.*, s. 11.

⁴⁰ J. Kociatkiewicz, M. Kostera, *Zarządzanie humanistyczne. Zarys programu*, „Problemy Zarządzania”, 2013, t. 11, nr 4 (44), s. 9-19.

⁴¹ *Ibidem*, s. 11.

⁴² *Ibidem*, s. 13.

w zarządzaniu rozwija się od kilku lat bardzo dynamicznie⁴³. Powstało środowisko badaczy, dla których jest ona atrakcyjna. Badacze ci przygotowali również zwartą publikację poświęconą metodom wykorzystywanym w „zarządzaniu humanistycznym”⁴⁴, w tym m.in. etnografii, teorii ugruntowanej, studium przypadku, autoetnografii czy opowieści biograficznej.

W obrębie nurtu humanistycznego w zarządzaniu wykształcił się odłam wyraźnie polemiczny, opisany szczegółowo przez Michała Zawadzkiego⁴⁵. W nurcie krytycznym w zarządzaniu piętnuje się „instrumentalne i manipulatorskie podejście do człowieka w imię dążenia do efektywności, sprawności czy skuteczności organizacyjnej”⁴⁶. W perspektywę tę wpisana jest „zdolność do rozpoznawania i stawiania oporu niekorzystnym warunkom organizacyjnym, umiejętność przekraczania wąskiej perspektywy kalkulacji indywidualnych i organizacyjnych zysków-strat, zdolność do upominania się o siebie i troska o podmiotowy wymiar życia swój i innych ludzi”⁴⁷. Wszystko to ma wpływać pozytywnie zarówno na organizacje, jak i na społeczeństwo. Istotne jest jednak to, że w nurcie krytycznym w zarządzaniu bardzo mocno obecna jest również perspektywa samokrytyczna, widoczna jest tu czujność w zakresie „przechwytywania” czy też przeinaczania pierwotnie założonych sensów w tzw. humanistycznym zarządzaniu. Świadczą o tym m.in. tego rodzaju uwagi: „Czy organizacje manifestujące wykorzystywanie koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu faktycznie prowadzą politykę wzrostu etyczności w otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym organizacji, czy może koncepcja ta staje się jedynie środkiem pozwalającym na zwiększenie zysku finansowego i przykrywką odciągającą uwagę od działań nieetycznych [...]”⁴⁸? Podobne pytania dotyczą również już nieco „zużytej” koncepcji *empowermentu*. Te i inne wątpliwości prowadzą do interesującego pytania „Czy niehumanistyczne efekty wynikające z wykorzystania «humanistycznych» koncepcji zarządzania to kwestia niedoskonałości założeń je fundujących, czy może braku wrażliwości, wyobraźni i etyczności osób, które je aplikują”⁴⁹?

⁴³ Zob. m.in.: M. Kostera, (red.), *O przedsiębiorczości: historie niezwykle: studia przypadków z zarządzania humanistycznego*, Difin, Warszawa 2014; idem (red.), *O zarządzaniu: historie niezwykle: studia przypadków z zarządzania humanistycznego*, Difin, Warszawa 2014.

⁴⁴ Idem, *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2015.

⁴⁵ M. Zawadzki, *Nurt krytyczny w zarządzaniu: kultura, edukacja, teoria*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2014.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 7.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 10.

⁴⁹ *Ibidem*.

W krytycznym nurcie zarządzania zawarta jest pewna pozytywna wizja rzeczywistości, do której warto dążyć. Wizja ta sprowadza się przede wszystkim do „troski o człowieka”, rozumianej jako niwelowanie warunków sprzyjających wszelkiej „dominacji” czy „opresji” w organizacyjnym świecie. Osobne miejsce w instrumentarium służącym do badania strategii i taktyk powinny mieć praktyki oporu analizowane oraz obecne w koncepcjach władzy rozmaitych autorów, w tym np. w bardzo popularnej koncepcji Michela Foucaulta. Nie jest wykluczone, że pogłębiona krytyczna analiza wspomnianych perspektyw pozwoliłaby na wypracowanie wielowymiarowych narzędzi pozwalających na eksplorację bardzo ciekawej przestrzeni życia społecznego czy też życia organizacyjnego – przestrzeni obecnych w codziennym życiu strategii i taktyk oraz związanych z nimi sensów.

Twórcze komplikacje?

Druga grupa sygnalizowanych wyżej zagadnień związana jest z różnymi komplikacjami dotyczącymi występowania w życiu społecznym strategii i taktyk. Pierwszy i bardzo ważny problem wynika z możliwości przechwytywania taktyk oporu przez struktury władzy. Scenariusz, w którym osoby sprawujące władzę zdają sobie sprawę z obecnych w organizacji taktyk, a przynajmniej niektórych z nich, jest wielce prawdopodobny. Co jeśli tak jest? O czym to świadczy? Jakie znaczenia władza przypisuje tolerowaniu pracowniczych taktyk? Czy sytuacja, w której wiadomo, że władza wie o obecności taktyk oporu, pozbawia ów opór sensu?

Jakiś czas temu odbyła się dyskusja na temat idei Michela Foucaulta, w której problematyka przechwytywania przez władzę praktyk oporu wybrzmiała bardzo wyraźnie. Marek Czyżewski zobrazował ten mechanizm na przykładzie zarządzania: „Względnie prosta, choć niepozbawiona aspektów kontrowersyjnych jest relacja między teorią krytyczną i późniejszymi przemianami w naukach o zarządzaniu, opisana przekonująco przez Luca Boltanskiego i Ève Chiapello w książce *Nowy duch kapitalizmu* (wydanie francuskie 1999 r.). Otóż wywodzące się z teorii krytycznej lat 60. XX wieku zarzuty, wskazujące na centralizację i biurokratyzację zarządzania gospodarką, anonimowość relacji społecznych w miejscu pracy oraz na syndrom braku inicjatywy ze strony pracowników, zostały wchłonięte i przetworzone przez późniejszą teorię zarządzania, która nastawiła się na sieci, projekty, małe grupy, *team work*, innowacyjność, kreatywność i tym podobne. W ten sposób nowoczesna teoria zarządzania w dużej mierze pozbawiła teorię krytyczną jej krytycznego ostrza, a nawet sprawiła, że paradoksalną cechą tejże stał się po części bezkrytyczny krytycyzm

(czyli krytycyzm pozbawiony krytycznego namysłu nad własnymi ograniczeniami)⁵⁰. Autor zwraca uwagę na „przechwytywanie” nurtów „krytycznych” czy też „alternatywnych” przez „teorie głównego nurtu” – taki los spotkał np. koncepcję „podmiotowej sprawczości (*agency*)” oraz koncepcję „*empowermentu*”: „[...] wyselekcjonowane idee interpretatywne zostały nie tylko przechwycone przez nowe teorie głównego nurtu, reprezentowane m.in. przez Anthony’ego Giddensa i Piotra Sztompkę, lecz także w pewnym sensie «rozbrojone». I to właśnie te nowe «głównonurtowe» kierunki stanowią obecnie dominującą wykładnię procesów transformacyjnych⁵¹. Trudno nie zgodzić się z powyższą konstatacją, bardzo wyraźnie mamy dziś do czynienia ze zmianą czy też wręcz wypaczeniem zamierzonych sensów skądinąd szczytnych idei. Powstaje jednak pytanie, co w takiej sytuacji można zrobić. Jeśli z góry wiadomo, że wszelkie dyskursywne formy oporu zostaną przechwycone i „użyte”, tym razem nie przez „słabych”, ale przez władzę, to pojawia się nieuchronnie pytanie, po pierwsze o sens oporu, a po drugie – o takie jego formy, które byłyby odporne na zakusy władzy. Wiadomo oczywiście, że pytania te mają charakter fundamentalny i nie sposób odpowiedzieć na nie jednoznacznie bez popadania w daleko idące uproszczenia – zresztą od pewnego poziomu wiedzy mówienie czegokolwiek odpowiedzialnie staje się przedsięwzięciem ryzykownym – wydaje się jednak, że można się pokusić o pewne przypuszczenia.

Nie jest wykluczone, że pytanie o właściwy sens oporu można sprowadzić do pytania o to, czy w oporze chodzi o to, żeby krytykować i demaskować, czy też o to, żeby wprowadzić w życie jakiś pozytywny projekt społecznej rzeczywistości. W literaturze naukowej wiele jest projektów krytycznych podważających zasadność pewnych idei, wizji świata, decyzji, systemowych rozwiązań. Można odnieść wrażenie, że tak rozumiane myślenie krytyczne zostało już oswojone i wchłonięte przez obowiązujące formy komunikowania. Pokazywanie słabych stron określonych rozwiązań, ujawnianie ukrytych, często niecnych znaczeń i zamiarów, wszelkie demaskowanie staje się coraz bardziej powszechne. Problem pojawia się jednak wtedy, kiedy na przykład socjologowi zada się proste, wydawałoby się fundamentalne pytanie o to, jak rzeczywistość społeczna powinna być zorganizowana i jak ów pozytywny projekt wcielić w życie. Co ciekawe, już pierwsza część pytania wywołuje konsternację, nie mówiąc już o części drugiej. Spotyka się za to wiele głosów sugerujących, że

⁵⁰ M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, M. Mendel, A. Mączkowska-Christiansen, H. Ostrowicka, T. Szkudlarek T., *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2016, t. 12, nr 1, s. 33–34. Dostępny w Internecie www.przegladsocjologiiijakościowej.org, (dostęp: 22.08.2016).

⁵¹ *Ibidem*, s. 44.

wszelkie próby podejmowania czy też deklarowania projektów pozytywnych są zwyczajnie naiwne i utopijne. Czy zatem nie jest być może tak, że przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych w znakomitej większości zwyczajnie nie potrafią na fundamentalne pytania odpowiedzialnie odpowiedzieć i dlatego uciekają się do krytyki, w której dzisiaj już prawie wszyscy, przynajmniej w środowisku naukowym, są prawdziwymi mistrzami. Piewcami idei oporu są również ci, o których doskonale wiadomo, że starają się z władzą na rozmaite sposoby spoufalać i współpracować. Jeżeli jednak istotą oporu miałby być nie tylko sprzeciw i krytyka, ale zmiana rzeczywistości społecznej w jakiegokolwiek formie, to podstawowym problemem nie jest to, czy władza „przechwytuje” kontestujący ją przekaz, ale to, czy czyni to, zachowując zawarte w nim pierwotnie sensy. To swoista „praca nad znaczeniami” powodująca ich wypaczanie staje się w tej sytuacji największym problemem.

Przechodząc do drugiego z postawionych pytań o formy „skutecznego” oporu, to można na nie odpowiedzieć w duchu koncepcji Certeau, odwołując się jednak przekornie do komentarza Michela Foucaulta, z którego twórczością Certeau dyskutował⁵². Koncepcje Certeau i Foucaulta były też porównawczo analizowane⁵³. Foucault we wstępie do angielskiego wydania *Anty-Edypa* Gillesa Deleuze’a i Felixa Guattariego tak scharakteryzował przekazywane w pracy praktyki oporu: „– Rozwijaj działanie, myśl i pożądanie przez proliferację, przeciwstawienie, równoległość, a nie przez podział i hierarchiczne piramidy. – Odrzuć podporządkowane starym kategorie tego, co Negatywne (prawo, granica, kastracja, brak, wyrwa), które myśl Zachodu przez długi czas uświęcała jako formę władzy i jako strażników rzeczywistości. Wybieraj to, co Pozytywne i wielorakie, różnicę zamiast jednolitości, przepływ zamiast całości, mobilne układy zamiast sztywnych systemów. Uwierz, że to, co jest produktywne, nie musi być osiadłe, może być nomadyczne”⁵⁴. Biorąc to pod uwagę – jak proponuje Krzysztof Pacewicz – „[...] trzeba założyć, że opisane «przyptywy» i «mobilne układy» charakteryzuje przede wszystkim *pozytywność* – są to ogniska oporu wobec władzy (utożsamianej ze sztywnością i hierarchicznością), które powstają przez nie tyle transgresję porządku władzy, co proliferację form oporu”⁵⁵. Nie można wykluczyć, że takie właśnie „namnożone” formy oporu, pojawiające się w mikroskali taktyki

⁵² Zob. m.in. M. Certeau, *Foucault i Bourdieu*, [w:] *Wynaleźć codzienność...*, op. cit., s. 47–62.

⁵³ Zob. m.in. J. Marks, *Certeau & Foucault: the Other and Pluralism*, “Paragraph”, 1999, t. 22 (2), s. 118–132; C. Colebrook, *Certeau and Foucault: Tactics and Strategic Essentialism*, “South Atlantic Quarterly”, 2001, t. 100, Iss. 2, ss. 543–574.

⁵⁴ Cyt za: K. Pacewicz, *Od biopolityki do biooporu? Deleuze (dez)interpretuje Foucaulta*, [w:] M. Falkowski, K. Pacewicz, C. Zgola (red.), *Foucault: źródła/ujścia* Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, Kraków-Warszawa 2015, s. 108.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 109.

w rozumieniu Certeau, są bardziej skuteczne niż dyskursywne, wyartykułowane formy oporu, które „przechwytuje” i niszczy dyskurs władzy. Jeśli konstatacja ta miałaby być chociaż w jakiejś mierze trafna, projekt badawczy skoncentrowany na analizie rozmaitych form władzy oraz właściwych im praktyk oporu – zarówno strategii, jak i taktyk – w organizacji, w ich wzajemnych relacjach, nie jest pozbawiony sensu.

Bibliografia

- Bednarski M., Frieske K.W. (red.) *Zatrudnienie na czas określony w polskiej gospodarce: społeczne i ekonomiczne konsekwencje zjawiska*, IPiSS, Warszawa 2012.
- Burke P., *Fabrykacja Ludwika XIV*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2011.
- Burke P., *Historia kulturowa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012.
- Burke P., *Kultura ludowa we wczesnonowożytnej Europie*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2009.
- Burke P., *Varieties of Cultural History*, Polity Press, Cambridge 1997.
- Certeau de M., *Wynaleźć codzienność: sztuki działania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Certeau de M., Giard L., Mayol P., *Wynaleźć codzienność 2. Mieszkać, gotować*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.
- Chartier R., *Cultural History: between Practices and Representations*, Polity Press, Cambridge 1993.
- Colebrook C., *Certeau and Foucault: Tactics and Strategic Essentialism*, "South Atlantic Quarterly", 2001, t. 100, nr 2, ss. 543-574.
- Czyżewski M., Marynowicz-Hetka E., Mendel M., Mączkowska-Christiansen A., Ostrowicka H., Szkudlarek T., *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2016, t. 12, nr 1, ss. 32-61. www.przegladsocjologiijakościowej.org (dostęp: 22.08.2016).
- Darnton R., *Pracownicy podnoszą bunt: wielka masakra kotów przy ulicy Saint-Séverin*, [w:] *Wielka masakra kotów i inne epizody francuskiej historii kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Domańska E., *Mikrohistorie: spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.
- Foucault M., *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, Eperons-Ostrogi, Kraków 2013.
- Frykman J., Löfgren O., *Narodziny człowieka kulturalnego: studium z antropologii historycznej szwedzkiej klasy średniej*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Gayle C.A., *History in multiplicity: locating de Certeau's 'strategy' and 'tactics' in early postwar Japan*, "Japan Forum" 2006, 18(2), ss. 207-228.
- Hastrup K., *Droga do antropologii: między doświadczeniem a teorią*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Hastrup K., Hervic P. (red.), *Social Experience and Anthropological Knowledge*, Taylor & Francis e-Library, London 2005.
- Huizinga J., *Jesień Średniowiecza*, PIW, Warszawa 1996.
- Iser W., *Zmienne funkcje literatury*, [w:] R. Nycz (red.), *Odkrywanie modernizmu: przekłady i komentarze*, Universitas, Kraków 2004.

- Jemielniak D., *Praca oparta na wiedzy: praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Konecki K., *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2007, t. III, nr 1, <http://www.qualitativesociologyreview.org> (dostęp: 22.08.2016).
- Kosowska E., *Antropologia literatury – moda czy metoda?*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2005, nr 4, s. 3-19.
- Kosowska E., *Antropologia literatury: teksty, konteksty, interpretacje*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.
- Kosowska E., *Antropologia kultury – antropologia literatury. Wprowadzenie do tematu*, [w:] E. Kosowska, E. Jaworski (red.), *Antropologia kultury – antropologia literatury*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005.
- Kosowska E., *Kulturowa antropologia literatury: wprowadzenie*, [w:] E. Kosowska, A. Gomółka, E. Jaworski (red.), *Antropologia kultury – antropologia literatury: na tropach koligacji*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007.
- Kosowska E., *Postać literacka jako tekst kultury: rekonstrukcja antropologicznego modelu szlachcianki na podstawie „Potopu” Henryka Sienkiewicza*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1990.
- Kociatkiewicz J., Kostera M., *Zarządzanie humanistyczne. Zarys programu*, „Problemy Zarządzania”, 2013, t. 11, nr 4 (44), ss. 9-19.
- Kostera M., *Antropologia organizacji: metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Kostera M. (red.), *Etnografia organizacji: badania polskich firm i instytucji*, GWP, Sopot 2011.
- Kostera M., *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2015.
- Kostera M. (red.), *O przedsiębiorczości: historie niezwykle: studia przypadków z zarządzania humanistycznego*, Difin, Warszawa 2014.
- Kostera M. (red.), *O zarządzaniu: historie niezwykle: studia przypadków z zarządzania humanistycznego*, Difin, Warszawa 2014.
- Marks J., *Certeau & Foucault: the Other and Pluralism*, „Paragraph”, 1999, t. 22 (2), ss. 118-132.
- Morgan G., *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002.
- Pacewicz K., *Od biopolityki do biooporu? Deleuze (dez)interpretuje Foucaulta*, [w:] Falkowski M., Pacewicz K., Zgoła C. (red.), *Foucault: źródła/ujścia*, Kraków – Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, Warszawa 2015.
- Rygielska M., *Antropologia literatury, antropologia literacka: między badaniem kultury a antropologicznym snem*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2005 nr 4, s. 21-35.
- Scott J., *Władza*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Turner V., Bruner E. (red.), *Antropologia doświadczenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011.
- Wolska D., *Odzyskać doświadczenie: sporny temat humanistyki współczesnej*, Universitas, Kraków 2012.
- Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.
- Yilmaz G.G., *Tactics in Daily Life Practices and Different Forms of Resistance: The Case of Turks in Germany*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, t. 82, 2013, ss. 66-73.
- Zawadzki M., *Nurt krytyczny w zarządzaniu: kultura, edukacja, teoria*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2014.

RESEARCH REPORTS

Núria SIMÓ GIL

Grup de Recerca Educativa (GREUV). University of Vic -
Central University of Catalonia (UVic-UCC), nuria.simo@uvic.cat

Alba PARAREDA PALLARÈS

Grup de Recerca Educativa (GREUV). University of Vic -
Central University of Catalonia (UVic-UCC), alba.parareda@uvic.cat

Itxaso TELLADO

Grup de Recerca Educativa (GREUV). University of Vic -
Central University of Catalonia (UVic-UCC), itxaso.tellado@uvic.cat

Learning Democracy in Schools: Experiences Towards an Active Citizenship Education¹

This article is based on the data gathered on the project Demoskole: Democracy, Participation and Inclusive Education in Secondary Schools². The aim of this article is to explore what elements are needed to create initiatives for experiencing citizenship through participation in a secondary school context. The project was conducted in the region of Catalonia (Spain) in five secondary schools. The data gathered are interviews with principals, focus groups with students, teachers and families, and observations of practices identified as democratic. The results are organised under two key topics: a) the dimensions of democracy, which are: governance, understood as decision-making processes at schools; atmosphere, which regards the conditions that enable the entire educational community to feel welcome and comfortable at school; and otherness, related to normalization of and respect towards Others. b) democratic experiences. One of the contributions of this research demonstrates that the centres that organise their educational activities placing the student at the centre of the learning process promote greater democratic experiences.

Keywords: citizenship, participation, students, democracy, children's rights

¹ This chapter is based on a paper presented by the authors at the ECER, 2015 in Budapest, September 9-11. Simó N., Parareda A., Domingo L., Fatsini E., Tellado I., Tort A. *Learning Democracy in Schools: Insights about Citizenship Education and Social Inclusion*, 2015.

² A three-year project (2013-2015): *Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en centros de secundaria*. MINECO (Reference: EDU2012-39556-C02-02).

The Rights of the Child and Citizen Participation

The research project, which ended in December 2016, has facilitated reflection on the relationship between being able to participate, expressing an opinion, decision-making in key aspects that affect children in school facilities—as stated in the Convention on the Rights of the Child (1989)—and exercising citizenship from daily school practices. The teachers' commitment to organise educational processes is essential in order to promote these aims at secondary schools (12–16 year olds). Therefore, it is necessary for adults, in this case teachers, to facilitate decision-making processes in which children and young adults are able to express their standpoint regarding issues that affect them, and consequently ensuring that children's opinions influence and have an impact on the decisions taken³.

The right of the child to express his or her point of view in order to have the power to make a decision affecting his or her life is stated in the Convention on the Rights of the Child⁴ article 12.1, which declares that governments must guarantee the right of children to freely express their views in all matters that involve or affect them, taking into account their age and maturity. Thus, we agree with Checkoway when, regarding article 12 of the Convention on the Rights of the Child⁵, he states that:

Children have the right to participate in decision-making processes relevant to their lives and to influence decisions taken in their regard, especially in schools or communities. It [article 12] affirms that children are full-fledged persons who have the right to express their views in all matters affecting them and requires that those views be heard and given due weight. It [article 12] recognizes the potential of children to share perspectives and to participate as citizens and actors of change⁶.

Hence, the starting point of our research project is that children and youth must have the power to express their points of view and opinions in all matters affecting them or in those that influence the context of the schools⁷. This means that students

³ R. Leitch & S. Mitchell, *Caged birds and cloning machines: how student imagery "speaks" to us about cultures of schooling and student participation*. "Improving Schools", 2007, 10(1), p. 53–71. <http://doi.org/10.1177/1365480207073722>

⁴ Convention of the Rights of the Child, 20 November 1984, Retrived from: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, (access: 15.06.2017).

⁵ *Ibidem*.

⁶ B. Checkoway. *What is youth participation?*, "Children and Youth Services Review", 2011, 33(2), p. 340, <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>.

⁷ S. Blitzer-Golombek, *Children as citizens*. "Journal of Community Practice", 2006, 14 (1-2), p. 11-30

have to be able to participate in their schools as citizens and be able to influence the decision-making processes that affect them directly, since this is the path that may ensure democratic health in educational centres⁸.

Based on the idea that children and young people must also be able to exercise their citizenship within their schools⁹, we adopt the concept of *citizenship-as-practice*¹⁰ connected to the daily dynamics of the democratic experiences that young people experience both in and outside the school, and we disagree with the concept of *citizenship-as-achievement* of the school path. Lawy and Biesta¹¹ explain that the idea of *citizenship-as-achievement* involves understanding that individuals can only exercise citizenship once they have had a certain educational trajectory and development of maturity. This last approach excludes children and youth from living and learning from their current condition as citizens.

On the other hand, in the *citizenship-as-practice* approach there are no differentiated states, that is, no distinction between citizens and those who are not yet citizens, making it an inclusive approach; it understands that everyone in society—young people, children and adults—are citizens that simply practice and move through this *citizenship-as-practice*, “from the cradle to the grave”¹². Understanding citizenship as practice means that it cannot be an experience unique to adults, but rather that it involves a change in social relationships among all age groups¹³. Therefore, young people live and experience their current condition of citizenship¹⁴ not only at school, but also with family, friends, the media, etc.

⁸ See: L. McLellan, C. Rissel, N. Donnelly & A. Bauman, (1999). *Health behaviour and the school environment in New South Wales, Australia*, “Social Science & Medicine”, 1982, 49, 611–9. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10452417> (access: 12.08.2017); O. Samdal, D. Nutbeam, B. Wold & L. Kannas., *Achieving health and educational goals through schools - A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school*, “Health Education Research”, 1998, 13(3), pp. 383–397. <http://doi.org/10.1093/her/13.3.383>; V. Simovska, *Student participation: A democratic education perspective - Experience from the health-promoting schools in Macedonia*, “Health Education Research”, 19(2), p.198–207. <http://doi.org/10.1093/her/cyg024>.

⁹ A. Osler & H. Starkey, *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Open University Press, Maidenhead 2005.

¹⁰ G. Biesta & R. Lawy, *From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice*, “Cambridge Journal of Education”, 2006, 36(1), pp. 63–79; R. Lawy & G. Biesta *Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship*, “British Journal of Educational Studies”, 2006, 54(1), pp. 34–50.

¹¹ R. Lawy & G. Biesta, *Citizenship-as-Practice...*, *op. cit.*, p. 43.

¹² *Ibidem*.

¹³ J. Wyn & P. Dwyer, *New directions in research on youth in transition*, “Journal of Youth Studies”, 1999, 2(1), pp. 5–21.

¹⁴ G.J.J. Biesta, *The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship*, “British Journal of Sociology of Education”, 2005, 26(5), pp. 693–709; K. Faulks, *Rethinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory*, “Education, Citizenship and Social Justice”, 2006, 1(2), pp. 123–40.

Citizenship Education in Democratic School Practices

Although there are diverse contexts where this type of citizenship can be learned and experienced at the same time, the school is the only institution that enables this citizenship learning *for all youth*¹⁵. Based on this idea of democratic learning *that reaches everyone*, this research focuses on the learning of citizenship, democracy and participation in schools.

Democracy is not simply a form of government, but rather a relational process, fundamentally a ‘mode of associated living, a conjoint communicated experience’¹⁶. This is the only way to build the trust needed in order to enable relationships in which all the participants, in this case pupils and teachers, feel that they are full partners¹⁷.

Based on the above-mentioned aspects, the *Demoskole* project researchers have articulated the concept of school democracy from four dimensions¹⁸:

- a) *Governance*, which involves participation of community members in all the bodies and processes related to decision-making. It affects the relationship between members of the educational community in order to develop a common interest.
- b) *Atmosphere*, described as the quality of shared life. It involves three fundamental aspects: minimum conditions that enable the participation of each and every one of the members of the school community; receptiveness, the quality of the shared life and the sense of wellbeing of those contexts in which participation occurs; and the kind of relationships that take place in the centres between all members.
- c) *Otherness*, regarding the recognition—welcome, inclusion and respect—of the Other, that is, those who belong to a minority or are unconventional, counterhegemonic, etc. In this regard, democratic practice not only consists in ‘tolerating’ the other, but in giving him/her visibility and ‘normalized’ treatment.

¹⁵ W. Edelstein, *Education for Democracy: reasons and strategies*, “European Journal of Education”, 2011, 46(1), pp. 127-137. <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>

¹⁶ J. Dewey, *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, The Free Press, New York 1966, p. 87. Retrieved from http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C__Rb2503257__Sdemocracy_and_education__P0,2__Orightresult__X6?lang=cat&suite=def, (access: 03.04.2017).

¹⁷ R. Thornberg & H. Elvstrand, Children’s experiences of democracy, participation, and trust in school. „International Journal of Educational Research”, 2012, 53, pp. 44-54.

¹⁸ J. Feu, C. Serra, J. Canimas, L. Lázaro, N. Simó-Gil, *Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools*, “Studies in Philosophy and Education”, 2017, 36 (6), pp. 647-662. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>.

These three dimensions require a fourth transversal dimension, *d) Ethos*, understood as the humanist values and virtues needed in order to make this democracy possible. Therefore, these virtues and values must permeate relationships, culture and daily life at schools. It is only through these four dimensions that teachers, students and families are empowered to participate fully in school democratic processes.

With these dimensions in mind, we set out to understand how democracy is present in schools, noting that, as Dewey¹⁹ states, if we want to live in a democracy, individuals must be given the opportunities to learn what this way of life means and how it may be guided.

We must therefore bear in mind that it is not possible to have an education for citizenship without the cognitive learning of what democracy is and how to experience it. As Edelstein²⁰ asserts, school practices must combine efforts and methodologies to promote learning *about* democracy, *through* democracy and *for* democracy. To sum up, to speak about democratic learning in schools means to identify the opportunities that young students have to learn democracy or citizenship, that is, to analyse the spaces of democratic practice that the centres promote, what their scope is and how the young people experienced them.

Finally, we would like to highlight that democratic processes do not occur automatically, neither spontaneously nor by chance; they require a strong certainty to move forward towards more participatory and open processes. In order to implement transformation, it is necessary to introduce changes to the regularities of daily school life, and this ultimately requires a firm institutional commitment²¹. As Watson and Fullan²² state: "(It) will not happen by accident, good will or establishing *ad hoc* projects. (It) requires new structures, new activities and a rethinking of the internal workings of each institution".

Methodology

From an epistemological and methodological point of view, this research is carried out under a constructionist perspective, that is, understanding that those who take part in the research construct the way in which they relate it: "The leading idea

¹⁹ J. Dewey, *Democracy and education...*, *op. cit.*

²⁰ W. Edelstein, *Education for Democracy...*, *op. cit.*

²¹ M. Fielding & J. Rudduck, *The transformative potential of student voice: confronting the power issues*. Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.htm>, (access: 13.07.2017).

²² N. Watson & M. Fullan, *Beyond School District-University Partnership*, [in:] M. Fullan, & A. Hargreaves (eds.), *Teacher Development and Educational Change*, The Falmer Press, Bristol 1992, p. 219.

always has been that the world we live in and our place in it are not simply and evidently ‘there’ for participants. Rather, participants actively construct the world of everyday life and its constituent elements”²³. Our approach to the schools allowed us to focus on those practices that stand out as participatory and democratic. Then we conducted case studies²⁴ in five secondary schools (12–16 years old).

In the school year 2013–2014, the data collection was centred on learning about the discourses on democracy and participation of all the members of the community, and locating those educational practices in which it was possible to identify key elements related to democratic learning and citizenship. On the following school year, the data gathering focused on observing the selected practices and analysing how to create spaces for democratic participation and civic learning as well as collecting the voices of the youth as the main characters of these processes. Data were gathered for the five centres as described in Table 1.

Table 1. Data collection in five centres

School year 2013–14	Analysis of the Centre’s Documents Interviews to the Board of Directors Gathering of participatory experiences of each school Focus groups with 3 rd and 4 th grade students (compulsory Secondary Education) Discussion groups with families of the schools’ students (Parents Association and non-members of Parents Association) Discussion groups with teachers of the centres
School year 2014–15	Participatory observations of the experiences or unique educational practices selected jointly with the schools as the most participative and democratic (See Table II) under the following criteria: a) Horizontal relationship between students and teachers b) Opportunities students have for decision-making regarding curriculum and school organisation

With the aid of the teachers, we selected student-centred activities in which pupils have a central role. The activities analysed in Table II share some key elements: a) giving an active role to students when it comes to their involvement in the learning of contents that are meaningful to them, such as project work; b) prioritizing relationships between teaching and learning among peers, as in cooperative work activities; c) broadening the space of trust between teachers and students, for instance

²³ J.F. Gubrium & J.A. Holstein, *The Constructionist Mosaic*, [in:] J.A. Holstein & J.F. Gubrium (eds.), *Constructionist Research*, The Guildford Press, 2008, p. 3.

²⁴ N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, Sage, California 2000; R.E. Stake, *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid 1998.

in individual and group tutoring spaces; d) increasing the level of responsibility in decision-making processes among students, for instance through assemblies or assessment in different types of academic activities; e) linking student learning to the community, as in volunteering assignments and Service Learning (see Table 2).

Findings

Table 2. Observed experiences distributed by centres

	Centre A	Centre B	Centre C	Centre D	Centre E
Activities that take place in school hours	Cooperative groups Service Learning School Support Brigades Collaborative evaluation Individual tutoring with families Research projects	Research projects Good Morning sessions Pupil Council Class assemblies Individual tutoring	Theatre project with families Individual tutoring Remedial classes		Class assemblies
Activities that take place in out-of-school hours			Community activities Delegate meetings	Community activities: Annual race “A Taste of Science”	

In Table 2 we outlined different student-centred activities, focusing on the most relevant for each centre. The following is a brief description:

Centre A: Democratic Experiences

1. **Cooperative work groups in all school subjects.** The organisation of these groups affects the school timetable (all classes are in 2-hour blocks), the arrangement of the classrooms (pupils always work in groups of four) and the type of work they do, since tasks are carried out collaboratively.
2. **Individual tutoring [with families].** Each teacher acts as individual tutor to 10–12 pupils. Every pupil can talk to their tutor whenever they need to. In some occasions, the student’s family also participates in these meetings with the teacher.

3. **School Support Brigades.** In this activity, every pupil takes responsibility for one of the school services. These teams include the Green Team (maintenance and gardening), the Teaching Team (provides support to pupils with academic difficulties), the Bicycle Team (bicycle repairs), the Interior Team (decoration), the Mouse Team (computers) and the Class Representative Team.
4. **Service Learning.** Pupils engage in community service educational activities.
5. **Collaborative evaluation.** Pupils participate in the process of their own evaluation. Students and teachers jointly create scoring rubrics for some activities.
6. **Project work.** In some optional subjects, pupils work in groups of four. Tasks are carried out collaboratively.

Centre B: Democratic Experiences

1. **Project work.** It takes between 6 and 8 hours a week and involves working in cooperative groups of four pupils. This is where pupils realize that their opinions are important, since group work involves debate, decision-making, self-management and coordination between group members.
2. **Good Morning sessions.** They take place during the first 15 minutes of the school day. All the pupils in the same grade assemble in a classroom to listen to and discuss an event that has taken place, an important piece of news, or a saying that either the teachers or the pupils want to explore together.
3. **Pupil Council.** This body, set up by the school, is made up of pupils and class representatives (among others) from students in the same grade, and is responsible for taking decisions about matters that affect pupils in general.
4. **Class assembly.** This is actually a tutoring period that has been transformed into a sort of meeting-assembly. The class representative, who also chairs the session, is in charge of writing the agenda.
5. **Individual tutoring.** Each teacher acts as an individual tutor to 10 pupils. Every pupil can talk to their tutor whenever they need to.

Centre C: Democratic Experiences

1. **Theatre Project with families.** In the 4th year of Secondary Education (16 year olds), a play starring students is organised as part of Civics and Ethics class, a non-compulsory subject, in order to collect money for the end-of-year school trip. In this experience, the entire educational community participates—families, students and some teachers—and the students and teachers involved participate

in the decision-making processes. There are different ways of participating: as actors, sound technicians, or video editors of the recorded play. Families have a fundamental role in the creation of, for instance, sets and costumes.

2. **Individual tutoring.** Each teacher acts as an individual tutor to 10 pupils. Every pupil can talk to their tutor whenever they need to.
3. **Attention to diversity groups.** In order to address diversity, small groups are created based on the learning difficulties that pupils have in subjects like Catalan, Spanish and maths. Teachers appreciate this strategy because it allows them to give students more individualised support.
4. **Community activities.** Volunteering activities, such as organising concerts or races for the people of the town, are carried out in the community. Both students in their 4th year of Secondary Education and their families have a key role in the organisation, since they seek to do activities that will allow them to collect money for the end-of-year school trip. These community activities take place in out-of-school hours.
5. **Delegate meetings.** Student representatives (delegates) do not have an allocated space to develop their functions within class hours. For some time they participated in the Evaluation Sessions, but they have not taken part in any of these in the last two years.

Centre D: Democratic Experiences

1. **The annual race.** This is an extracurricular activity in which students participate. Pupils talked about a race that the school organises yearly and explained the various tasks they undertake on race day. Students are a little unhappy about the way in which it is organised since they feel their efforts should be rewarded.
2. **'A Taste of Science'.** In groups of two or three, secondary school students volunteer to organise workshops for pupils from local primary schools who are in their last year, so that they get to know the secondary school.

Centre E: Democratic Experiences

1. **Class assembly.** Space in which the students take decisions regarding a) coexistence in the centre, that is, the operating rules, social relationships and atmosphere; b) school and classroom organisation, for instance recess times, summer camp or exchange activities with other social agents; c) topics that involve students and their families. The tutor guides the interventions, and a team of three students, who serve as moderator, secretary and president, conducts the assembly.

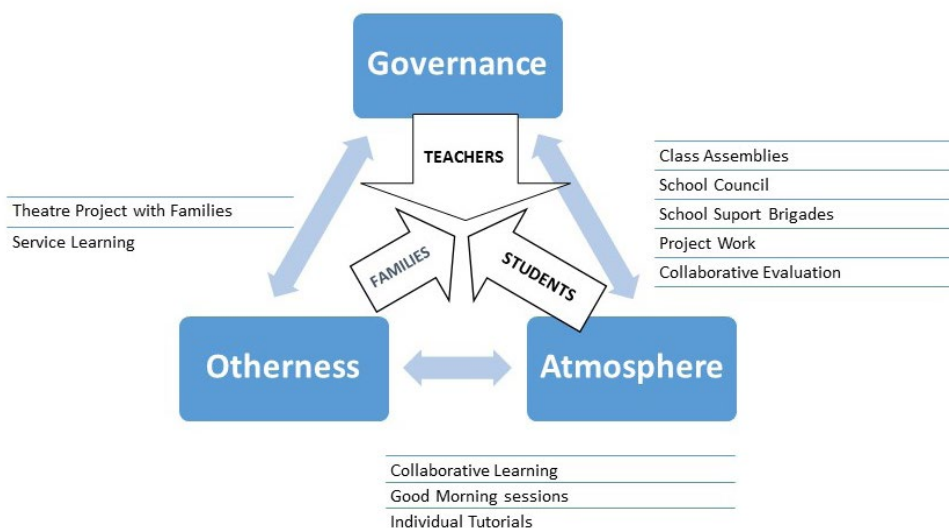
Discussion

In this section we analyzed these practices in regard to: the dimensions of democracy and citizenship through participation. This discussion allows us to establish which aspects can contribute to improve the democratic quality of schools to treat students as active citizens

In regard to the dimensions of democracy

The results of the analysis of the selected democratic practices are presented here from the different dimensions of democracy with regard to the students, teachers and families of the five centres.

Figure 1. Analysis of activities in regard to dimensions



In the most democratic centres, it can be observed that the three agents have an active role in the actions in which they take part. Each one of them participates in actions in which one of the dimensions prevails. Therefore, while teachers wield more decision-making power (governance), students tend to exercise power over the actions that contribute towards an atmosphere of wellbeing (atmosphere), and families have greater influence on the activities that are closely associated with otherness (see Figure 1).

However, when we analyse the activities focused on students' actions, we see that diverse democratic dimensions are present, depending on the democratic quality of the centres. In the most democratic centres, teachers share decision-making with students in class assemblies and councils of delegates, as well as in school support brigades, project works and collaborative evaluation—though the latter is only implemented in one of the analysed centres. It is precisely in these activities that the dimensions of governance and atmosphere become apparent.

In terms of otherness, we have witnessed differences among schools. They all address otherness as far as the students' learning is concerned, but each centre tackles the issue using different methods. Individualized follow-up of each case is common to all centres, but centres C, D and I direct their efforts towards compensating difficulties by separating students with difficulties into small groups, while centres A and B opt for monitoring these students in heterogeneous groups, in ordinary classrooms, to foster assistance and cooperation among peers.

The dimension of otherness is also present in activities where the community is involved, like Service Learning, volunteer work and cross-section projects with cultural connotations—such as the play—due to the fact that respect for the Other is very much present in this type of activities. At the same time, the dimensions of governance and atmosphere are also present since, on the one hand, in those activities, decision-making lies heavily on students and/or families, and on the other hand, because these are activities that foster wellbeing among all members of the educational community. Additionally, the dimension of otherness has a strong presence in those activities where students are given the opportunity to debate and speak out about social issues that affect them, such as good morning sessions (Centre B) and cooperative work activities (Centres A and B).

In regard to citizenship through participation

Although we have centred our analysis on the practices that are most representative of each centre, we want to highlight that the practices analysed are not the only spaces where students experience citizenship, *citizenship-as-practice*²⁵ but the centres that develop a higher number of democratic practices. In two secondary schools (Centres A and B) we could find daily examples of this active form of democracy related to the students' experience of the daily school environment, which

²⁵ G. Biesta & R. Lawy, From teaching citizenship...., *op. cit.*; R. Lawy & G. Biesta. Citizenship-as-Practice..., *op. cit.*

allows them to exercise their rights. Therefore, in the two centres, the environment is relaxed and friendly, the students and their families can easily reach teachers, and the students feel that they are heard and respected. In these schools, conflicts are addressed and all members of the educational community consider coexistence crucial. All in all, the educational project of these two schools permeates their daily practices, the relationships between members of the community and the experience of school life, and it fits in with the citizenship experience derived from the above mentioned practice.

In all cases, the observed practices, identified as 'democratic', foster opportunities for young students to speak and participate. In each case, the means vary: in project work and cooperative groups, the capacity of young students to decide and give opinion comes from within the group, so the decision-making processes in which they intervene are related to ongoing curricular activities that involve co-ordination among members of the group and taking decisions concerning certain aspects of the learning under way. In these activities, the teacher becomes a guide and a mediator. Moreover, evaluation becomes more complex. In this type of activity, collaborative evaluation between peers is more in line with a democratic education in which decision-making is shared, both at process level and in learning outcomes.

In class assemblies and Student Councils young students give their views on aspects that directly affect them. First, the process takes place at classroom level, and then the delegates or members of the Council are responsible for transferring the debated information to this higher body. In both cases, the opportunities that students have to give opinion and to take decisions are important, since both assemblies and councils are spaces in which the students have a pre-eminent role from which they can mediate complains, suggestions or changes. In the case of assemblies, the issues are discussed at group level, and they are escalated to the Student Council only if they are considered central issues. In any case, these are spaces where students can take part in decision-making processes that directly affect them. The teacher as a figure is only present when the student explicitly requests his or her opinion. This is a non-graded activity. The results of these practices have an impact on the general school climate.

In Service Learning, young students can exert influence on certain aspects, but not on all of them. For example, they can choose the type of service they want to provide (as long as it is viable), and they simultaneously learn to define, with the help of the teacher, how it will be carried out. A further instance is that students not only set the goals of their community service, but they also decide the contents that will be developed in each session in order to achieve the objectives. The decisions

taken are circumscribed in themselves; however, it is an activity of citizenship in action, of *citizenship-as-practice*²⁶ because it provides a service and, at the same time, while thinking how to develop it, promotes citizenship and the learning of citizenship. This activity triggers a reflection process that promotes civic learning through the activity itself as well as through its preparation. In the evaluation process, different elements are considered: the centre in which the service is developed, the student's self-assessment and the evaluation of the teacher, who takes into account both the learning process and the final outcome.

Good Morning sessions have a twofold perspective on learning: on the one hand, they serve as a tool for reflection on global issues in near or far away contexts; on the other hand, students can propose to develop the sessions themselves and state opinions regarding topics proposed by teachers. These sessions are spaces of participation where students can express their own views of specific topics. This is a non-graded activity. The results affect the reflection environment shared by all members of the school.

The school support brigades are an open and dynamic experience that encourages students' active participation and involvement to see that the agreements the school has committed to are fulfilled, which increases their sense of empathy, responsibility and autonomy. In this case, boys and girls are responsible for participating and taking decisions regarding improvements to the school's decoration and computer maintenance, or providing academic support to other students. This causes students to feel more motivated and increases their sense of responsibility, since they must take decisions that are in the school's best interest.

Individual tutoring is another path through which the experience of citizenship is articulated, particularly when it is related to aspects of self-awareness and self-knowledge, since students have a space where they can talk privately about all their concerns and worries. Although this is not a space for participation or decision-making, the fact that the centres provide individual tutoring to young students is, in our view, a further step taken towards their wellbeing.

The analysed experiences have some common elements: a) the idea of *citizenship-as-practice*²⁷, as they are all activities that promote citizenship experience by actually living it; b) the placement of the student at the centre of the educational activity, and c) the value and importance of discussion and debate processes among peers to achieve the desired learning outcomes. These activities greatly differ from more traditional academic and formal activities like lectures controlled solely by

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

the teacher or copying and drilling exercises. It is worth stressing that some activities include a lower level of formality compared to others; interestingly, the lower the formality, the higher and more active student participation is when it comes to stating opinion, making decisions and exercising practical citizenship in a more visible way.

As we have argued elsewhere²⁸ our research evidences that these practices require determination on the part of the board of directors to promote this way of working and learning, and also that the teaching staff are willing to work along the same lines. It must be noted that all the analysed activities occupy a significant position in the school timetables and are part of the curriculum.

Although Table 2 includes other practices that the centres have identified as democratic, as they promote a closer and horizontal relationship between teachers, students and families, some of them—like the play, the annual race and other non-curricular community projects—are one-off activities that are not integral part of the school's educational project. Therefore, they neither supply actions that are diverse enough to promote the dimensions of governance, atmosphere and otherness defined in the theoretical framework, nor include essential elements of *citizenship-as-practice* such as placing the student at the core of the educational action, or giving due value to debate in decision making. These elements, in turn, are present in the democratic practices analysed above.

Conclusions: Key Elements for the Construction of Democratic Experiences at School

We would like to highlight that at the beginning of the project none of the boards of directors thought of their centre as democratic. Nevertheless, the fieldwork conducted shows differences among schools when it comes to creating active participation experiences in which the students are the main actors. Hence, a first conclusion derives: the participating centres express discomfort when speaking about such an ambiguous and complex concept²⁹ as democracy, but acknowledge that a higher participation of the students places them at the centre of the learning process, and the most democratic centres have therefore rethought some educational activities in

²⁸ N. Simó, A. Parareda & L. Domingo, *Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils*, "Improving Schools", 2016, 16 (3), pp. 181–196. doi:10.1177/1365480216631080.

²⁹ D. Zyngier, *Rethinking the Thinking on Democracy in Education: What Are Educators Thinking (and Doing) About Democracy?*, "Education Sciences", 2011, 2(4), pp. 1–21. <http://doi.org/10.3390/educ2010001>.

order to enable active listening, participation and expression of different points of view. These practices offer opportunities for active participation to students, which greatly help to promote school democracy³⁰.

In these centres, interaction among peers is fundamental, and conflicts, understood as divergences among individuals or groups, are seen as a source of knowledge and learning, mainly with regard to the exercise of *citizenship-as-practice*³¹. When facing a conflict, these centres prioritise debates and consensus instead of unilateral decisions or the will of majorities.

We also observed that in a democratic school, the practices that enable democratic experiences are not presented as isolated experiences; they are integral part of the educational project promoted by the school and they are directly related to the position of the students in the school context as well as to the quality relationships that teachers foster with and among students.

In the two most democratic centres, organisational and methodological efforts are implemented to promote learning opportunities in which young students experience learning mainly *through* democracy³². These opportunities affect relationships in the groups of the analysed activities and in the school climate at large.

These spaces or democratic practices constitute a step forward towards experiencing democracy. Nonetheless, the centres have to face the challenge of increasing decision-making opportunities for students, not only by enhancing the function of the school's government and organisational bodies, but also in the curricular spaces where learning assessment is relevant. Although we value participation spaces for the youth—and albeit the fact that in some cases those are also decision-making spaces—a wider range of spaces of formal learning in which youth can experience democracy and exercise *citizenship-as-practice*³³ is necessary. Consequently students are no longer citizens-in-waiting but citizens³⁴.

In conclusion, the students' decision-making capacity has to do with the trust that the board of directors places on them, and the role that each student can perform in the school. Moreover, besides the fact that the schools are not the only responsible

³⁰ N. Simó, A. Parareda & L. Domingo, *Towards a democratic school...*, *op. cit.*

³¹ G. Biesta & R. Lawy, *From teaching citizenship...*, *op. cit.*; R. Lawy & G. Biesta, *Citizenship-as-Practice...*, *op. cit.*

³² W. Edelstein, *Education for Democracy...*, *op. cit.*

³³ G. Biesta & R. Lawy, *From teaching citizenship...*, *op. cit.*; R. Lawy & G. Biesta, *Citizenship-as-Practice...*, *op. cit.*

³⁴ A. Osler, & H. Starkey, *Changing citizenship...*, *op. cit.*, A. Osler & H. Starkey, *Teachers and Human Rights Education*. Trentham Books, Stoke-on-Trent 2010.

for teaching democracy, the school context is relevant when student-teacher relationships are at the centre of the educational experience, thus becoming an opportunity of genuine participation for students³⁵.

References

- Biesta G.J.J. *The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship*. "British Journal of Sociology of Education", 2005, 26(5), pp. 693-709.
- Biesta G., & Lawy R., *From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice*. "Cambridge Journal of Education", 2006, 36(1), pp. 63-79.
- Blitzer-Golombek S., *Children as citizens*. "Journal of Community Practice", 2006, 14 (1-2), pp. 11-30.
- Checkoway B. *What is youth participation?* "Children and Youth Services Review", 33(2), 2011, pp. 340-345. <http://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.09.017>.
- Convention on the Rights of the Child, 1989, Retrieved from <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, Sage, California 2000.
- Dewey J., *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Free Press, New York 1966. Retrieved from http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C__Rb2503257__Sdemocracy+and+education_P0,2__Orighresult_X6?lang=cat&suite=def, (access: 3.04.2017).
- Edelstein W., *Education for Democracy: reasons and strategies*. "European Journal of Education", 2011, 46(1), pp. 127-137, <http://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Feu J., Serra C., Canimas J., Lázaro L., Simó-Gil N., *Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools*, "Studies in Philosophy and Education" 2017, 36 (6), pp. 647-662, <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>.
- Faulks K., *Rethinking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory*. "Education, Citizenship and Social Justice", 2006, 1(2), pp. 123-40.
- Fielding M. & Rudduck J., *The transformative potential of student voice: confronting the power issues*, 2002. Retrived from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.htm>, (access: 13.07.2017).
- Gubrium J.F. & Holstein J.A., *The Constructionist Mosaic*, [in:] J.A. Holstein & J.F. Gubrium (eds.), *Constructionist Research*. The Guilford Press, 2008. pp. 3-10.
- Lawy R. & Biesta G., *Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship*. "British Journal of Educational Studies", 2006, 54(1), pp. 34-50.
- Leitch R. & Mitchell S., *Caged birds and cloning machines: how student imagery "speaks" to us about cultures of schooling and student participation*. "Improving Schools", 2007, 10(1), pp. 53-71, <http://doi.org/10.1177/1365480207073722>

³⁵ V. Simovska, *Student participation...*, op. cit., V. Simovska, *The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices*, "Health Education Research", 22(6), pp. 864-78. <http://doi.org/10.1093/her/cym023>.

- McLellan L., Rissel C., Donnelly N. & Bauman A., *Health behaviour and the school environment in New South Wales, Australia*. "Social Science & Medicine", 1999, 49(5), pp. 611-9. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10452417> (access: 12.08.2017).
- Osler A. & Starkey H., *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Open University Press, Maidenhead 2005.
- Osler A. & Starkey H., *Teachers and Human Rights Education*. Trentham Books, Stoke-on-Trent 2010.
- Samdal O., Nutbeam D., Wold B. & Kannas L., *Achieving health and educational goals through schools – A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school*. "Health Education Research", 1998, 13(3), pp. 383-397. <http://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Simó N., Parareda A. & Domingo L., *Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils*. "Improving Schools", 2016, 16 (3), pp. 181-196. doi:10.1177/1365480216631080
- Simovska V., *Student participation: A democratic education perspective – Experience from the health-promoting schools in Macedonia*. "Health Education Research", 2004, 19(2), pp. 198-207. <http://doi.org/10.1093/her/cyg024>,
- Simovska V., *The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices*. "Health Education Research", 2007, 22(6), 864-78. <http://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Stake R.E., *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid 1998.
- Thornberg R. & Elvstrand H., *Children's experiences of democracy, participation, and trust in school*. "International Journal of Educational Research", 2012, 53, pp. 44-54. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Watson N. & Fullan M., *Beyond School District-University Partnership*, [in:] Fullan M. & Hargreaves A. (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press, Bristol 1992, pp. 213-242.
- Wyn J. & Dwyer P., *New directions in research on youth in transition*. "Journal of Youth Studies", 1999, 2(1), pp. 5-21.
- Zyngier D., *Rethinking the Thinking on Democracy in Education: What Are Educators Thinking (and Doing) About Democracy?* "Education Sciences", 2011, 2(4), pp.1-21. <http://doi.org/10.3390/educ2010001>

Sylwia JASKULSKA

Faculty of Educational Studies

Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

e-mail: sylwia.jaskulska@gmail.com

School and University Customs Linked to Starting Learning at Subsequent Stages of Education. Students' Thoughts in The Light of the Theory of Rites of Passage

In the paper which engages students' thoughts on customs linked to learning at subsequent stages of education, I present the thesis that rites of passage accompany children and teenagers in crossing educational thresholds and that it is worth studying school culture from this perspective. The research I conducted shows that most students have come across initiation customs for newcomers to school and university communities. In their narrative stories, students paint a very vivid picture of junior high schools putting neophytes to painful tests (informally known as "hazing"), and secondary schools welcoming freshmen in a joyful and playful atmosphere. The majority of research participants are disappointed with how initiation is carried out, as they find formal ceremonies at the university and informal parties insufficient to meet desired ends. In the conclusion, I pose the question of how a formal rite of passage consciously practiced (as far as its structure, process and function are concerned) by educational institutions could contribute to changes in the culture of schools, especially junior high schools.

Keywords: school/university culture, rite of passage, "hazing", stages of education

Szkolne i akademickie zwyczaje związane z rozpoczęciem nauki na kolejnych szczeblach kształcenia. Wypowiedzi studentów w świetle teorii rytuałów przejścia

W tekście wypowiedziami studentów na temat zwyczajów związanych z rozpoczynaniem nauki na kolejnych szczeblach kształcenia ilustruję tezę, że rytuały przejścia towarzyszą dzieciom i młodzieży w pokonywaniu progów edukacyjnych i że warto z tej perspektywy badać kulturę szkoły. Z przeprowadzonych przez mnie badań wynika, że większość studentów zetknęła się na swojej drodze ze zwyczajami inicjującymi adeptów do społeczności szkolnych i akademickich. W retrospektywnych opowieściach studentów bardzo wyrazisty jest obraz gimnazjum jako szkoły boleśnie doświadczającej neofitów (nieformalna „fala”) oraz szkół ponadgimnazjalnych wprowadzających uczniów w swoje mury w radosnej, zabawowej atmosferze. Uczestnicy badania w większości są rozczarowani przebiegiem inicjacji do roli studenta, uważają że formalne ceremonie w ramach akademii i nieformalne imprezy nie spełniają swoich funkcji. W konkluzji tekstu stawiam pytanie, na ile świadome wykorzystanie przez instytucje edukacyjne rytuału przejścia (w zakresie jego struktury, procesualnej natury i funkcji) mogłoby przyczynić się do zmian w kulturze szkół, szczególnie gimnazjalnych.

Słowa kluczowe: kultura szkoły/uczelni wyższej, rytuały przejścia, „fala”, szczeble edukacji

Wprowadzenie

Współcześnie mówić można o powrocie do rytuału zarówno jako zjawiska regulującego życie społeczności i jednostek, jak i jako przedmiotu badań czy nawet ich metody¹. O ile rytuały religijne zdają się schodzić na drugi plan sceny życia społecznego², o tyle teatr, happening, pielgrzymka, turystyka, sport, polityka, media, codzienność rozmaitych instytucji to przestrzenie zrytualizowane, a teorie rytuałów zapożyczane przez nauki społeczne z antropologii kultury pozwalają przyglądać się

¹ Zob. np. C. Bell, *Ritual Theory, Ritual Practice*, Oxford University Press, New York 1992; M. Filipiak, M. Rajewski (red.), *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006; R.L. Grimes, *Beginnings in Ritual Studies*, University of South Carolina Press, 1994; M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, przeł. J.J. Pawlik, Wydawnictwo Księży Werbistów VERBINUM, Warszawa 2009; E. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przeł. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

² M. Douglas, *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2007, s. 106; J.D. Eller, *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 353; J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne*, przeł. M. Mroczek, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1995, s. 7.

współczesności z obiecujących odpowiedzi na wiele pytań perspektyw³. Niniejszy tekst ma być ilustracją nieobcej pedagogom⁴ tezy, że warto także instytucję jaką jest szkoła badać przez pryzmat jej rytuałów, tak ze względu na ich funkcję transmisyjną, jak i transgresyjną. Celem tekstu jest wstępna analiza ilościowo-jakościowa wypowiedzi 217 studentów dwóch polskich uczelni⁵ na temat zwyczajów⁶ związanych z rozpoczęciem roku na czterech szczeblach edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia, uczelnia wyższa) w świetle teorii rytuałów przejścia oraz próba sformułowania wynikających z nich rekomendacji dla praktyki pedagogicznej.

³ Za prekursora postrzegania tych fenomenów jako zjawisk rytualnych można uznać Victora Turnera (zob. np. A. Matthews, *Backpacking as a Contemporary Rite of Passage: Victor Turner and Youth Travel Practices*, [w:] G. St John (red.), *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance*, Berghahn, New York, 2008; I. Maxwell, *The Ritualization of Performance (Studies)*, [w:] G. St John (red.), *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance*, Berghahn, New York 2008; V. Turner, *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology*, "Rice University Studies", t. 60, 1974; V. Turner, *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przeł. M. Dziekan, J. Dziekan, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2005; V. Turner, E. Turner, *Obraz i pielgrzymka w kulturze chrześcijańskiej*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

⁴ Zob. prace polskich pedagogów, np. A. Babicka-Wirkus, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; J. Szewczyk, *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002; J. Zwiernik, *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych* [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.

⁵ Badanie przeprowadzone drogą elektroniczną poprzez formularz Google rozesłany studentom Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Dziękuję za pomoc w organizowaniu próby badawczej mgr. Karolowi Motylowi z AJD w Częstochowie.

⁶ W języku polskim funkcjonują obok siebie słowa, takie jak: „rytuał”, „obrzęd”, „ceremonia”, „zwyczaj” i inne, traktowane potocznie jako synonimy. W tekście słowa „rytuał” i „obrzęd” traktuję wymiennie i definiuję je jako:

„zachowania stereotypowe, powtarzające się, a więc przewidywalne w swojej formie, którym towarzyszą rozmaite symbole przeważnie religijnej natury, choć mogą być to też symbole świeckie. Niektórzy jednak odróżniają rytuał od ceremonii i etykiety na tej zasadzie właśnie, że pierwszemu towarzyszą symbole religijne, drugim – symbole świeckie” (B. Olszewska-Dyoniziak, *Zarys antropologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996, s. 84). Przyjmuję rozszerzającą definicję rytuału, symbole te nie muszą więc być religijne, ale ceremonia czy zwyczaj nie mają odniesienia do własnej mocy sprawczej. Ceremonia lub zwyczaj jest rytuałem wtedy, gdy pełni rytualne funkcje, o czym mowa w tekście.

Progi szkolne jako rytuały przejścia

Przyjęcie rozszerzającej definicji rytuału⁷, która uwalnia od konieczności lokowania zjawisk rytualnych jedynie w sferze religii, pozwala na podejmowanie dyskusji wokół problemu rytuałów współczesnych, w tym rytuałów w ramach różnych świeckich instytucji. Jedną z tych instytucji jest szkoła. Przez pryzmat kategorii rytuału bada się szkolną kulturę, jej zwyczaje, odświętność i codzienność. Jedną z teorii, po którą sięgają badacze szkoły i jej teoretycy, jest rytuał przejścia. W ujęciu ojca tego pojęcia Arnolda van Gennepa, rytuał przejścia to „sekwencje obrzędowe, które towarzyszą przechodzeniu z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego”⁸. W społecznościach plemiennych, o których pisał folklorysta, ze zmianą statusu jednostki w społeczności zawsze były powiązane rytuały. Przykładem mogą być rytuały wchodzenia w dorosłość. Poddawani przez starszyznę wioski różnym próbom młodzi chłopcy stawali się mężczyznami⁹. Van Gennep¹⁰ wyróżnił trzy fazy rytuału. Fazę wyłączenia (*preliminalną*), przejściową (*liminalną*) i włączenia (*postliminalną*)¹¹. I tak na przykład kobieta zachodząca w ciążę była odłączana od starego porządku i statusu, czasem fizycznie wręcz odseparowywana, by trwać w fazie przejściowej, dla której charakterystyczny jest brak statusu (już nie „tam”, jeszcze nie „tu”), zawieszenie praw i obowiązków¹². Poród włączał ją na nowo do społeczności, ale już w innej roli – roli matki.

⁷ J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne...*, op. cit., s. 7.

⁸ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006, s. 37.

⁹ Według B. Bettelheima dlatego bogatsza jest obrzędowość inicjacyjna chłopców, że dojrzałość biologiczna manifestuje się u nich w mniejszym stopniu niż u dziewcząt. To, co czyni z młodą kobietą menstruacja, musi być wobec chłopców wykonane rytualnie (B. Bettelheim, *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, przeł. D. Denek, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1989, s. 261). W takim ujęciu ciało kobiece postrzegane jest jako nośnik komunikatu biologicznego, męskie zaś komunikatu kulturowego (zob. S.B. Ortner, *Czy kobieta ma się tak do mężczyzny, jak „natura” do „kultury”?* przeł. T. Hołówka, [w:] eadem. (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1982, s. 119).

¹⁰ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia...*, op. cit., s. 45.

¹¹ *Ibidem*.

¹² V. Turner, *Liminalność i communitas*, przeł. E. Dżurak, [w:] M. Kempy, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 241.

O rytuałach przejścia w szkole mówi się najczęściej w odniesieniu do pokonywania przez uczniów kolejnych szczebli edukacji¹³, lub do przechodzenia z klasy do klasy. Ale nie tylko. Przedszkole traktuje się jako etap przejściowy między życiem domowym i szkolnym¹⁴, szkołę średnią jako etap przejściowy w drodze do dorosłości¹⁵. Autorzy¹⁶ postrzegają szkołę jako przestrzeń przejściową zarówno w wymiarze czasu ludzkiego życia (między dzieciństwem i dorosłością), jak i jako przejściowe środowisko socjalizacyjne (między rodziną a szeroko rozumianym społeczeństwem). Wiele opracowań adaptujących kategorię rytuału przejścia na grunt badań edukacyjnych dotyczy też szkolnej codzienności. Językiem „rytuałów przejścia” opisywany był na przykład korytarz szkolny, czyli przestrzeń między salami szkolnymi (sformalizowana rzeczywistością szkoły) a boiskiem (świat nieformalny)¹⁷, pierwsza lekcja w poniedziałek i ostatnia w piątek (przejście między czasem wolnym a czasem szkolnym), przerwa szkolna¹⁸.

W tym tekście interesują mnie jedynie rytuały związane z rozpoczęciem nauki na kolejnym szczeblu kształcenia. W 2016 roku przeprowadziłam internetowe badanie na grupie studentów dwóch polskich uczelni wyższych. Studenci zostali poproszeni o krótką wypowiedź na temat zwyczajów związanych z początkiem nauki jakie

¹³ Zob. np. R.L. Hayes, *High School Graduation: The Case For Identity Loss*, „The Personnel and Guidance Journal”, 1981, nr 59; S. Bailey, E. Baines, *The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school*, „Educational and Child Psychology”, 2012, nr 29; M. Żytko, *Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej* [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

¹⁴ Zob. B.M. McCadden, *Let's Get Our Houses in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartners*, „The Urban Review”, 1997, nr 29, s. 4; C. Maloney, *The Role of Ritual in Preschool Settings*, „Early Childhood Education Journal”, 2000, nr 27, s. 3; J. Zwiernik, *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław, 2006.

¹⁵ Zob. D.G. Blumenkrantz, M.B. Goldstein, *Seeing College as a Rite of Passage: What Might Be Possible*, „New Directions for Higher Education”, 2014, nr 166.

¹⁶ Zob. V.A. Anfara, *Urban Schools And Liminality*, „National Forum Journals”, 1997, nr 10, s. 2–3; K.E. Fite, J.L. Garcia, *A Perspective on Ritual: Toward A Direction for Revitalizing Learning Communities*, „Journal of Creativity in Mental Health”, 2006–2007, t. 2, nr 1, s. 78; E. Johanningmeier, *The foundations of contemporary American education*, Gorsuch Scarisbrick, Scottsdale 1987; M. Mendel, *Społeczństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 49; T. Sergiovanni, *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996; J. Szewczyk, *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera...*, op. cit., s. 61.

¹⁷ D. Ratcliff, *Rituals in a School Hallway: Evidence of a Latent Spirituality of Children*, „Christian Education Journal”, 2001, nr 5.

¹⁸ Ch. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi, J. Zirfas, *Ritual and Identity: The staging and performing of rituals in the lives of young people*, Tufnell Press, London 2010, s. 40.

pamiętają ze swoich szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i uczelni wyższych. Wstępną analizę ilościowo-jakościową zebranego materiału i próbę interpretacji wyników w świetle teorii rytuałów przejścia przedstawiam w kolejnych częściach tekstu.

Szkolne/akademickie zwyczaje związane z rozpoczęciem nauki na kolejnych szczeblach kształcenia w świetle wypowiedzi studentów

Pośród kilkuset osób zaproszonych do badania zaproszenie przyjęło 217 studentów dwóch polskich uczelni wyższych (202 kobiety, 15 mężczyzn). 141 osób to studentki i studenci pedagogiki, pozostałe osoby studiują takie kierunki i specjalności jak: prawo, filologia polska, filologia germańska, matematyka, nauczanie matematyki i informatyki, grafika, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, filozofia, turystyka, lingwistyka stosowana, fizyka.

Zadaniem uczestników była wypowiedź na zadany temat. Oto wprowadzenie i pytania, na które odpowiadali studenci:

W szkołach i na uczelniach są różne zwyczaje związane z witaniem w nich nowych uczniów/studentów. Czasem sympatyczne, czasem nieprzyjemne. Mogą być to imprezy powitalne organizowane przez starszych uczniów/studentów, oficjalne uroczystości organizowane przez szkołę/uczelnia, czasem to „fala” (prześladowanie nowych przez starszych uczniów). Czy były takie zwyczaje w Twoich szkołach/na Twojej uczelni? Jak przebiegały? Czy brałeś/aś w nich udział jako nowy/starszy uczeń/uczennica/student/studentka? Jakie emocje Ci towarzyszyły?

Uczestnicy badania mogli sami wybrać czy wypowiedzą się na temat własnych doświadczeń szkolnych czy akademickich. Mogli też opisać zwyczaje związane z początkiem roku i w szkole, i na uczelni. 76 osób twierdzi, że nie spotkało się z tego typu zwyczajami na swojej drodze edukacyjnej. 59 osób opisywało ogólnie ceremonie na rozpoczęcie kolejnego szczebla edukacji, nie precyzując o jakim typie szkoły mowa. 31 osób opowiedziało tylko o studiach, 9 o szkołach i uczelniach, 41 tylko o szkołach. Najczęściej w wypowiedziach studentów pojawiała się gimnazjum. Aż 17 osób wypowiedziało się tylko o tej szkole. W odpowiedziach, które nawiązywały do kilku etapów kształcenia jednocześnie, szkoła podstawowa pojawiła się 8 razy, szkoła średnia 31 razy, a gimnazjum 36 razy. O ile niłą reprezentację doświadczeń

z początków szkoły podstawowej w retrospektywnych wypowiedziach pisemnych można wytłumaczyć mechanizmami ludzkiej pamięci i zapomnienia, należy szukać innych powodów różnic w intensywności obrazu szkoły gimnazjalnej i średniej. Na podstawie wstępnej analizy ilościowej można wnioskować, że albo duża liczba badanych doświadczała zwyczajów inicjacyjnych właśnie w gimnazjum, albo z jakiegoś powodu wspomnienia te są na tyle mocne, że dominują w pamięci badanych inne wspomnienia. Analiza jakościowa treści wypowiedzi pozwala wyjść poza domysły.

Studenci opisywali zarówno zwyczaje oficjalne, jak i nieoficjalne. Do oficjalnych zaliczyć można pojawiające się w ich wypowiedziach ceremonie pasowania na ucznia i inaugurację roku akademickiego. Oficjalne, ale mniej sformalizowane były też inne formy witania nowych uczniów/studentów. W opowieściach uczestników badania pojawiały się różnego rodzaju konkursy, zabawy, przedstawienia. Oto fragmenty opisów takich zwyczajów:

W liceum był dzień nazwany koceniem, kiedy pierwsze klasy prezentowały się, biorąc udział w licznych konkurencjach organizowanych przez klasę, która wygrała poprzednie kocenie. Bardzo sympatyczna forma powitania w nowej szkole¹⁹.

Była to wspólna zabawa klasy się miały integrować. Były różnego rodzaju konkursy, konkurencje. Zawsze był jakiś temat przewodni np. Afryka-Safari, i poszczególne klasy miały się przebrać za wylosowane zwierzę – wychowawcy również.

Oficjalne uroczystości – zorganizowanie apelu z humorem z reguły na sali gimnastycznej w towarzystwie dyrektora placówki i przedstawicieli innych klas.

Jeśli chodzi o zwyczaje nieformalne, to w czasie studiów były to spotkania w pubach, a w czasie nauki w szkole tzw. kocenie. Przykłady wypowiedzi ukazujących tę nieformalną stronę kultury szkoły podam niżej, będą bowiem ilustracją także innych zdiagnozowanych prawidłowości. Opisy oficjalnych imprez prawie w ogóle nie pojawiały się w odniesieniu do gimnazjum, były zaś charakterystyczne dla wspomnień z okresu nauki w szkole średniej. Dość typowy opis różnic między początkiem nauki w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej widać w wypowiedziach:

W gimnazjum polegało to bardziej na zasadzie gnębienia przez starsze roczniki (zdarzyło się nawet że ktoś zmuszał do palenia papierosów, obnażania się itp.) W liceum dyrekcja jak i nauczyciele organizowali „DZIEN KOTA”. Każdy nowy uczeń musiał być ubrany na

¹⁹ Wszystkie cytaty kursywa pochodzą z wypowiedzi studentów. Zapis oryginalny.

czarno, miał domalowane wąsy i uszy i były różne konkursy międzyklasowe, np. kto szybciej wypije mleko, kto namaluje najładniejszego kota, kto najładniej zamiauczy itp. Wszystko na zasadzie śmiesznej zabawy (kto nie chciał nie musiał brać udziału w zabawie). W gimnazjum towarzyszył mi przede wszystkim strach i złość, że na mnie trafiło. W liceum jednocześnie jako starszy i nowy uczeń świetnie się bawiłam, takie konkursy bardzo integrowały nowo poznanych ludzi, których miałam w klasie.

Kocenie (w gimnazjum, S.J.) nie było zbyt przyjemne, bo było zbyt nachalne, ale Bal i Otrzęsiny (liceum, studia, S.J.) wspominam pozytywnie. W gimnazjum (czuliśmy, S.J.) strach, bo nikt nie chciał być popisany flamastrem, natomiast w liceum i na studiach cieszyłam się, że ktoś chce zapoznać nas w ten sposób ze społecznością uczniowską.

W szkole było kotowanie oficjalne i „nieoficjalne”. Kotowanie oficjalne, czyli takie pod okiem nauczycieli, wesołe, śmieszne konkurencje między klasami (liceum). I kotowanie nieoficjalne (to pamiętam z gimnazjum), odbywało się w szkolnych toaletach, chodziło o upokarzanie nowych uczniów.

Powyższe przykłady pokazują, że niektóre wypowiedzi nasycone były opisami emocji, nie zaś jedynie zapisem faktów. Każdą wypowiedź zakwalifikowałam jako ukazującą zdecydowanie negatywny, zdecydowanie pozytywny, lub mieszany stosunek emocjonalny do doświadczanych sytuacji. Do pierwszej grupy zaliczyłam 52 wypowiedzi, do drugiej 33, do trzeciej 11. W przypadku 109 odpowiedzi badani poprzestali na relacji z tego, co działo się w ich szkołach i na uczelniach bez wyrażenia stosunku emocjonalnego.

Wśród wypowiedzi, w których respondenci określili o jakim szczeblu edukacji piszą, nie było ani jednej jednoznacznie negatywnej opinii na temat zwyczajów związanych z witaniem nowych uczniów w szkole podstawowej. Było kilka o liceach i uczelniach wyższych, natomiast aż 19 wypowiedzi o gimnazjum ma bardzo silny, negatywny wydźwięk emocjonalny.

Jeśli negatywne wypowiedzi dotyczyły początków studiowania lub liceum, chodziło raczej o osobistą niechęć uczestnika badania lub rozczarowanie przebiegiem powitalnych imprez. Jedna ze studentek pisze:

Uczniowie z klasy starszej przygotowywali konkurencje/ zadania. Wykonanie zadania było równoznaczne z przyjęciem w poczet licealistów. Dodatkowo na twarzy namalowane były wąsy kota, z którymi trzeba było chodzić cały dzień w szkole. Pomimo tego, że

konkurencje nie były trudne, a atmosfera miła nie odpowiadała mi taka forma. Nie czułam się w tej sytuacji komfortowo i pewnie. Patrzyły na mnie wszystkie klasy licealne, grono pedagogiczne i Dyrekcja. Byłam zestresowana i nie najlepiej do wspominałam.

Inni studenci relacjonują:

Zazwyczaj było to w formie jakichś zadań do wykonania, w formie zabaw. Nie zawsze mi się podobały te zabawy – często były nudne albo miały za zadanie nas jakoś „pomęczyć”. Jako uczestnik raczej niechętnie brałem udział.

Zwykle były to jakieś niezbyt przyjemne, często absurdalne „imprezy” gdzie miejsce miało „kocenie” i pełno głupich konkurencji np. jedzenie bananów na czas, jedzenie kisielu z miseczki bez użycia dłoni/łyżki itp. Zwyczaj malowania wąsów przez starszych uczniów. Czułam zniechęcenie, zażenowanie, poczucie bezsensu, złość.

Nowi uczniowie musieli wykonywać różne zadania/ćwiczenia publicznie. Byli oceniani. Były też zadania, które należało przygotować całą klasą [...]. Przede wszystkim stres, zniechęcenie, wstyd. Nie lubię występować publicznie, boję się, że się ośmieszę. To nie było dobre doświadczenie.

Bardzo słabo (oceniłam tego typu zwyczaj, S.J.), jak gdyby władze danej placówki, chcąc uniknąć niekontrolowanej „fali” same taką jednorazową „falową” akcją urządziły. Na ogół starsze klasy przygotowywały jakieś pseudoprezentacje, a i najmłodszy rocznik też musiał coś przygotować. Nie pamiętam za bardzo jak to wszystko przebiegało, za to pamiętam, że była to jakaś niesamowita żenada. Potem na studiach też organizowano jakiś chyba tydzień integracyjny, ale nigdy się na taki nie wybrałam – sądzę, że byłyby to pieniądze wyrzucone w błoto – bez uczestnictwa w tym również poznałam na Uniwersytecie wielu ciekawych ludzi.

Drugim najbardziej powszechnym powodem negatywnych ocen imprez, szczególnie tych inauguracyjnych pierwszy rok nauki na studiach, był ich nierytualny charakter (sprowadzenie inicjacji w murach instytucji do wspólnego picia piwa):

Rada Studencka przygotowała imprezę w formie zabawy w klubie, na której nie działo się nic, co wskazywałoby na to, że jest to czas włączenia nowych studentów do społeczności. Zaś oficjalne uroczystości to jedynie uroczysta przysięga włączająca, mająca charakter raczej pewnego rodzaju obrządku czy tradycji, bez znaczącego wpływu.

Nie chciałem pojawić się na tego typu imprezach, ponieważ: a) dopiero zaczynałem studia i nie znalazłem na nich jeszcze nikogo, z kim mógłbym się tam wybrać i pobawić się; b) prawdopodobieństwo, że na takiej imprezie poznam osobę/y, na które w przyszłości będę natykał się w trakcie studiów w charakterze znajomych uznaję za nikłe, korzyści „integracyjne” nie byłyby zatem znaczne; c) jestem osobą mającą bardzo dużo zajęć w tzw. czasie wolnym i uczestnictwo w imprezie, na jakiej mi ani trochę nie zależało, odebrałbym jako bolesną stratę czasu d) zu-peł-nie, ale to zu-peł-nie nie piję alkoholu – nigdy nie piłem – co właściwie odbiera sens uczestniczeniu w tego rodzaju imprezach.

Jeśli chodzi o gimnazjum jest zgoła inaczej. Studenci nie pisali o niespełnionych oczekiwaniach, nudzie czy nietrafieniu w gust odbiorcy. 19 negatywnych wypowiedzi o gimnazjum to opisy „kocenia” czy też „fali”, czyli znęcania się przez starszych uczniów nad młodszymi. Oto fragmenty tych wypowiedzi:

W moim gimnazjum była „fala” [...]. Ciągły strach, że „fala” mnie dopadnie.

Słyszałam że były to np. nietolerancja niektórych osób ze względu na inną narodowość bądź odmienność kulturową i wygląd.

Podczas pierwszego dnia w gimnazjum było coś takiego jak kocenie, BARDZO się tego bałam.

Nie brałem w nich udziału, ale mówiło się, że trzeba np. mierzyć zapalką boisko albo czyścić toalety szczoteczką do zębów.

Byłem przerażony, że może mnie to spotkać, ponieważ byłem ofiarą szkolnej przemocy.

Dokuczanie, krępujące „wyzwania” itp.

Jedynie w gimnazjum był taki zwyczaj witania pierwszych klas, mówiono o tym „kocenie”. Często starsi uczniowie w taki sposób prześladowali młodszych.

Starsi wymyślali różne zadania tym młodszym uczniom, bywały upokarzające.

Mierzenie zapalką korytarza, płukanka głowy w muszli klozetowej. (Czułam, S.J.) złość na oprawców i niemoc jeżeli chodzi o pomoc ofierze.

Kazali mierzyć schody zapalką wyrzucali rzeczy z plecaka.

Te nieoficjalne (zwyczaję, S.J.) w szkole – fala, bolesne, niekontrolowane a wciąż powszednie.

Opisy „kocenia” w szkołach średnich miały natomiast bardzo pozytywny wydźwięk, np.:

W liceum był tzw. dzień kota. Tego dnia, w konkretnych godzinach, zamiast lekcji był festyn zorganizowany przez klasy II i III dla I. Czasem starsi uczniowie „miauczełi” kiedy przechodzili koło nich pierwszoklasiści. Wszystkie sytuacje miały pozytywny wydźwięk.

Były to świetne chwile, mogłam się zmobilizować do wspólnych zadań z nową klasą i pośmiać z konkurencji odbywających się na imprezie. W liceum musieliśmy również przez tydzień nosić książki w wiadrach jako forma kotowania – genialny pomysł. Czuliśmy się wspólnotą a przy tym mamy super wspomnienia :)

Poszczególne klasy drugie przygotowywały program powitalny dla nowych uczniów szkoły. Było to tzw. kocenie uczniów, czyli różne zadania często tworzone z dobrym humorem w tle. Zadania nie naruszały niczyjej godności, było zabawnie, czułam się dobrze po jednej i drugiej stronie.

Natomiast w liceum mieliśmy zwyczaj tzw. kotowania pierwszych klas. Klasa która w ubiegłym roku wygrała kotowanie organizowała je dla nowego rocznika. Klasy przebiebrały się za wcześniej wylosowane „grupy ludzi”, np. baletnice, wikingowie, pacjenci szpitala psychiatrycznego, zombie itp. I odbywały się konkursy. Ponadto każdy musiał mieć ogon aby przy wejściu na salę gimnastyczną uczniowie klas 3 liceum mogli go obciąć. W liceum brałam udział w kotowaniu co roku czyli jako pierwszoklasistka a potem już jako starszy uczeń, były to zawsze pełne śmiechu zabawy.

Niektórzy studenci zestawiali wspomnienia z czasów gimnazjalnych i licealnych, pokazując wyraźnie, jak drastycznie różniły się w nich praktyki inicjacyjne:

Owszem, witano nowych uczniów/studentów imprezami – np. otrzęsiny w liceum. Była to dobra okazja na poznanie nie tylko swojej klasy, ale także innych równoległych. W gimnazjum spotkałam się z „falą”.

Gimnazjum – uczniowie na korytarzach przypatrywali się młodszym kolegom z nienawiścią, wszędzie było słycać charakterystyczne „kicikici”, niektórzy uczniowie klasy pierwszej musieli mierzyć zapalkami korytarz lub inną część szkoły. Liceum – przyjazne święto związane z grami zespołowymi, konkursami, grillem.

W gimnazjum zachowania uczniów, jeśli chodzi o „kocenie” było niekontrolowane. Często było to nieprzyjemne dla młodszego ucznia. Dochodziło do bójek. W liceum dyrekcja i nauczyciele mieli na to wpływ. Przez jeden tydzień pierwszorzocni nosili stroje o narzuconej im przez nauczycieli tematyce. Codziennie na długiej przerwie wszyscy spotykali się na korytarzu i w obecności nauczycieli i uczniów, pierwszorzocni wykonywali różne zadania. Piątek był dniem przyjęcia młodszych uczniów do wspólnoty. W gimnazjum byłam przerażona. Bałam się, że podczas przerwy ktoś mnie zaczepi. Ale w liceum bardzo dobrze się bawiłam.

W ostatniej części spróbuję zebrać wnioski i dokonać ich wstępnej analizy i interpretacji w świetle teorii rytuałów przejścia.

Wnioski

1. Studenci biorący udział w badaniu raczej doświadczali niż nie doświadczali zwyczajów związanych z witaniem nowych uczniów w progach szkoły/uczelni. Były to zarówno oficjalne ceremonie i obrzędy, jak i zwyczaje nieformalne. Rytuały przejścia towarzyszą uczniom w przechodzeniu kolejnych edukacyjnych progów.
2. W retrospektywnych opowieściach studentów najlepiej swoją funkcję integracyjną pełniły półformalne rytuały organizowane przez szkoły, szczególnie szkoły średnie. Były to „Dni Kota”, „Chrzty” przepełnione zadaniami, zabawą i żartami, ale pod opieką nauczycieli i z ich udziałem. Uczestnicy badania szerzej i bardziej emocjonalnie opowiadają o tego typu obrzędach niż o ceremoniach, takich jak inauguracja roku akademickiego. Ceremonie te, w doświadczeniach studentów, nie pełnią funkcji rytualnych. Respondenci albo ich nie pamiętają, albo podważają sens ceremonii, które są „odbębnione”. Zdecydowanie integrują i pomagają we wchodzeniu do nowej społeczności mniej lub bardziej formalne konkursy, imprezy wychodzące poza schemat typowej akademii, które przypominają plemienne rytuały inicjacyjne²⁰.

²⁰ Rytuały inicjacyjne rozumiem jako rodzaj rytuałów przejścia przeprowadzających młodych ludzi z dzieciństwa do dorosłości. Van Gennep wykazywał, że w przypadku różnych rytuałów różne fazy przejścia mogą być mocniej akcentowane. Rytuały pogrzebowe skupiają się wokół odłączenia, ślubne wokół włączenia, w tych zaś, które związane są z dojrzwaniem i wchodzeniem w dorosłość mocno

3. Rytuały inicjacji, mające wprowadzać adeptów np. do społeczności dorosłych, opierały się na indoktrynacji, czasem przemocy, rytualnym „odarcie z tożsamości” po to, aby w końcowej fazie neofita przybrał nową tożsamość. Inicjacja to, jak powiada Eliade, rytualna śmierć jednej tożsamości i narodziny nowej²¹. Cechą rytuałów inicjacyjnych jest to, że mają pokazywać adeptowi jego niewiedzę, sprawdzać zaradność i wystawiać na próbę wierność nowej grupie²². Zwyczaje obecne w gimnazjach noszą w wysokim stopniu znamiona tak rozumianej inicjacji. Gimnazjum jest (było) fazą między szkołą podstawową (utożsamianą z dzieciństwem) i szkołą średnią. Ze względu na ten fakt oraz na charakterystykę rozwoju adolescenta-ucznia gimnazjum nie dziwi, że nasila się potrzeba zaznaczania mocniej (z pomocą rytuału) momentu przejścia. Faza liminalna rytuału przejścia, którą można nazwać samo gimnazjum, a na pewno moment stawania się jego uczniem, jest mocno zarysowana, odzieranie z tożsamości jest dosłowne i często okrutne. Dzieje się to przede wszystkim w sferze nieformalnej. Niektórzy studenci podkreślają nikły udział dorosłych w tym procesie lub nawet uważają, że „fala” jest konsekwencją ich nieobecności. „Fala” jest niekontrolowana, jest poza wzrokiem nauczycieli. Nie jest to nic nowego, z badań na temat szkolnej „fali” wypływają podobne wnioski obecne w opracowaniach pedagogicznych²³. Pojawia się

zarysowana jest faza przejściowa, liminalna. Wielu autorów zajmujących się rytuałami przejścia (np. Mircea Eliade czy Victor Turner) kładzie nacisk właśnie na te ostatnie obrzędy, na praktyki inicjacyjne, jako najważniejsze spośród wszystkich rytuałów przejścia.

²¹ M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne. Narodziny mistyczne*, przeł. K. Kocjan, Znak, Kraków 1997, s. 12.

²² K.T. Konecki, *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 63.

²³ A. Kurcz, *Młodzież wobec „fali przemocy” w szkole*, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006; A. Leszczyńska, *„Drugie życie szkoły” – przemoc czy szkolny rytuał? Uwagi pedagoga* [w:] J. Papież, A. Plukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999; D. Roda, *Popkultura „kocenia” – psychologiczne uwarunkowania i zakres zjawiska*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001; I. Siudem, *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Sectio J., t. XVII, 2004; T. Sołtysiak, Cz. Cekiera, *Dręczenie kotów – szkolne zwyczaje czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych?* [w:] S. Kawula, H. Machel, (red.) *Popkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995; T. Sołtysiak, J. Mąka, *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych, czyli utrudnienia adaptacyjne młodszych roczników (popkultura kotów)* [w:] S. Kawula, H. Machel (red.) *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne. Diagnoza – profilaktyka – resocjalizacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994; T. Sołtysiak, J. Mąka, *„Szykanowanie kotów” – szkolne zwyczaje czy inne uwarunkowania zjawiska? (doniesienie z badań)* [w:] T. Sołtysiak (red.), *Zjawiska patologii społecznej: uwarunkowania, rozmiary profilaktyka prognozy: materiały Ogólnopolskiej Konferencji zorganizowanej przez Katedrę*

jednak pytanie, czy oficjalne rytuały, ale wykraczające poza ramy standardowej akademii, zmieniłyby taki stan rzeczy? To znaczy, czy można adolescentom zorganizować instytucjonalne rytuały inicjacyjne, które z powodzeniem zastąpiłyby te nieformalne? W myśl komunikacyjnych teorii przemocy bici biją²⁴, a w przypadku „fali” – „koceni kocą”. Rytuał inicjacyjny kanalizuje przemoc, której starszy uczeń sam kiedyś doświadczył. Poświęcenie czasu i energii na inicjacyjne imprezy, zabawy mogłyby choć w jakimś stopniu zapobiec zjawisku dziedziczenia przemocy. Podsumowując swoje badania nad zjawiskiem „fali” w szkołach średnich, Alicja Kurcz konkluduje, że jej skuteczne przeciwdziałanie uwarunkowane jest „dokonaniem rzetelnej diagnozy sytuacji w szkole, wczesnego rozpoznawania pierwszych symptomów pojawienia się przemocy ze strony oprawców, jak i jej ofiar oraz wdrażania programów profilaktycznych, angażujących nie tylko nauczycieli, ale przede wszystkim samą młodzież, jej rodziców i środki masowego przekazu do preferowania wzorów zachowań szanującego godność i niezależność drugiego człowieka”²⁵. To dość typowe pedagogiczne rekomendacje. Nie przekreślając ich wagi, można dodać, z perspektywy teorii rytuałów przejścia, że młodym ludziom trzeba dostarczać doświadczeń rytualnych, inicjacyjnych. Tego typu propozycje przenikają na rynek usług edukacyjnych. Przykładem jest program *The Rite Journey*, wprowadzony w 2010 w wybranych szkołach dla chłopców w Nowej Zelandii. Jego twórcom przyświecała myśl, że chłopcom brakuje współcześnie struktur, kolektywnych rytuałów i wsparcia wspólnoty w procesie stawania się mężczyznami. Program ma dwa główne zadania: przekazywać wiedzę jak stać się odpowiedzialnym mężczyzną i celebrować przejście do świata mężczyzn. Wieloletni program zakłada więc nie tylko rozmowy, dyskusje i inne zajęcia związane z przekazem wiedzy „starszyzny”, ale także ceremonie takie, jak na przykład „rytualne wyrzucanie kamieni”, na których chłopcy uprzednio zapisują coś, co symbolizuje ich dzieciństwo²⁶. Wśród poradników dla rodziców także znaleźć można takie, w których odtwarzanie rytuałów w bezpiecznej przestrzeni życia rodzinnego ma zapobiec próbom wchodzenia w dorosłość „na

Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy w dniach 8-9 maja 1995 r., Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995; P. Zawadzki, „Fala” w szkole – istota zjawiska i jego uwarunkowania w świetle wyników badań własnych, „Wychowanie na co dzień”, 2005, nr 9, s. 13.

²⁴ J. Gilligan, *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2001, s. 27.

²⁵ A. Kurcz, *Młodzież wobec „fali przemocy” w szkole...*, op. cit., s. 151.

²⁶ A.P. Smith, *The implementation of a rites of passage programme into a boys' secondary school*, „Pastoral Care in Education”, 2012, 30(4), s. 347.

własną rękę”, na przykład poprzez stosowanie używek i przedwczesną inicjację seksualną. Propozycję taką opisuje Szymon Grzelak w książce pt. *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*. W pierwszych akapitach książki czytamy: „Stoję urzeczony nieprawdopodobnym widokiem. O krok przede mną skąpany w promieniach zachodzącego słońca Wielki Kanion Kolorado. Moje serce – chłopaka od małego prowadzonego na tatrzańskie szlaki – otwiera się i chłonie majestat ciągnących się po horyzont rudopomarańczowych urwisk. Nie widać rzeki Kolorado. Tylko ostre cienie spadających w dół wąwozów. Mój ojciec też tam patrzy. Z błyskiem w oku zwraca się do mamy i do mnie: – „Zbiegamy?” [...]. Tak wygląda pierwszy obraz, który mi przychodzi do głowy, gdy w wyszukiwarce moich wspomnień kliknę hasła „dziki ojciec” i „inicjacje”. Był czerwiec 1978 roku. Głęboki PRL. Miałem jedenaście lat. W chwili, gdy zbiegałem do kanionu, moi koledzy z klasy jeszcze siedzieli w szkolnych ławkach. Ojciec był w Stanach na rocznym kontrakcie jako wykładowca. Większość jego zarobku poszła na kilkumiesięczny rodzinny wyjazd do USA. Rzecz nie do pomyślenia w tamtych czasach. Przecież w Polsce za te pieniądze można by się naprawdę dobrze urządzić. Moj ojciec tak nie myślał [...]. To jest właśnie dziki ojciec. I to jest moc inicjacji. Nie musi być egzotycznej scenerii. Ale musi być mocne przeżycie. Przeżycie nowe. I kochający ojciec, kochająca matka, którzy w to nowe wprowadzają. I którzy tym nowym sami żyją”²⁷.

Obie przywołane propozycje są mocno przesyczone konserwatywnymi wartościami, w duchu których były formułowane, ale nie to jest przedmiotem mojego namysłu, a sama idea wykorzystania potencjału rytuałów w celach wychowawczych²⁸, profilaktyka pozytywna z użyciem rytuału. Jak pisze Sławomir Kania, „jeśli grono pedagogiczne szkoły nie zadba o stworzenie sytuacji wtajemniczeń, o odpowiednią narrację tych inicjacji, może się okazać, że potrzebna będzie inicjacja negatywna”²⁹. Warto dodać jeszcze, że wzbogacanie kultury szkoły rytuałami nie może sprowadzać się do siłowej próby skontrolowania i zmiany tych, które już istnieją. Jak pokazuje psychologia, takie działania kończą się niepowodzeniem³⁰. Istnieje jednak, o czym pisał choćby Kazimierz Pospiszył, „wiele prób uatrakcyjnienia

²⁷ Sz. Grzelak, *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2009, s. 13–14.

²⁸ Szerzej opisują tę ideę w tekście: S. Jaskulska, *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej*, „Studia Edukacyjne”, t. 41, 2016.

²⁹ S. Kania, *Budowanie zaangażowanej kultury i pozytywnego klimatu szkoły jako profilaktyka zachowań ryzykownych – w kierunku profilaktyki pozytywnej* [w:] M. Warchoł (red.), *Cywilizacja zdrowia*, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2016.

³⁰ R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 89.

i udramatyzowania oficjalnych obrzędów inicjacyjnych i tym samym podniesienia ich do rangi żywych obrzędów organizowanych samorzutnie przez młodzież³¹. Nie twierdząc, że praca z rytuałem zniweluje do zera problem przemocy w szkole, ale aplikacja tego typu idei w szkołach może być warta rozważenia. Rytuały przejścia zdają się być stałym, ważnym elementem kultury szkoły, można z nimi/na nich pracować.

Bibliografia

- Anfara V.A., *Urban Schools And Liminality*, „National Forum Journals”, 1997, nr 10.
- Babicka-Wirkus A., *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Bailey S., Baines E., *The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school*, „Educational and Child Psychology”, 2012, nr 29.
- Bell C., *Ritual Theory, Ritual Practice*, Oxford University Press, New York 1992.
- Bettelheim B., *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, przeł. D. Denek, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1989.
- Blumenkrantz D.G., Goldstein M.B., *Seeing College as a Rite of Passage: What Might Be Possible*, „New Directions for Higher Education”, 2014, nr 166.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Douglas M., *Czystość i zmaza*, przeł. M. Bucholc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2007.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne. Narodziny mistyczne*, przeł. K. Kocjan, Znak, Kraków 1997.
- Eller J.D., *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Filipiak M., Rajewski M. (red.), *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Fite K.E., Garcia J.L., *A Perspective on Ritual: Toward A Direction for Revitalizing Learning Communities*, „Journal of Creativity in Mental Health”, 2006–2007, t. 2, nr 1.
- Gilligan J., *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2001.
- Grimes R.L., *Beginnings in Ritual Studies*, University of South Carolina Press, 1994.

³¹ K. Pospiszyl, *Flety i fala. Geneza i przemiany rytuałów inicjacyjnych*, „Psychologia wychowawcza” 1998, nr 3, s. 268.

- Grzelak Sz., *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań, 2009, s. 13–14.
- Hayes R.L., *High School Graduation: The Case For Identity Loss*, „The Personnel and Guidance Journal”, 1981, nr 59.
- Jaskulska S., *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej*, „Studia Edukacyjne” t. 41, 2016.
- Johanningmeier E., *The foundations of contemporary American education*, Gorsuch Scarisbrick, Scottsdale, 1987.
- Kania S., *Budowanie zaangażowanej kultury i pozytywnego klimatu szkoły jako profilaktyka zachowań ryzykownych – w kierunku profilaktyki pozytywnej* [w:] M. Warchoń (red.), *Cywilizacja zdrowia*, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2016.
- Konecki K.T., *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Kurcz A., *Młodzież wobec „fali przemocy” w szkole*, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Leszczyńska A., *„Drugie życie szkoły” – przemoc czy szkolny rytuał? Uwagi pedagoga* [w:] J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Maloney C., *The Role of Ritual in Preschool Settings*, „Early Childhood Education Journal”, 2000, nr 27.
- Maisonneuve J., *Rytuały dawne i współczesne*, przeł. M. Mroczek, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1995.
- Matthews A., *Backpacking as a Contemporary Rite of Passage: Victor Turner and Youth Travel Practices*, [w:] G. St John (red.), *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance*, Berghahn, New York 2008.
- Maxwel I., *The Ritualization of Performance (Studies)*, [w:] G. St John (red.), *Victor Turner and Contemporary Cultural Performance*, Berghahn, New York 2008.
- McCadden B.M., *Let's Get Our Houses in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartners*, „The Urban Review”, 1997, nr 29.
- Mendel M., *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Zarys antropologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Ortner S. B., *Czy kobieta ma się tak do mężczyzny, jak „natura” do „kultury”?* przeł. T. Hołówka, [w:] Hołówka T. (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1982.
- Pospiszyl K., *Flety i fala. Geneza i przemiany rytuałów inicjacyjnych*, „Psychologia wychowawcza” 1998, nr 3.
- Ratcliff D., *Rituals in a School Hallway: Evidence of a Latent Spirituality of Children*, „Christian Education Journal”, 2001, nr 5.

- Roda D., *Popkultura „kocenia” – psychologiczne uwarunkowania i zakres zjawiska*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Rothenbuhler E., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przeł. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, przeł. J.J. Pawlik, Wydawnictwo Księży Werbistów VERBINUM, Warszawa 2009.
- Sergiovanni T., *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
- Siudem I., *Fala w szkole. Analiza zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Sectio J., 2004, t. XVII.
- Smith A.P., *The implementation of a rites of passage programme into a boys’ secondary school*, „Pastoral Care in Education” 2012, 30(4).
- Sołtysiak T., Cekiera Cz., *Dręczenie kotów – szkolne zwyczaje czy zwichnięta samorealizacja uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych?* [w:] S. Kawula, H. Machel (red.) *Popkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
- Sołtysiak T., Mąka J., *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych, czyli utrudnienia adaptacyjne młodszych roczników (popkultura kotów)* [w:] S. Kawula, H. Machel (red.) *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne. Diagnoza – profilaktyka – resocjalizacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Sołtysiak T., Mąka J., „Szykanowanie kotów” – szkolne zwyczaje czy inne uwarunkowania zjawiska? (doniesienie z badań) [w:] T. Sołtysiak (red.), *Zjawiska patologii społecznej: uwarunkowania, rozmiary profilaktyka prognozy: materiały Ogólnopolskiej Konferencji zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy w dniach 8–9 maja 1995 r.*, Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Szewczyk J., *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2002.
- Turner V., *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbology*, “Rice University Studies”, 1974, t. 60.
- Turner V., *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przeł. M. Dziekan, J. Dziekan, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2005.
- Turner V., *Liminalność i communitas*, przeł. Ewa Dżurak [w:] M. Kempy, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Turner V., Turner E., *Obraz i pielgrzymka w kulturze chrześcijańskiej*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Wulf Ch., Althans B., Audehm K., Bausch C., Göhlich M., Sting S., Tervooren A., Wagner-Willi M., Zirfas J., *Ritual and Identity; The staging and performing of rituals in the lives of young people*, Tufnell Press, London 2010.
- van Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

- Zawadzki P., „Fala” w szkole – istota zjawiska i jego uwarunkowania w świetle wyników badań własnych, „Wychowanie na co dzień”, 2005, nr 9.
- Zwiernik J., *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych* [w:] *Pedagogika miejsca*, M. Mendel (red.), Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Żytko M., *Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej* [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

BEGGINERS' ATTEMPTS

Josefine WAGNER

International Institute for the Study of Culture and Education

University of Lower Silesia, Poland

e-mail: josefinewagner@yahoo.com

“Der Struwwelpeter” – A Critical Analysis of a Pedagogical Trend¹

In this paper I revisit the popular German children’s book classic “Der Struwwelpeter” written by Heinrich Hoffmann as a Christmas present to his son in 1845. The German psychiatrist compiled nine stories that would teach his son proper behavior by modeling mishaps, accidents, and ill will of bad children and the punishment that they will rightly receive for it. From the standpoint of critical pedagogy, I approach the power relations that are inherent in the pedagogical teachings of this book. With the help of lenses, such as feminism and post-colonialism, I look at the role of the adult, the behavior of the child that is marked as naughty or deviant from the desirable, and their punishment. This way, I dismantle the racist, patriarchal, and oppressive lessons that children are taught and I understand how the perverted power triad of adult, child, and punishment is mirrored by the theoretical writings of 18th and 19th century philosophical scholars. Katharina Rutschky assembles these writings under the term of poisonous pedagogy in that they propagate actions and beliefs of pedagogues that largely infringe on the rights of children manifested in the United Nations Convention on the Right of the Child, 1989. As I will show, these actions and beliefs have not only appeared in fictional works but also in residential state-run institutions such as the Halteshof in West Germany where children experienced physical, mental, and sexual abuse in the 1950s and 1960s. In this paper, I trace back pedagogical confusions which children are exposed to until this day in popular literature. Rutschky’s writings bridge the gap between fiction and reality as we see that scholarly work has served to justify the inhumane treatment of children.

Keywords: pedagogy, feminist critique, post-colonialist critique, children’s rights

¹ The paper is part of a project that has received funding from the European Union’s Horizon 2020 research and innovation program under the Marie-Sklodowska-Curie grant agreement number 676452.



Introduction

In this paper, I introduce poisonous pedagogy/schwarze Pädagogik² as a concept of raising a child that was renowned and officially practiced in the 18th all through the 19th century as Katharina Rutschky demonstrates in her collection of pedagogical advice: *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. As I will come to show, this child-rearing approach has served for legitimizing the sadistic treatment of children well into the 20th century in care institutions and residential homes in Germany. The goal of this paper is two-fold. Firstly, I will show how the stories depicted in *Der Struwwelpeter* mirror the pedagogical state of the art of its time and how the pedagogical truths conveyed in this book infringe largely on the rights of children as declared in the United Nations Convention on the Rights of the Child³. Secondly, I want to critically examine selected stories and shed light on underlying themes of racism and gender issues to practice an anti-discriminatory approach to children's literature. The Polish Anti-Discrimination Education Association (TEA) states: "It is important to understand how stereotypes and prejudice lead to unequal treatment and the violation of individual rights. Anti-discrimination education addresses the manifestations and consequences of discrimination as a result of power relations."⁴ To achieve this goal of addressing manifestations of discrimination, I draw from the theoretical-methodological framework of critical textbook analysis. Linguist Norman Fairclough argues that language use "is always simultaneously constitutive of (i) social identities, (ii) social relations, (iii) and systems of knowledge and beliefs."⁵ Therefore, I want to look at how "social and economic structures [...] are reproduced [...]"⁶ with the help of popular children's stories that I understand as tools for reproducing gender concepts and socio-economic alignment. Hence, I look through the critical lens of feminism⁷ and post-colonialism⁸ at how a sense of inferiority is created in those who defy parental authority. I question

² All translations into English in this paper are done by the author; in English: Black or poisonous pedagogy.

³ The United Nations, 1989.

⁴ N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities*, „Discourse & Society” 4, No. 2 (1993) p. 134.

⁵ Joint Works of TEA (Anti-discrimination Education Association), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, TEA, Warszawa 2011.

⁶ N. Blake and J. Masschelein, *Post-colonial Studies: The Key Concept*, Routledge, London 2000, p. 39.

⁷ M. Greene and M. Griffiths, *Feminism, Philosophy, and Education: Imagining Public Spaces*, Blackwell Publishing, Oxford 2003, pp. 73-92.

⁸ B. Ashcroft, G. Griffiths and H. Tiffin, *Post-colonial Studies: The Key*, Routledge, London 2000, p. 9 ff.

the "taken for granted"-ness⁹ of the pedagogical voice conveyed to the young reader in popular literature as well as theoretical writings. In conclusion, this paper seeks to dismantle the perversions of a pedagogical branch that cloaks the oppression of the individual in the dress of divine care for the human species up to this day.

My paper is structured in three parts. First, I will use a piece of German popular literature from the mid-19th century that the German foreign news agency Deutsche Welle lists among the ten German kids' book classics¹⁰ and pedagogy scholar Andreas Flitner describes in the foreword to his book *Konrad, said Mrs. Mother ...: About Pedagogy and Non-Pedagogy* as the "most successful of all German children's books"¹¹. *Der Struwwelpeter* is treated by Flitner as the example-par-excellence of the pedagogical tradition of *schwarze Pädagogik*¹². Published by German psychiatrist Dr. Heinrich Hoffmann in 1845, *Der Struwwelpeter* has been the target of various pedagogical analyses and writings¹³. Also, I want to critically analyze the text according to the following set of categories in order to derive principles of the pedagogical practice that we encounter here. If we want to cast a critical eye on power relations within children's stories, the following categories will help to unearth them. Firstly, I am interested in how the role of the adult/ the parent is portrayed in the stories, secondly, how the child and his or her behavior is depicted as deviant and divergent from the norm, and thirdly, what types of punishment were chosen to correct the child in its erroneous ways.

I will then use Katharina Rutschky's work *Schwarze Pädagogik*,¹⁴ to mirror the ideals conveyed in *Der Struwwelpeter* with the concepts of poisonous pedagogy. This will help to root Hoffman's stories in the pedagogical theories and assumptions of his time. Rutschky's work has received great accreditation in the academic world as Manuela Schmid points out in her dissertation on educational advice literature and the problematics of theory and practice in popular literature.¹⁵ Flitner claims

⁹ N. Blake and J. Masschelein, *Post-colonial studies ...*, op. cit., p. 38.

¹⁰ Dillon, 04.01.2017, dw.com

¹¹ A. Flitner, *Konrad, sprach die Frau Mama...: Über Erziehung und Nicht-Erziehung*, (2. Aufl.), Beltz Verlag, Hemsbach 2004, p. 10.

¹² A. Flitner, *Konrad, sprach ...*, op. cit., pp. 10 ff.

¹³ See: F.K. Waechter, *Der Anti-Struwwelpeter: oder listige Geschichten und knallige Bilder*, Zürich, Diogenes Verlag 1990; F. Hirlinger-Fuchs, *Bilderbücher und Wirklichkeiten-vom Struwwelpeter bis zur Menschenfres-serin*, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2002; K. Kroll, *Frauenbilder-Männerbilder*, Herbolzheim, Centaurus 2003, pp. 99-115.

¹⁴ K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.

¹⁵ M. Schmid, *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis Problematik populärpädagogischer Schriften*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2011.

that Rutschky provides with her very one-sided and focused accounts of European pedagogical viewpoints, a strong opposition to the euro-centric enlightenment discourse.¹⁶ This way, Rutschky dismantles the allegedly intellectual and moral superiority to non-European traditions which can be found in the writings of Immanuel Kant and have played into the hands of racist and oppressive public knowledge of the ethnically Other¹⁷.

To further stress the valuable quality of Rutschky's work, the third part of my paper looks at recent examples of poisonous pedagogy in particular with regard to the German-speaking context. I will cast a look at the work of the parliamentary council of the German Bundestag which appointed a Round Table on Residential education in the 1950s and 1960s¹⁸ (RTH) in 2010. These round table investigations led to an interim report that acknowledged the physical and psychological pain that children had suffered growing up in state-run institutions, such as the Halteshof in Solingen¹⁹. In the post-World War II period up to 800.000 children and youth had lived in these institutions in former West-Germany. Ex-residents had initiated a petition to the Bundestag pressing for investigating the practices and conditions that these homes operated under. The terrifying and heart-breaking accounts of former residents are collected in the interim report²⁰. In the final part of this paper, I will explore the report in parts and comment on the same three categories, namely the portrayal of the pedagogue, the child, and the intent and practice of punishments.

Der Struwwelpeter: A Textbook made in Germany

Nine short stories await the reader upon opening the book *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder*²¹. Hoffmann, who created the first institution for "mad and epileptic people", outside of the city gates of Frankfurt, wrote these "funny stories" as a Christmas present for his three-year-old son²². In the following, I want to apply the analytical categories mentioned above to six of the nine stories that Hoffmann wrote. My selection is based on the fact that not every story has unique characteristics that are worth analyzing so that I would like to focus on

¹⁶ M. Schmid, *Erziehungsratgeber und...* op. cit., p. 272; A. Flitner, *Konrad, sprach die...* op. cit., p. 12.

¹⁷ See: P. Piesche, *Der ‚Fortschritt‘ der Aufklärung – Kants ‚Race‘ und die Zentrierung des weißen Subjekts*, Unrast Verlag, Münster 2009, pp. 30–39.

¹⁸ Original: Runder Tisch: Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren.

¹⁹ Stark, 05.11.2013, welt.de.

²⁰ A. Vollmer, *Runder Tisch: Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren*, 2010, pp. 9–13.

²¹ In English: *The Struwwelpeter or funny Stories and comical Pictures*.

²² n.a., Frankfurt-interaktiv.de

those that carry a rather strong pedagogical agenda that I want to expose while also sketching out the essence of the pedagogical tradition that runs through these stories. I refrain from explaining and analyzing each story in detail and instead summarize my findings considering the role of the adult/ the parent, the portrayal of the child and its deviation from the norm and the choice of treatment for the "bad" child.

Firstly, I want to start with the only story in which a girl models unacceptable behavior: *Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug*²³. Pauline discovers matches while she is alone at home and although her cats warn her not to play with the matches, she does not listen. Her curiosity takes over and she recklessly lights the matches, plays with them, and dances around. Her dress catches on fire and nothing remains of her but her shoes and her ashes. I would like to read this story as a reflection of a contemporary understanding of femininity and desirable behavior of women. Pauline shows a strong curiosity for fire that she gives into. Her doom is, so the story evokes, the disobedience of her father. Instead of playing with her dolls and unquestioningly following her parents' instructions, Pauline is interested in the element of fire. As the realm of chemistry and science strictly remains men's territory, girls are taught through the experience of young Pauline not to care about matters outside of the concept of a good woman, i.e. child rearing (playing with her doll), subordination to patriarchy (listening to her father) and unpolitical occupation (not being involved in investigating in rational, scientific questions). The adult figures in this story are only indirectly present. Their voices are heard through the cats' weeping: "The father has forbidden it! Miau! Mio! Miau! Mia!" In the end, the girl is punished by an invisible hand which relieves adults, i.e. her parents, of the responsibility of judging Pauline. This is quite a strong statement in that it allows interpreting the death of Pauline as her own, self-evoked mistake and God's hand in a way as a fair consequence to her behavior. The facts that would imply that Pauline's parents carry responsibility for the tragedy, for example that Pauline is maybe not old enough to be left alone yet or that the matches should not have been left in her reach remain unconsidered.

The second story of *Die Geschichte von den schwarzen Buben*²⁴ shows influences of German colonial history. It deals with boys who mock a black person for his dark skin color. The boys humiliate the man until Nikolas comes and dips the boys into black ink so that they must bear the same fate and wander the earth with a black skin color. The adult figure that punishes the children is a somewhat moral or even religious authority which is not specified in the story. The children being called out

²³ In English: The very sad story with the matches.

²⁴ In English: The story of the black boys.

for humiliating another person because of his skin color is a very welcome pedagogical intervention. However, the reasoning of the story is highly problematic. Nikolas explains to the children in the book, and essentially to the young readers, that black people are punished (by God) for their skin color and that having one's own skin turn black is an adequate punishment for mockery. Racial discrimination remains uncontested. In essence, young readers learn that although there are inferior groups of human beings (the black man is depicted only with pants and otherwise shirtless and barefooted, holding an umbrella), they should not be mocked. It is crucial to take notice of this story. In 1904 and 1905, German troops murdered 75.000 Herero and Nama in German-Southwest Africa, nowadays Namibia²⁵. History scholar Jürgen Zimmerer raises the hypothesis in his book *From Windhuk to Auschwitz* that German military practiced killing methods and concentrated actions in their occupied territories in Africa that would later be employed during World War II and in the eastern battles and occupation zones in particular²⁶. Also, the church helped to provide for an inhumane logic of colonialization which declared that civilization would come in the name of Christianity to the African people. Therefore, it might be the religious figure of Nikolas that Hoffmann chose to pass judgement. I would like to stress the potential danger of stories such as these that help to create common grounds on which racist and white-supremacist thinking can very comfortably dwell.

The third story *Der Daumenlutscher*²⁷ displays more drastic consequences to undesirable behavior. Konrad cannot stop sucking his thumbs. Before leaving the house, his mother asks him to be orderly ("ordentlich") and pious ("fromm"). She warns him that the tailor will come with his big scissors and cut his thumbs off if he puts his fingers in his mouth. As predicted by his mother, the moment that Konrad relapses into his habit, the tailor rushes in and cuts off Konrad's thumbs. Looking at the adult figures of the story, his mother is only the warning voice. The one executing the punishment of the child is an anonymous persona: the tailor. He has the power to harm the child regardless of Konrad's parents who are the legal guardians of their son. The story tells us that Konrad is disciplined for his weakness since he cannot be orderly and pious when he is alone. Hence, readers learn that someone is always watching them and that they cannot even in private engage in undesirable habits and behavior. The child's physical welfare is easily compromised in the story and a right to privacy is not granted. This establishes almost a divine omnipresence of the moral

²⁵ 06.01.2017, bbc.com

²⁶ J. Zimmerer, *Von Windhuk nach Auschwitz*, LIT Verlag, Berlin 2011, p. 266 ff.

²⁷ In English: The thumb sucker.

ideals preached by parents and their right to enforce these ideals at any cost. I regard this story as highly problematic especially with regard to the total infringement of the child's right to privacy²⁸ and the right to physical integrity²⁹.

Not only Pauline's life is ended in the story collection but also Kasper's in *Der Suppenkasper*³⁰. Whereas Pauline did not provoke her death, Kasper is depicted as the ultimate stubborn boy who deserves to starve because he refuses to eat his soup. Again the adult is only implied since Kasper is given new soup every day. Particularly terrifyingly is the fact that in four short pictures the child reader can see how Kasper kills himself by starvation. To me, this story was always most macabre, as the reader is not even spared the bitter end of Kasper which is illustrated by a little cross bearing his name and almost mockingly a soup terrine sitting next to it. What makes this story so cruel is that childish stubbornness is met with parental stubbornness which will always win in the unequal power relationship between children and parents. Summing up, the child is denied his right to the freedom of choice and self-expression³¹. It simply cannot be tolerated that food is questioned and thereby the parental nurture. Also, this example shows that obedience and giving into conformity carry the highest pedagogical priorities that are relentlessly installed in the child.

Finally, I want to elaborate on *Der Zappelphilipp*³² and *Die Geschichte vom Hanns-guck-in-die-Luft*³³. Both protagonists, Philipp and Hanns, made it into German popular culture and language use up to now. Children, who fidget a lot and cannot concentrate for a very long time, are even nowadays referred to as "Zappelphilipp". In a similar vein, children who are dreamy and a little bit clumsy because they do not pay attention to what is right in front of their feet are reminded of being a "Hanns-guck-in-die-Luft". In *Der Zappelphilipp* no real harm is done to the child. Although his father scolds Philipp, on the whole his behavior remains unpunished. Of course, when his fidgeting causes the table to fall to the ground, both parents are "gar zornig sehr"³⁴ but no immediate punishment follows. Once again though, it is the child who triggers his own accident by ignoring the advice of his father. In conclusion, I want to draw attention to the fact that fidgeting does not seem to be regarded as bad of a trait as thumb sucking or refusing food as Philipp

²⁸ The United Nations, 1989, art. 16.1.

²⁹ The United Nations, 1989, art. 19.

³⁰ In English: The soup casper.

³¹ The United Nations, 1989, art. 12 and 13.

³² In English: „zappeln“ means to fidget, to not sit stillà Zappelphilipp = The Fidgeting Philipp.

³³ In English: The story of Hanns who looks in the air (Hanns who is easily distracted).

³⁴ In English: „very angry“.

is not physically hurt by a third person or himself. I find it quite striking that if we compare Philipp and Pauline who both ignore their father's warning, Pauline's consequence is death, whereby Philipp's is not commented on. Surely playing with fire is more dangerous than misbehaving at the dinner table but if we compare what it means for boy or girl to disobey their father then the girl is certainly punished more drastically than the boy.

Poisonous Pedagogy in Theoretical Writings

Rutschky's collection of more than 600 pages on poisonous pedagogy is manifold in terms of its focus and the authors presented. Therefore, I would like to use the stories I discussed above as the prism through which I look at a reduced selection of the texts she has assembled. Again, my prism is guided by the questions of what type of behavior displayed by children is deemed as undesirable, what role does the adult have in punishing the child and which treatment is regarded as effective when dealing with the misbehaving child.

In *Einiges über die Abhärtung bei Kleinkindern*³⁵, *In Flagranti*³⁶, *Über den Kinderfehler des Eigensinns*³⁷ as well as *Über kindliche Unordnung, gesellschaftliche Ordnung und Charakterbildung*³⁸ interesting notions about the child are expressed. In the last of the four texts we can read that the child does not have a real, truly informed will yet.³⁹ From this, Ziller concludes that the child's wishes and expressions do not need to be taken seriously by the adult. The grown-up is in comparison to the child a rational and fully developed human being that is characterized most of all by self-control. What Ziller justifies here corresponds, to my mind, with the infringement of the child's right to self-expression as stated in art. 12 and 13 of the UN Convention on the Rights of the Child and depicted in *Der Suppenkasper*. In a similar vein, Basedow elaborates on breaking the will and stubbornness of the child, in order to teach him or her a life lesson on the hardships that it will endure

³⁵ In English: Some things about the hardening of the small child; J.B. Basedow, *Einiges über die Abhärtung bei Kleinkindern*, 1773, [in:] *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, (ed.) K. Rutschky, Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977, p. 257 ff.

³⁶ P. Villaume, *In Flagranti*, 1787, [in:] *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 316 ff.

³⁷ In English: About the child's mistake of stubbornness; H. Grünewald, *Über den Kinderfehler des Eigensinns*, 1899, [in:] *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 423 ff.

³⁸ In English: About childish disorder, social order and the formation of character; T. Ziller, *Über kindliche Unordnung, gesellschaftliche Ordnung und Charakterbildung*, 1857, [in:] *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 135 ff.

³⁹ T. Ziller, *Über kindliche...*, *op. cit.*, p. 135.

over the course of life. Interestingly, his example focuses on food and that a child shall endure hunger or thirst if it refuses the food that he/she is given⁴⁰. It would be wrong, according to him, to give into the childish tantrum which is a scenario well-displayed in *Der Suppenkasper*.

Rutschky's chapter on *Erziehung als Triebabwehr*⁴¹ is quite disturbingly to read as the pedagogical literature obsesses over the human sexual desires and how to keep them at bay. According to the writings of the pedagogical advisors, especially children need to be protected from their own desires. It is absurd how pedagogues ought to rob children and youngsters of any privacy and how they indulge in their imaginations on what the pubescent child does under its blanket. The adult's right to the child's body is the most saddening revelation these writings offer to me. Hoffmann's story on Konrad who sucks his thumbs when he is alone is probably mirroring this part of poisonous pedagogy the most. Villaume writes that the pedagogue needs to "stalk the child when it seeks secret hiding places"⁴². I claim that these are the texts that speak legitimacy to the intrusion of children's space in state-run institutions that become accused of sexually abusing their child residents. May Konrad have sucked his thumb or masturbated when he was alone at home, in the end his right to privacy is equally violated which is another clear infringement of the right that a child has according to art. 16.1 of the UN Convention on the Rights of the Child. Eventually, I want to let Grünewald speak and introduce his thoughts on the child. His writing is soaked with the call for breaking the child's will. He argues for a radical cure⁴³ of the childish stubbornness that can only be achieved by following through with iron consequence⁴⁴. When a child first shows its stubbornness, the pedagogue has to fight it with the whole power of his own personality. Grünewald promotes the three stages⁴⁵ of breaking the child's will presented by Waitz. The young child is firstly, crushed by installing in it the feeling of incredible inferiority to its pedagogue. When the child is a little older, humiliation is the tool of choice with which to break his or her will. The child that is about to finish its education is disciplined by pointing it towards its own ugly and unethical mistakes. Grünwald concludes by declaring child-like stubbornness an "anti-social, mental phenomenon"

⁴⁰ J.B. Basedow, *Einiges über die...*, *op. cit.*, p. 258.

⁴¹ K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 299 ff.

⁴² P. Villaume, *In Flagranti...*, *op. cit.*, p. 316.

⁴³ H. Grünewald, *Über den Kinderfehler...*, *op. cit.*, p. 424.

⁴⁴ *Ibidem*, "eiserne Konsequenzen", p. 425.

⁴⁵ *Ibidem*.

which needs to be investigated by child psychologists and pathologists⁴⁶. A view such as this might explain why Pauline's "childish stubbornness" must result in her death and Hanns needs to be humiliated by the fish who laugh at his accidents.

The second focus of my analysis rests on the role of the adult in the persona of a pedagogue, a teacher or a moral voice from above as we have encountered in the stories of *Der Struwwelpeter*. For this, I chose the texts *Tödliche Folgen des Ungehorsams*⁴⁷, *Der Erzieher ist ein Organ der Gottheit*⁴⁸, and *Das Kinderleben – ein Bitte-Leben*⁴⁹. My observations on how the adult roles in *Der Struwwelpeter* usually escape of having to discipline children because natural punishment sets in within due time is also elaborated on in Rochow's text. He gives the example of a child that refuses to take its medication. Upon granting the child its will, it dies because it could not foresee that medication would save its life⁵⁰. Here, we enter the key rationalization in pedagogy which is that older age means experience and therefore, the privilege of making decisions for the better of the child. Unfortunately, this reasoning ends up being perverted in poisonous pedagogy as it legitimizes a claim to superiority that the pedagogue holds against the child. This allows him to break the child's will and to force it into the role of the pleader⁵¹, who neither owns anything, nor may it question the decision of the adult. However, the overall argumentation falls back on the same pattern as operated in *Der Struwwelpeter*. In the end the accidental consequences to the supposedly bad behavior of the child confirm the rules of parents and society. Therefore, a preemptive pedagogy installs obedience in the first place so that these natural consequences, such as burning or starving to death, falling into the water or ruining dinner do not have to occur. In the cases that active punishment by an adult is pursued, such as in the stories of the boys who are blackened by Nikolas or Konrad whose thumbs are cut off, it is a third persona similar to natural fate that executes punishment. This way, the parental love does never have to be questioned as they, the parents, do not harm the child intentionally. To me this

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ In English: Deadly consequences of disobedience; F.E. v. Rochow, *Tödliche Folgen des Ungehorsams*, 1772, [in:] *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 14 ff.

⁴⁸ In English: The pedagogue as an organ of divinity; B. Blasche, *Der Erzieher ist ein Organ der Gottheit*, 1828, [in:] *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 65 ff.

⁴⁹ In English: The life of the child – a life of pleading; C.G. Scheibert, *Das Kinderleben – ein Bitte-Leben*, 1883, [in:] *Schwarze Pädagogik...*, *op. cit.*, p. 128 ff.

⁵⁰ F.E. v. Rochow, *Tödliche Folgen...*, *op. cit.*, pp. 14–15.

⁵¹ C.G. Scheibert, *Das Kinderleben...*, *op. cit.*, p. 128.

is a clever strategy of adults who fear to lose their child's affection because of pedagogical measures they take. In the case of poisonous pedagogy, it is a well-deserved fear as children have the right to property and to physical integrity⁵².

Finally, Blasche gives insights into the self-perception of the pedagogical profession in the 19th century: "Each pedagogue can consider himself as an organ of divine destiny [...] a pedagogue of true education [...] is an immediate organ of divinity as the highest educating power"⁵³. Hence, it might become understandable that pedagogues believed themselves as extensions of divine judgement who through their knowledge execute the noble task of cultivating the young. I consider poisonous pedagogy, therefore, as a dangerous mix of immoral measures applied by the self-declared mission to carry out a divine task.

Examples of Contemporary Poisonous Pedagogy

The final part to this paper casts a view of the latest public accounts of poisonous pedagogy that the Federal Republic of Germany had to come to terms with. Upon reading through the 2010 report on Residential education in the 1950s and 1960s, I discovered shocking similarities to practices and self-concepts that Rutschky's collection of pedagogical writings gave insights into. A strong theme that runs through *Der Struwwelpeter*, Rutschky's collection, and the Round Table Report is the way that punishment is executed via the physical need of any human being to eat. To me it is particularly sadistic that the basic human need for food is corrupted by pedagogues in all of these examples. Former child residents testified that they were forced to eat moldy food and if they brought it back up they were forced to eat their own vomit under the threat of beatings⁵⁴. Power over the individual was executed by means of taking food away, making children eat moldy or bad foods, as well as taking over control of their natural reflexes by making them swallow their own vomit⁵⁵. This shines a bright light on the self-concept of pedagogues and the way they saw themselves fit to tamper with human nature. This perverted self-concept of being the god-like ruler over life and death of the child evokes Blasche, who considers the pedagogue as the extended hand of god⁵⁶. This is supported by accounts of former

⁵² The United Nations, art. 19.

⁵³ B. Blasche, *Der Erzieher ist ein...*, op. cit., p. 66.

⁵⁴ A. Vollmer (ed.), *Zwischenbericht des Runden Tisches: Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren*, 2010, p. 12.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ B. Blasche, *Der Erzieher ist ein...*, op. cit., p. 65.

residential pedagogues whose voices were also heard during the round table talks. One of them said that they believed it took “rigor, discipline and order to turn these children into fully valuable human beings”⁵⁷. This implies that children who were brought to the residential homes because their parents were dead or could not care for them, since they were alcoholics or prostitutes⁵⁸, were considered as not valuable yet. Hence, only through the hand of the pedagogue, children were made a decent part of society. This, to me, shows once more very clear resemblance to the aforementioned notion of the pedagogue as a “divine organ”⁵⁹ through whose touch children become complete and moral human beings.

The fact that children had any rights to privacy or physical integrity as declared in the UN Convention on the Rights of the Child is not only denied bluntly in most of the stories found in *Der Struwwelpeter* and in Rutschky’s collection but also in the Round Table accounts: “I was 12 or 13 years old. The first thing that I learned in the home was that I did not have any rights at all”⁶⁰. In the previous chapter of this paper, I made a strong point to read the story of Konrad, whose thumbs were cut off because he would suck them in private, as one which teaches chastity to the child and also the full legitimization of adults, i.e. pedagogues, to intrude children’s private lives and their bodies. I see a clear parallel between the infringement of the right to privacy that is exemplified in Konrad’s story and in writings, such as *In Flagranti*⁶¹. Looking at the accounts of the report that spoke of the sexual violence against children by their pedagogues, priests and doctors⁶², I see my claim supported that granting the pedagogue access to the child’s body reduces the barrier to physical and even sexual violence.

Summary

In this paper, I have taken a critical stand on a very popular German work of children’s literature. Whereas I do not argue in favor of banning the book, I urge readers to reflect on the intention, the message, and the protagonists of the stories which support, at times, racist, patriarchal, and oppressive thinking. The self-concept of the pedagogical voice that speaks through parents, a third persona or a natural

⁵⁷ A. Vollmer, *Zwischenbericht...*, *op. cit.*, p. 19.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 9.

⁵⁹ B. Blasche, *Der Erzieher ist ein...*, *op. cit.*, p. 66.

⁶⁰ A. Vollmer, *Zwischenbericht...*, *op. cit.*, p. 10.

⁶¹ P. Villaume, *In Flagranti...*, *op. cit.*, p. 316 ff.

⁶² A. Vollmer, *Zwischenbericht...*, *op. cit.*, p. 12.

coincidence has been critically reviewed and compared to writings that Rutschky named "poisonous". My analysis of theoretical concepts is mirrored by examples of pedagogical care in residential institutions, situated in former West Germany in the 1950s and 1960s. Pedagogues or rather employees applied similar punishment advocated in *Der Struwwelpeter* from 1845 and Basedow's *Some things about the hardening of the small child* from 1773. Their legitimization was derived from a disturbing understanding of children as morally and biologically incomplete human beings. On the basis of this, pedagogues turned poisonous as they believed that their superiority as adults granted them access to body and soul of the child. This, however, leads to a complete inversion of what pedagogy is aiming at, to my mind. It is not an occupation that sacrifices the need of an adult to feel superior or advanced over the children in his or her care. Instead it is an occupation that first and foremost focuses on the personal growth of the young individual at hand. This, to me, is what pedagogy is about.

References

- Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. (ed.) *Post-colonial Studies: The Key Concepts*. Publishing House "Routledge", London 2000.
- Basedow J.B., *Einiges über die Abhärtung bei Kleinkindern*, [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- BBC (06.01.2017): Herero and Nama Groups sue Germany over Namibia genocide, [in:] BBC. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/world-us-canada-38530594>, (access: 15.01.2017).
- Blake N., Masschelein J., *Critical Theory and Critical Pedagogy* [in:] B. Nigel, P. Smeyers et al. (ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Publishing House: Blackwell Publishing, Oxford 2003.
- Blasche B., *Der Erzieher ist ein Organ der Gottheit* [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Dillon C., *10 Deutsche Kinderbuch Klassiker*. [in:] Deutsche Welle. Retrieved from <http://www.dw.com/de/10-deutsche-kinderbuch-klassiker/a-36846623>, (access: 11.01.2017)
- Fairelough N., *Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities*, "Discourse & Society", 1993, Vol. 4, No. 2, pp. 133-168.
- Flitner A., *Konrad, sprach die Frau Mama...: Über Erziehung und Nicht-Erziehung*, Vol. 2, Publishing House: Beltz Verlag, Hemsbach, 2004.
- Frankfurt Interaktive (2009), Retrieved from http://frankfurtinteraktiv.de/frankfurt/frankfurt-er_koepfe/hoffmann/heinrich_hoffmann.html, (access: 16.01.2017).

- Greene M., Griffiths M., *Feminism, Philosophy, and Education: Imagining Public Spaces* [in:] B. Nigel, P. Smeyers, et al. (ed.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Publishing House: Blackwell Publishing, Oxford 2003.
- Grünewald H., *Über den Kinderfehler des Eigensinns* [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Hirlinger-Fuchs F., *Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten: Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844–1966. Vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin*, Publishing House: Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg 2002.
- Hoffmann H., *Der Struwwelpeter*, Vol. 19, Publishing House: Thienemann-Esslinger Verlag, Stuttgart 2014.
- Kroll K., *Frauenbilder-Männerbilder*, [in:] H.-W. Kuhn (ed.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader*, Publishing House: Centaurus, Herbolzheim 2003.
- Piesche P., *Der ‚Fortschritt‘ der Aufklärung – Kants ‚Race‘ und die Zentrierung des weißen Subjekts* [in:] S. Arndt, M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche (eds.), *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Publishing House: Unrast Verlag, Münster 2009.
- Rochow F.E. v., *Tödliche Folgen des Ungehorsams* [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Rutschky K. (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Scheibert C.G., *Das Kinderleben – ein Bitte-Leben* [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Schmid M., *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis Problematik populärpädagogischer Schriften*, Publishing House: Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2011.
- Stark F. (05.11.2013): *Klo ohne Spülung für die Bettnässer aus dem Heim*. [in:] *Die Welt*, retrieved from <https://www.welt.de/geschichte/article121546062/Klo-ohne-Spuelung-fuer-die-Bettnaesser-aus-dem-Heim.html>, (access: 13.01.2017).
- Suchsland R. Some arrogance is not a mistake in the arts. (Original: Eine gewisse Arroganz ist in der Kunst kein Fehler.) Interview with Michael Haneke [in:] *Frankfurter Allgemeine Zeitung* retrieved from <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/regisseur-michael-haneke-eine-gewisse-arroganz-ist-in-der-kunst-kein-fehler-1872669-p3.html>, (access: 13.01.2017).
- TEA: Joint Works of TEA (Anti-discrimination Education Association), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, TEA, Warszawa 2011.
- The United Nations, 1989, “Convention on the Rights of the Child”, *Treaty Series* 1577, 3. Print.
- Villaume P., *Einiges über die Abhärtung bei Kleinkindern* [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Vollmer A. (ed.), *Runder Tisch: Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren*, 2010.

- Wächter F.K., *Der Anti-Struwwelpeter: oder listige Geschichten und knallige Bilder*, Publishing House: Diogenes, Zürich 1990.
- Ziller T., *Über kindliche Unordnung, gesellschaftliche Ordnung und Charakterbildung*, [in:] K. Rutschky (ed.), *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Publishing House: Ullstein Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- Zimmerer H.J., *Von Windhuk nach Auschwitz: Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*, Publishing House: LIT Verlag, Berlin 2011.

CONFERENCE REPORTS

Dariusz KUBINOWSKI

Institute of Pedagogy

University of Szczecin, Poland

e-mail: dkubi@wp.pl

Qualitative Research as a Transdisciplinary Field in Poland. A Handful of Memories, Reflections and Conclusions for the Fifth Anniversary of TSBJ

Badania jakościowe jako dziedzina transdyscyplinarna w Polsce. Garść wspomnień, refleksji i wniosków na pięciolecie TSBJ

O transdyscyplinarności w nauce możemy mówić wówczas, gdy wytworzone zostaną – funkcjonujące między dyscyplinami – odpowiednie, analogiczne metody badań, kategorie metodologiczne o modele badanej rzeczywistości, przynoszące korzyść zarówno poszczególnym dyscyplinom, jak i wiedzy naukowej w ogólności, a przede wszystkim działalności praktycznej. Efektem transdyscyplinarności jest dookreślenie własnej tożsamości naukowej przez poszczególne dyscypliny, podniesienie poziomu ich samoświadomości metodologicznej oraz umiejętności lokalizowania własnej dyscypliny w ogólnym układzie nauk. Warunkiem efektywnej transdyscyplinarności jest posiadanie wiedzy na temat innych dyscyplin, z którymi podejmuje się dialog i wnosi rezultaty swoich badań, a także stworzenie konkretnych wytworów, kategorii i koncepcji, które byłyby możliwe do wykorzystania przez różne dyscypliny¹.

¹ M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012, s. 256-257.

Rafał Włodarczyk słusznie połączył sens transdyscyplinarności z translacją i transgresją². Współpracujący ze sobą reprezentanci różnych dyscyplin podejmować mogą trud wzajemnego porozumienia i rozumienia, a zasadniczym celem takich interakcji badawczych i metodologicznych jest transgresja, czyli przekraczanie ograniczeń własnych dyscyplin, tradycji, ustaleń, przekonań, dokonań itd., a także doprowadzanie do życiodajnego efektu synergii transdyscyplinarnej, która, dookreślając i szanując różnice, wzmacnia integrację i generuje nowe jakości. Inaczej transdyscyplinarność sama pozbawia się sensu naukowego.

Badania jakościowe stały się dziś globalną dziedziną transdyscyplinarną. Jakościowych badaczy osadzonych w różnych dyscyplinach i podejmujących ze sobą współpracę transdyscyplinarną jednocy wspólny – szeroko rozumiany – przedmiot badań, a mianowicie: człowiek/ludzie i jego/ich świat/światy. Problemy badawcze formułowane w odniesieniu do tego przedmiotu badań są domeną dyscyplin współtworzących nauki humanistyczno-społeczne, choć nie tylko. Na gruncie wielu dziedzin naukowych – medycznych, technicznych, przyrodniczych, ścisłych, o sztuce itd. – problematyka człowieka i świata społecznego jest immanentną częścią zainteresowań badawczych. Istnieje wobec tego możliwość podejmowania tematów, które mogą być poznawczo zgłębiane we współpracy badaczy jakościowych reprezentujących różne dyscypliny, odwołujących się do analogicznych paradygmatów naukowych, perspektyw poznawczych, tradycji badawczych itd. Metody badań jakościowych są uniwersalne, mimo że niektóre z nich wykształciły się pierwotnie w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej. Z uwagi na swój otwarty charakter zostały następnie przeniesione do innych dyscyplin, odpowiednio zaadaptowane do specyfiki danej perspektywy dyscyplinarnej, a za każdym razem są dostosowywane do swoistości konkretnego projektu badawczego.

Przesłanki te legły – między innymi – u podstaw powołania do życia i następnie intensywnego rozwoju w naszym kraju Transdyscyplinarnego Seminarium/Sympozjum Badań Jakościowych, a następnie także Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych, w skrócie TSBJ. Działania zmierzające do uruchomienia tej inicjatywy naukowej podjąłem w 2011 roku. Pierwszym krokiem było przedstawienie przeze mnie zarysu tej propozycji profesorowi Krzysztofowi T. Koneckiemu – czołowemu reprezentantowi metodologii i badań jakościowych w polskiej socjologii, uznanemu ekspertowi w tej dziedzinie na świecie. Współpracowaliśmy ze sobą już wtedy na różnych polach i spotykaliśmy się wcześniej podczas różnych debat naukowych wokół

² R. Włodarczyk, *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja*, [w:] R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

badan jakościowych. Pomysł ten spotkał się z jednoznacznym, wręcz entuzjastycznym poparciem profesora, co zdecydowało o rozpoczęciu instytucjonalizacji TSBJ. Uzgodniliśmy wtedy – wraz z zaproszonymi do współpracy reprezentantami różnych dyscyplin, współtworzącymi Radę Programową TSBJ – ogólne założenia tej inicjatywy i sformułowaliśmy jej zasadnicze cele, które zostały następnie upublicznione na założonej specjalnie w tym celu stronie internetowej www.tsbj.pl.

Transdyscyplinarne Seminarium Badań Jakościowych, bo taka była pierwsza oficjalna nazwa, powstało w 2012 roku z inicjatywy dwóch współpracujących ze sobą ośrodków naukowych: Zakładu Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, którego kierownikiem był dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. nadzw., oraz Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, którego kierownikiem był i nadal jest prof. zw. dr hab. Krzysztof T. Konecki. TSBJ zostało pomyślane jako długofalowy i wielowymiarowy program integracji wspólnoty badaczy jakościowych w Polsce, reprezentujących różne dyscypliny szeroko rozumianych nauk o człowieku, nastawiony przede wszystkim na ugruntowanie i rozwijanie metodologii jakościowych oraz praktyki badań jakościowych, a także inicjowanie i wspomaganie różnych form współpracy badaczy jakościowych. Zasadnicze cele TSBJ zostały określone następująco:

1. Rozwijanie różnych metodologii jakościowych w rodzimych naukach o człowieku w nawiązaniu do dorobku światowego;
2. Przyczynianie się do intensyfikacji praktyki uprawiania badań jakościowych w Polsce;
3. Upowszechnianie dorobku polskich badaczy jakościowych reprezentujących różne dyscypliny poprzez wspólne inicjatywy wydawnicze i promocyjne;
4. Ułatwianie nawiązywania współpracy naukowej badaczy jakościowych w kraju i zagranicą;
5. Budowanie, wzmacnianie i poszerzanie interdyscyplinarnej wspólnoty badaczy jakościowych w Polsce;
6. Wspieranie naukowego rozwoju początkujących badaczy jakościowych;
7. Poglębianie współpracy badaczy jakościowych z przedstawicielami środowisk pozanaukowych w zakresie wzbogacania wiedzy o człowieku;
8. Promowanie idei badań jakościowych w różnych środowiskach naukowych i pozanaukowych.

Inauguracyjne Transdyscyplinarne Seminarium Badań Jakościowych odbyło się w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą w dniach od 4 do 6 czerwca 2012 roku. Jego organizatorem był Zakład Pedagogiki Kultury UMCS, a pracami komitetu organizacyjnego kierowali: dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. nadzw. – przewodniczący, dr Agata

Świdzińska – sekretarz. W obradach uczestniczyło przeszło 160 osób z wielu ośrodków akademickich i innych instytucji z całego kraju. Dodać należy, że chętnych do udziału było znacznie więcej, ale nie mogli zostać już przyjęci ze względu na warunki lokalowe zarezerwowanego ośrodka. W intencji organizatorów miało to być bowiem kameralne seminarium, a rozrosło się do rozmiarów wielkiej konferencji. Potwierdzało to jednoznacznie, jak wielkie było wtedy w naszym kraju zapotrzebowanie na spotkania badaczy jakościowych tego typu w przestrzeni transdyscyplinarnej. Podczas sesji zamykającej obrady podjęto decyzję, że istnieje potrzeba kontynuowania TSBJ, a gotowość zorganizowania kolejnej jego edycji zgłosili reprezentanci „ośrodka łódzkiego”. Był to jednocześnie początek krystalizowania się nieformalnej, ogólnopolskiej sieci badaczy jakościowych w naszym kraju, gdyż nawiązane kontakty i koleżeńskie relacje owocowały w międzyczasie wielowymiarową współpracą i jej namacalnymi efektami w postaci spotkań i publikacji naukowych, projektów badawczych, korespondencji interpersonalnej w różnej postaci [zob. www.tsbj.pl].

II TSBJ – już pod nazwą Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych – odbyło się zgodnie z planem w Łodzi w dniach od 10 do 12 czerwca 2013 roku, pod hasłem przewodnim *Badania jakościowe – wiele perspektyw widzenia, jedna droga poznania*. Jego organizatorem była Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania UŁ, a komitet organizacyjny tworzyli: prof. zw. dr hab. Krzysztof T. Konecki – przewodniczący, dr Anna Kacperczyk i mgr Łukasz T. Marciniak – sekretarze oraz inni pracownicy i doktoranci Katedry. Sympozjum dodatkowo poprzedzone było warsztatami metodologicznymi, które odbywały się 8 i 9 czerwca. Oprócz prowadzenia warsztatów w ramach TSBJ, nowością była komputerowa wizualizacja rozwijającej się sieci badaczy jakościowych w Polsce przy użyciu specjalnie zakupionego przez organizatorów oprogramowania. Ponadto profesorowie K.T. Konecki i D. Kubinowski zainicjowali wtedy w ramach TSBJ „mapowanie” badań jakościowych w swoich dyscyplinach (odpowiednio w socjologii i pedagogice), poprzez wcześniejsze zebranie materiału empirycznego z ośrodków akademickich przy użyciu sondażu o zasięgu ogólnopolskim i syntetyczne przedstawienie wyników swoich dociekań podczas obrad. W moim przypadku doprowadziło to także do późniejszego wydania monografii z wynikami tych badań³ [Kubinowski 2013]. W sumie w sympozjum i warsztatach udział wzięło blisko 200 osób [zob. www.tsbj.edu.pl].

III Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych pod hasłem *W poszukiwaniu dróg i inspiracji* odbyło się w Zielonej Górze w dniach 8–10 września 2014 roku i również poprzedzone było warsztatami metodologicznymi 7 września. Tym

³ D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

razem funkcję organizatora pełnił Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego, a działalność licznego komitetu organizacyjnego koordynowała dr Edyta Mianowska. Niespodzianką towarzyszącą konferencji była wycieczka autokarowa do pobliskiej, rodzinnej winnicy. Ponownie liczba wszystkich uczestników obrad i warsztatów wahała się wokół 200 osób [zob. www.tsbj.wpsnz.uz.zgora.pl].

27–30 maja 2015 roku w Poznaniu przeprowadzono kolejne IV TSBJ, tym razem rozpoczynając od trzydniowego sympozjum, a kończąc warsztatami metodologicznymi ostatniego dnia. Zorganizowania tego przedsięwzięcia podjął się Instytut Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu we współpracy z Fundacją Naukową im. Floriana Znanięckiego oraz kilkoma innymi jednostkami naukowymi Uniwersytetu. Prace całego komitetu organizacyjnego koordynowali: dr hab. Krzysztof Podemski, prof. nadzw. – przewodniczący oraz dr Łukasz Rogowski – sekretarz. Tym razem nowością były referaty gości zagranicznych, intencjonalnie przez organizatorów zaproszonych do omówienia wkładu Floriana Znanięckiego do nauki światowej i metodologii badań jakościowych. Było to – jak dotąd – najliczniejsze spotkanie badaczy jakościowych w ramach TSBJ, bowiem w sympozjum i warsztatach wzięło udział blisko 250 osób [zob. www.socjologiauam.pl/tsbj].

V TSBJ zostało zorganizowane przez Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej oraz Katedrę Administracji i Socjologii Akademii Pomorskiej w Słupsku, a prace komitetu organizacyjnego koordynowali: dr hab. Marek Gorzko, prof. nadzw. i dr Justyna Ratkowska-Pasikowska. Warsztaty metodologiczne przeprowadzono 18 maja 2016 roku w Słupsku, a obrady sympozjum między 19 a 21 maja w Ustce. Istotnym rozwinięciem dotychczasowej formuły wszystkich poprzednich TSBJ jest wydanie przez organizatorów niniejszego tomu dokumentującego przebieg obrad. Dotąd bowiem takich prac zbiorowych nie planowano i nie wydawano, choć wielu uczestników obrad zamieszczało swoje teksty oparte na prezentacjach podczas sympozjów w czasopismach naukowych (np. na łamach „Przeglądu Socjologii Jakościowej”) czy innych publikacjach. Po raz kolejny łączna liczba uczestników sympozjum i warsztatów przekroczyła 200 osób [zob. tsbj.slupsk.pl].

Z uwagi na bogactwo ilościowe i jakościowe wszystkich wydarzeń naukowych i pozanaukowych składających się na wszystkie dotychczasowe działania Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych, bo taka jest obecnie oficjalna nazwa tego nieformalnego zrzeszenia naukowego funkcjonującego w ramach i na zasadach sieciowego społeczeństwa obywatelskiego, nie jest możliwe przedstawienie wyczerpującego ich omówienia w tym opracowaniu i nie taki jest jego cel. Wszyscy zainteresowani tymi szczegółami mogą zapoznać się z programami obrad i warsztatów,

zamieszczonymi na wymienionych wyżej stronach internetowych dokumentujących poszczególne edycje. Pozwolę sobie jednak w tym miejscu dokonać kilku spostrzeżeń syntetyzujących nasze dokonania z osobistego punktu widzenia, opatrzyć je autorefleksjami retrospektywnymi lub prospektywnymi wnioskami do dyskusji. Pięciolecie jest w naszej tradycji obchodzone jako pierwsza „mała” rocznica, stąd próba ogólnego podsumowania tego etapu funkcjonowania TSBJ wydaje się uzasadniona. Nie może to być jednak próba w pełni obiektywna, a traktować ją należy jedynie jako autorską wypowiedź zaangażowanego inicjatora i koordynatora. Poza tym nie tyle chodzi mi tu o dokumentowanie i klasyfikowanie spraw organizacyjnych, co o dociekanie znaczenia i namysł nad rolą TSBJ w rozwijaniu i upowszechnianiu badań jakościowych jako dziedziny transdyscyplinarnej w Polsce.

Bez wątpienia TSBJ potwierdziło spostrzeżenia czynione w oparciu na analizach bibliograficznych i naukoznawczych, że w dziedzinie badań jakościowych w naszym kraju prym wiodą reprezentanci dwóch współpracujących ze sobą dyscyplin nauk społecznych – socjologii i pedagogiki. Spośród nich intensywnie i systematycznie zaangażowali się w działalność TSBJ między innymi socjologowie: prof. Krzysztof T. Konecki, Marek Gorzko, Grażyna Woroniecka, Kaja Kaźmierska oraz dr Anna Kacperczyk, Magdalena Fiternicka-Gorzko, Waldemar Dymarczyk, Jakub Niedbalski, Piotr Chomczyński, Łukasz T. Marciniak, Izabela Ślęzak-Niedbalska, Dominika Byczkowska-Owczarek, Grzegorz Bryda, Łukasz Rogowski, Joanna Bielecka-Prus, Kamila Biały, i pedagodzy: prof. prof. Dariusz Kubinowski, Danuta Urbaniak-Zajęc, Elżbieta Siarkiewicz, Justyna Nowotniak (współprowadząca także stronę internetową www.tsbj.pl), Hana Červinková oraz dr Sławomir Krzychała, Małgorzata Michel, Sławomir Pasikowski, Justyna Ratkowska-Pasikowska, Anita Gulczyńska, Martyna Pryszynt-Ciesielska, Helena Ostrowicka, Magdalena Cuprijak, Iwona Chmura-Rutkowska. Dominacja jakościowych badaczy socjologicznych i pedagogicznych jest zbieżna z trendami światowymi, z czego należałoby się cieszyć. W innych dyscyplinach naukowych uprawianych na rodzimym gruncie nadal mamy do czynienia ze stosunkowo niewielkim wykorzystywaniem metod jakościowych w praktyce badawczej, a to już zasadniczo odstaje od tendencji globalnych. W polskiej socjologii i pedagogice osiągnęliśmy wręcz wzorcową sytuację metodologiczną, gdyż w realizowanych współcześnie pracach badawczych, osadzonych w tych dwóch dyscyplinach na równi pod względem wartości naukowej, traktuje się w procedurach awansowych i ocenach akademickich badania ilościowe i jakościowe, dostrzegając i szanując zróżnicowanie paradygmatyczne. Podkreślić jednak należy, że stan ten jest osiągnięciem mniej więcej ostatnich trzydziestu lat, kiedy to po przełomie transformacyjnym rozpoczęło się stopniowe odchodzenie od jednoznacznej dominacji badań ilościowych, metod

statystycznych i paradygmatu pozytywistycznego w polskich badaniach społecznych i edukacyjnych. TSBJ potwierdziło także, iż w kilku innych rodzimych dyscyplinach nauk społecznych nie dokonała się taka przemiana, jakby czas się dla nich zatrzymał. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o polską psychologię. Wybitni przedstawiciele psychologii jakościowej włączyli się twórczo w obrady TSBJ (m.in. prof. prof. Maria Straś-Romanowska, Dominika Maison, ks. Zenon Uchnast, Władysław Jacek Paluchowski i dr Emilia Soroko), ale ich głosy należały do wyjątków potwierdzających regułę. Swoje mało liczne, ale znaczące jakościowo, reprezentacje miały także takie dyscypliny naukowe i środowiska profesjonalistów jak: nauki o zarządzaniu (m.in. prof. prof. Beata Glinka, Dariusz Jemielniak), psychiatria i psychoterapia (m.in. prof. Bogdan de Barbaro, dr hab. Barbara Józefik, dr Bernadetta Janusz), architektura (m.in. prof. Elżbieta Niezabitowska), nauki o zdrowiu (m.in. dr hab. Ludmiła Marciniowicz), etnologia i antropologia kulturowa (m.in. prof. Katarzyna Kaniowska, dr Łukasz Kaczmarek), kulturoznawstwo (m.in. dr hab. Marianna Michałowska), politologia (m.in. dr Agnieszka Ziętek), praca socjalna (m.in. prof. Ewa Marynowicz-Hetka), historia (m.in. prof. prof. Izabela Skórzyńska, Dorota Skotarczak), nauki o kulturze fizycznej (m.in. dr hab. Agata Wiza), nauki techniczne (m.in. dr inż. Adam Dzikowski). Spektrum transdyscyplinarności uprawiania badań jakościowych ukazane zostało w ramach okazjonalnych sesji z udziałem przedstawicieli unikalnych subdyscyplin naukowych czy profesjonalnych o podłożu międzydziedzinowym lub międzydyscyplinarnym, przykładowo: antropologii i socjologii medycznej, studiów miejskich, regionalistyki, kartografii, ekologii, dokumentalnego dziennikarstwa filmowego i fotograficznego, muzealnictwa.

Trudno jest w tym miejscu przedstawić syntetycznie tematykę obrad ze względu na ogromne jej bogactwo, i to zarówno w aspekcie przedmiotowym wyników konkretnych badań jakościowych, jak i całe prezentowane spektrum ich podstaw metodologicznych oraz komponentów metodycznych. Szczegółowe programy obrad i warsztatów znajdują się na stronach internetowych poszczególnych edycji. W tym miejscu wskazać jednak można na te tradycje badawcze czy metody gromadzenia i analizowania danych, które spotykały się dotąd ze szczególnym zainteresowaniem uczestników warsztatów i sympozjów. Należały do nich przede wszystkim: etnografia (w tym obserwacja uczestnicząca), metodologia teorii ugruntowanej, badania (auto) biograficzno-narracyjne, metody wizualne i audiowizualne, komputerowa analiza danych jakościowych, analiza dyskursu, autoetnografia, badania fokusowe, badania w działaniu, metoda dokumentarna, etnografia performatywna, badania przez sztukę, badania internetowe. W ramach poszczególnych edycji TSBJ odbywały się sesje plenarne i semiplenarne, obrady w grupach roboczych i sekcjach, sesje in-vivo

połączone z projekcjami filmów i następnie dyskusjami plenarnymi, panele dyskusyjne i sesje posterowe, warsztaty metodologiczne celowo ukierunkowane na zgłaszane zapotrzebowania, wystawy publikacji naukowych. Od samego początku główny nacisk położony był na stworzenie możliwości dyskusowania w optymalnie największej skali w ramach poszczególnych sesji, a nie tylko wysłuchiwanie i oglądania prezentacji. Program każdego z sympozjów kształtował się emergentnie i poza zamówionymi referatami plenarnymi wynikał z propozycji, jakie organizatorzy otrzymywali od badaczy jakościowych z całego kraju. To przede wszystkim oni decydowali o generowaniu i następnie kreowaniu określonego obszaru tematycznego danej grupy studyjnej i środowiska osób nim zainteresowanych. Organizatorzy mieli obowiązek zadbać, aby dane pole dziedziny badań jakościowych rozpatrywać w perspektywie transdyscyplinarnej. Nie zawsze się to w praktyce udawało, ale stanowiło i nadal stanowi istotne wyzwanie tak określonej współpracy naukowej.

Z moich potocznych ale wnikliwych obserwacji wszystkich dotychczasowych edycji TSBJ wynika, że uczestników tych zdarzeń można w przybliżeniu podzielić na cztery grupy: (1) „pasjonatów”, czyli zaangażowanych reprezentantów badań jakościowych i ich zdeklarowanych jednoznacznie zwolenników, którzy wyraźnie dominowali; (2) licznych „poszukiwaczy”, czyli badaczy szukających podczas tych spotkań inspiracji do własnej praktyki badawczej z ewentualnym zastosowaniem metod jakościowych; (3) nielicznych „obserwatorów”, których interesowały zagadnienia metodologiczne, ale nie zamierzali zajmować się badaniami jakościowymi; (4) pojedynczych „szpiegów”, którzy nie ujawniali swojej niechęci do środowiska badaczy jakościowych i uważali metody jakościowe za nienaukowe, ale postanowili – mimo wszystko – biernie uczestniczyć w obradach i zebrać informacje dla siebie lub innych.

Niezależnie od powodów systematycznego czy okazjonalnego, intensywnego czy wyrwykowego zaangażowania w działalność Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych liczba badaczy, którzy nią się zainteresowali poprzez uczestnictwo bądź tylko korespondencję z sekretariatem, przekroczyła 1000 zarejestrowanych osób. Na mocy demokratycznych decyzji nie podjęto dotąd działań zmierzających do jej formalizacji, na przykład poprzez zarejestrowanie oficjalnego towarzystwa naukowego o tej nazwie. W zasadzie ograniczono jej funkcjonowanie do dorocznych sympozjów, mimo że pomysłów na współpracę było znacznie więcej (transdyscyplinary słownik badań jakościowych, wspólne czasopismo naukowe, stałe sekcje dedykowane poszczególnym podejściom badawczym, rozbudowa strony internetowej itd.). Być może doczekają się one realizacji w przyszłości, choć tak liczne sympozja odbywające się systematycznie każdego roku już same w sobie stanowią spory wysiłek organizacyjny i merytoryczny, zważywszy na fakt, że stanowią dodatek do regularnej

działalności naukowej członków Sieci na gruncie rdzennych dyscyplin. Przykładem może być uruchomienie w 2016 roku naukowego czasopisma on-line „Jakościowe Badania Pedagogiczne” przez badaczy jakościowych z Uniwersytetu Szczecińskiego [zob. <https://whus.edu.pl/jbp>].

TSBJ to jedna z nielicznych, o ile nie jedyna, taka transdyscyplinarna inicjatywa naukowa w naszym kraju, stąd tym bardziej warta jest kontynuacji i rozpowszechnienia. Wszyscy członkowie Sieci działają w niej społecznie, angażując czas, pracę i kreatywność, nie otrzymując za to żadnych wynagrodzeń, a nierzadko przeznaczając drobne kwoty z prywatnego budżetu na bieżące jej funkcjonowanie. Największą wartością – przynajmniej w mojej ocenie – TSBJ jest to, że udało się oddolnie stworzyć i rozwinąć **unikalną sieć przyjaciół naukowych**, których integruje humanistyczna misja badań jakościowych w naukach o człowieku/ludziach i jego/ich świecie/światach. Z radością zatem należy odnotować, że w lipcu 2016 roku podjęte zostały decyzje i uzgodnienia organizacyjne dotyczące kolejnych dwóch edycji. Planujemy, że VI TSBJ odbędzie się w 2017 roku we Wrocławiu, a jego organizatorem będzie środowisko badaczy jakościowych z Uniwersytetu Wrocławskiego, natomiast VII TSBJ w 2018 roku gościć będą w Krakowie badacze jakościowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Z okazji piątej rocznicy funkcjonowania Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych w Polsce pragnę podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do jej powstania i rozwoju oraz zachęcić zainteresowanych uprawianiem badań jakościowych do włączenia się do Naszej Wielkiej Rodziny.

Bibliografia

- Kubinowski D., *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.
- Włodarczyk R., *Transgresja – transdyscyplinarność – translacja*, [w:] Włodarczyk R., Żłobicki W. (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Paweł KOZŁOWSKI

Faculty of Social Science

Pomeranian University in Słupsk, Poland

e-mail: pawel.kozlowski@apsl.edu.pl

Formal Debate on the 45th Anniversary of the Curatorial Center No. 1 at the District Court in Słupsk – report from the event

Uroczysta Debata z okazji 45-lecia Ośrodka Kuratorskiego nr 1 przy Sądzie Rejonowym w Słupsku – relacja z wydarzenia

W Sali Konferencyjnej Sądu Okręgowego w Słupsku 23 listopada 2016 roku oraz w Siedzibie Ośrodka Kuratorskiego nr 1 przy Sądzie Rejonowym w Słupsku odbyła się Uroczysta Debata z okazji 45-lecia działalności ośrodka. Debatę patronatem honorowym objęli Minister Sprawiedliwości Zbigniew Ziobro, prezes Sądu Okręgowego w Słupsku Dariusz Ziniewicz i prezydent Miasta Słupska Robert Biedroń.

Ośrodek Kuratorski nr 1 został utworzony na podstawie prawnej Zarządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 27 lipca 1971 roku i od 1 września 1971 roku realizuje swoją misję resocjalizacyjną. Pierwszym kierownikiem był Józef Nierod. Następnie ośrodek kuratorski prowadzili Trejana Perlmutter, Maria Poselkiewicz, a przez kolejne 33 lata kierownikiem ośrodka była Dorota Szpakowska-Kulka. Od grudnia 2013 roku prowadzenie ośrodka powierzono obecnemu kierownikowi – Pawłowi Kozłowskiemu.

Skierowanie do ośrodka kuratorskiego jest jednym ze środków wychowawczych orzekanych wobec nieletnich sprawców czynów karalnych, jak i wobec nieletnich przejawiających symptomy demoralizacji. Warto nadmienić, że całościowy koszt miesięczny realizacji tego środka wychowawczego na jednego wychowanka wynosi około 300 zł miesięcznie.

Działalność ośrodka polega na grupowych oraz zindywidualizowanych działaniach resocjalizacyjnych bezpośrednio obejmujących nieletnich podopiecznych, ale także w ramach cyklicznych spotkań warsztatowych ich rodziców. Plan pracy Ośrodka Kuratorskiego nr 1 oparty jest na autorskim programie opracowanym na podstawie diagnozy zaburzeń natężenia eksternalizacyjnych i internalizacyjnych oraz zachowań problemowych u nieletnich podopiecznych ośrodka. Jest on rozwijany w poszczególnych obszarach projektami resocjalizacyjnymi, takimi jak między innymi w ostatnim czasie: zajęcia survivalowe, kurs pierwszej pomocy przedmedycznej, wolontariat w schronisku dla zwierząt, „Projekt kulturotechniczny Forum Hip-Hopowe” połączony z warsztatami muzycznymi, tanecznymi, koncertem hip-hopowym oraz spotkaniem z raperem Kalim, projekt kulturotechniczny pod honorowym patronatem Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka „Jestem podmiotem, a nie przedmiotem...”, „Żywa lekcja historii” – projekt realizowany wraz z Bractwem Rycerskim im. Księcia Bogusława V, udział wychowanków ośrodka kuratorskiego w cyklicznym projekcie profilaktycznym „Niećpa”, organizowanym przez Miasto Słupsk, spotkanie z profesorem Nurią Simo Gil z University of Vic (we współpracy z dr Anną Babicką-Wirkus i dr. Łukaszem Wirkusem), zajmującą się naukowo zagadnieniem demokracji w szkolnictwie katalońskim jako działaniem na rzecz aktywnej edukacji obywatelskiej, trening mentalny, trening sportowy z Marcinem Prusem, wielokrotnym reprezentantem Polski w siatkówce, „Jubileusz 70. rocznicy wybuchu Powstania Warszawskiego – lekcja patriotyzmu dla wychowanków ośrodków kuratorskich okręgu Sądu Okręgowego w Słupsku” z wizytą u ministra sprawiedliwości RP – inicjatywa śp. dra Tadeusza Jedyńaka, udział w cyklicznej imprezie – Igrzyskach Ośrodków Kuratorskich Okręgu Słupskiego.

Ośrodek współpracuje z wieloma instytucjami ze Słupska w zakresie realizacji planu pracy. Misja resocjalizacyjna ośrodka kuratorskiego jest bowiem silnie zakorzeniona w środowisku lokalnym i stanowi ważny element łącznika wymiaru sprawiedliwości (w zakresie postępowania wykonawczego) ze społecznością lokalną oraz instytucjami samorządowymi i pozarządowymi. Stąd też obchody rocznicowe przybrały formę debaty będącej merytorycznym spotkaniem ponad 70 osób. Braли w niej udział między innymi przedstawiciele wymiaru sprawiedliwości, w tym prezes Sądu Okręgowego w Słupsku SSO Dariusz Ziniewicz, wiceprezes Sądu Okręgowego

w Słupsku SSO Mariola Watemborska, wiceprezes Sądu Rejonowego w Słupsku SSR Krzysztof Obst, dyrektor Sądu Rejonowego w Słupsku Marta Drzastwa, wiceprezydent Miasta Słupska Krystyna Danilecka-Wojewódzka, pełnomocnik prezydenta Miasta Słupska ds. profilaktyki Jolanta Szachnowska, sędziowie z przewodniczącą III Wydziału Rodzinnego i Nieletnich Sądu Rejonowego w Słupsku SSR Barbarą Łakomic, kuratorzy sądowi z kuratorem okręgowym w Słupsku Krzysztofem Gierszyńskim i zastępcą kuratora okręgowego Iwoną Urbanowicz, kierownicy ośrodków kuratorskich okręgu słupskiego, prezes Fundacji Probare Andrzej Martuszewicz, prezes Pomorskiego Stowarzyszenia Zawodowych Kuratorów Sądowych Krzysztof Stasiak, przedstawiciele oświaty (27 dyrektorów lub ich przedstawiciele szkół podstawowych i gimnazjów ze Słupska), przedstawiciele Komendy Miejskiej Policji w Słupsku oraz Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Słupsku.

Moderatorami debaty byli SSO Danuta Jastrzębska – rzecznik prasowy Sądu Okręgowego w Słupsku oraz dr Paweł Kozłowski – kierownik ośrodka kuratorskiego w Słupsku. Dyskusja przebiegała w węzłowych obszarach:

1. Ośrodek kuratorski – optyka organizacyjna, legislacyjna, orzecznicza.
2. Działalność resocjalizacyjna ośrodka kuratorskiego – wyzwania, możliwości rozwiązań metodycznych, ograniczenia.
3. Ośrodek kuratorski – miejsce w lokalnym systemie profilaktyki.

Celem debaty było przedstawienie tzw. dobrych praktyk płynących z wieloletniej działalności ośrodka kuratorskiego, a także wypracowanie wniosków *de lege ferenda* mających na celu doprecyzowanie założeń organizacyjnych, merytorycznych realizacji tego środka wychowawczego. W wyniku dyskusji wyprowadzono wnioski z obszarów organizacyjno-legislacyjnych, orzeczniczych, nadzorczych oraz metodycznych. Zostały one przekazane ministrowi sprawiedliwości, rzecznikowi praw dziecka oraz przewodniczącemu Krajowej Rady Kuratorów i stanowią podstawę do opracowania pożądaných zmian w prawie regulującym działalność ośrodków kuratorskich w Polsce.

REVIEWS

Aneta MAKOWSKA

Institute of Pedagogy

University of Szczecin, Poland

e-mail: aneta.makowska@usz.edu.pl

Review of the Book “Fortress. School in the Military Metaphor. What in Turn?” Edited by Maria Dudzikowa and Sylwia Jaskulska, Wolters Kulwer Publishing House, Warsaw 2016

ISBN: 978-83-8092-889-3, pp. 504, Publishing series: „School Culture” edited by Maria Dudzikowa, Ewa Bochno

Recenzja książki „Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?” pod redakcją Marii Dudzikowej i Sylwii Jaskulskiej, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016

ISBN: 978-83-8092-889-3, ss. 504, Seria: „Kultura Szkoły”. Redakcja naukowa serii: Maria Dudzikowa, Ewa Bochno

Przywykliśmy do szkoły transmisyjnej, opartej na różnie – zwykle przedkondycjonalnie – rozumianym autorytecie, zewnętrznym projektowanym celach wychowania i kształcenia, skoncentrowanej na posłuszeństwie, podporządkowaniu, zburokratyzowanej i w konsekwencji pogłębiającej nierówności. Szkole, w której i wobec której coraz silniej umacnia się roszczenie efektywności. I choć taka szkoła podlega akademickiej (i nie tylko) krytyce, jej przemiany zdają się jej w ogóle nie

uwzględniać. Nowe rozwiązania (od ustawodawczych poczynając, a na technologicznych kończąc) są naskórkowe, najczęściej ograniczają się do zmiany narzędzi, które i tak wykonują tę samą, transmisyjną pracę.

Autorki i Autorzy książki „Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?” rozprawiają się właśnie z taką szkołą i myśleniem o niej. Bezkompromisowo, posługując się mocnym językiem metafory militarnej, analizują rzeczywistość szkolną na różnych poziomach: zaczynając od polityki oświatowej, przez analizę jawnych i ukrytych (choć tych drugich chyba częściej) wartości i norm wyznaczających kierunki i warunki działań i rozwoju szkoły, aż po analizy wybranych fragmentów codzienności szkolnej.

Książka otwiera serię zatytułowaną „Kultura szkoły”, która ukazuje się nakładem Wydawnictwa Wolters Kluwer pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Redaktorkami naukowymi serii są Maria Dudzikowa, profesor zwyczajna, doktor habilitowana nauk humanistycznych oraz Ewa Bochno, doktor habilitowana nauk społecznych. Obie redaktorki są pedagożkami, specjalistkami z zakresu pedagogiki szkoły, członkiniami Komitetu Nauk Pedagogicznych. Seria „Kultura szkoły” ma służyć – zgodnie z deklaracją redaktorek – przede wszystkim kadrze pedagogicznej szkół, władzom oświatowym, publicystom, badaczom¹. W moim przekonaniu tom pierwszy powinien stać się także lekturą obowiązkową w kształceniu pedagogów oraz nauczycieli. Daje bowiem świetny wgląd w rzeczywistość szkolną, nakazuje (a nie tylko zachęca) do szerokiego, krytycznego myślenia o kulturze szkoły jako o złożonej, dynamicznej interakcji różnych aktorów: rodziców, uczniów i uczennic, pedagogów i pedagożek, nauczycieli i nauczycielek, ale także polityki oświatowej oraz szeroko rozumianych procesów społecznych: od lokalnych począwszy, a na globalnych skończywszy. Redaktorkami naukowymi pierwszego tomu, ale także wybranych rozdziałów są Maria Dudzikowa oraz Sylwia Jaskulska. Sylwia Jaskulska jest doktorem nauk humanistycznych, badaczką kultury szkoły, pracuje na stanowisku adiunkta w Pracowni Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Jak wskazuje redaktorka, profesor Maria Dudzikowa, inspiracją do wykorzystania metafory militarnej do oglądu rzeczywistości szkolnej były m.in. eseje praktyka i krytyka edukacji Dariusza Chętkowskiego, który metaforę wojenną wykorzystał w książce „Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi”. To ważne, ponieważ tym samym redaktorka deklaruje (ale także wypełnia tę deklarację),

¹ M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 10.

że książka ma swoje źródło w krytycznej obserwacji współczesnej szkoły. Autorki i Autorzy w odniesieniu do szkoły pytają m.in. o to: „Kto z kim prowadzi wojnę? Gdzie? O co? Za pomocą czego? Z jakim skutkiem? Odpowiedzi na te i podobne pytania uruchamiają całą serię (armię?) militarnych metafor cząstkowych, które pozwolą zobaczyć i pojąć, co się dzieje za szkolnymi drzwiami z tej właśnie wojennej perspektywy oglądu rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, jako że szkoła istnieje w określonym kontekście składającym się m.in. z polityki oświatowej, prawa oświatowego oraz rozporządzeń administracji, systemu kontroli i oceny”². Co ważne, książka nie ma bojowego charakteru: „[...] jest jednak wyrazem czujności wobec problemów edukacji, wyrazem niezgody i obaw, co pozwala sięgnąć po metafory militarne [...]”³.

Książkę otwiera wprowadzenie do serii „Kultura Szkoły”, tekst: „Wstępnie o metaforze (także militarnej)” M. Dudzikowej i omówienie treści książki we fragmencie zatytułowanym „Gotowość mobilizacyjna – przegląd zawartości tomu” S. Jaskulskiej. Już sam układ książki jest pomyślany w języku metafory, składa się ona z czterech części zatytułowanych „Przedpole”, „Strategie”, „Taktyki” i „Manewry”.

Wykorzystanie w książce metafory militarnej z całą pewnością nie jest wezwaniem do rozpoczęcia walki. Jak wyjaśnia S. Jaskulska, „W pokojowych zamiarach wchodzimy na pole minowe, podnoszone przez nas kwestie są bowiem nie tylko gorące i aktualne, ale bywają trudne i niewygodne”⁴.

Część pierwszą otwiera tekst „Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne” M. Dudzikowej. Wraz z tekstem „Wstępnie o metaforze...” Autorka na ponad stu stronach nie tyle wprowadza w przyjęte rozumienie metafory, co analitycznie przygotowuje czytelnika do rozumienia kolejnych rozdziałów oraz kognitywnej teorii metafory w ogóle. Jest ona narzędziem epistemologicznym, które służy do odsłaniania, rozumienia i doświadczania zjawisk. W książce „[...] rozumiana jest więc w szerokim sensie przenośni i oznacza wszelkie tryby zastępowania nazwy jednej rzeczy nazwą innej rzeczy mającej jakieś podobne cechy, który to proces głęboko przenika język i znaczenie”⁵. Tytułowe rozważania teoretyczno-epistemologiczne przechodzą w część empiryczną, w której Autorka analizuje „Militarne metaforyzowanie szkoły”⁶ w odwołaniu do metafor cząstkowych: wojny, koszar, dyscypliny, konieczności podejmowania różnych form walki i obrony. Jednocześnie pani profesor silnie akcentuje konieczność – posługując się kolejnym

² M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)...*, op. cit., s. 23.

³ S. Jaskulska, *Gotowość mobilizacyjna – przegląd zawartości tomu...*, op. cit., s. 33.

⁴ *Ibidem*, s. 34

⁵ M. Dudzikowa, *Wstępnie...*, op. cit., s. 13.

⁶ M. Dudzikowa, *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne...*, op. cit., s. 82.

śródtytułem z opisywanego eseju – „ucywilenia myślenia o szkole”⁷. Staje się ono często akcentowanym w książce postulatem aksjologicznym: „[...] bo jeśli w praktyce szkolnej nie będziemy »problematyzować« codziennych zdarzeń, lecz zamiatać je pod dywan czy też chować głowę w piasek – to ta codzienność stanie się (jak metaforycznie mówi Witkowski, przekleństwem) swoistą pułapką wymagającą coraz to nowych taktyk i strategii oraz innych militarnych metafor, sankcjonujących zaczepno-obronne zachowania nauczycieli i uczniów względem siebie jako przyzwyczajenie [...]”⁸. Kolejne rozdziały części pierwszej to: „Edukacja jako pole gry (walki)”, w którym Radosław Nawrocki rozważa jedną z edukacyjnych implikacji procesów demokratyzacji: walkę o władzę. Bogusław Śliwerski w rozdziale „Szkoła między terroryzowaniem a pokojem (nie)nauczycielskim” ukazuje jak podatna w środowisku oświatowym i akademickim na mechanizmy charakterystyczne dla działań terrorystycznych stała się edukacja. Sławomir Pasikowski w zamykającym pierwszą część książki rozdziale „Blitzkrieg i (re)kapitulacja w drodze do twierdzy. Poza wizje radykalnych ataków reaktywnych obron w budowaniu wiarygodnej wiedzy” poszerza rozumienie szkoły na grupę społeczną w obrębie nauki, zorganizowaną wokół pola badawczego lub mistrza, prekursora danej idei. Takie rozumienie szkoły i jej analiza przez pryzmat tytułowej metafory błyskawicznej wojny i (re)kapitulacji mają za zadanie prowokować do dyskusji o: „horyzoncie celów szkół naukowych oraz o efektach wojen w nauce innych niż tylko wygrana i przegrana, opartych zwykle na uproszczonych wyobrażeniach ataków i obron”⁹.

Część drugą pt. „Strategie” otwiera esej Renaty Nowakowskiej-Siuty „Kamień na kamieniu o zasadzie kompletności w pracy szkoły”, w którym Autorka poszukuje klucza do zrozumienia zasady kompletności przez porównanie szkoły z budowlą-domem: „Zasada komplementarności nie polega na mnożeniu ilości przyswajanego materiału, tak jak budowa domu to nie samo gromadzenie kamieni. Zamyśl, konstrukcja, uwzględnienie właściwości materiału, jego zastosowanie zgodnie z zasadami architektonicznymi, wreszcie odpowiednie umiejętności budownicze i czas poświęcony tworzeniu dają satysfakcjonujący efekt”¹⁰. Kolejne odczytanie szkoły w metaforze twierdzy, w tekście Jacka Zbigniewa-Górnikiewicza, „Szkoła jako twierdza – ostoja wartości w świecie trudnych realiów” prowadzi nas przez koncepcję szkoły jako skarbcza – wymagającego obrony – wypełnionego uniwersalnymi wartościami pozwalającymi na realizację pełni człowieczeństwa. W eseju „Pole minowe. O grach

⁷ *Ibidem*, s. 98.

⁸ *Ibidem*, s. 132.

⁹ S. Pasikowski, *Blitzkrieg i (re)kapitulacja w drodze do twierdzy. Poza wizje radykalnych ataków i reaktywnych obron w budowaniu wiarygodnej wiedzy...*, op. cit., s. 184.

¹⁰ R. Nowakowska-Siuta, *Kamień na kamieniu o zasadzie kompletności w pracy szkoły...*, op. cit., s. 223–224.

polityki z edukacją” Łukasz Michalski obnaża kulisy nieustannej, politycznej diagnozy kryzysu w edukacji, tym samym poszukując odpowiedzi na pytanie: dlaczego edukacja jest polem minowym polityków? Marek Piotrowski i Klaudia Piotrowska, porównując (od)twórców edukacji z żandarmami, odsłaniają konformizm, bierność i posłuszeństwo obecne w edukacji, ale jednocześnie szeroko przypominają postulaty progresywiistów, którzy mogą pomóc w „odwołaniu żandarma”. Tę część zamyka zaangażowana i nieposłuszna narracja Anny M. Koli, różna od pozostałych (baśń, przypowieść?), która demistyfikuje i ośmiesza władze oraz pewnych bohaterów sceny politycznej Królestwa Geometrów m.in.: Ministra bez Teki ale z Tornistrem, Ministra Geowychowania, Krajowe Ramy Geometryzacji, Ministra Propagandy i Królewskiego Marketingu.

Dwie kolejne części „Taktyki” i „Manewry” są ilustracją dla „Strategii”. Do „Taktyk” m.in. należy tworzenie dyskursu podręcznikowego, który analizuje Monika Wiśniewska-Kin w rozdziale „Ku wolności. O uwalnianiu myślenia z twierdzy podręcznikowych schematów”, społecznego, kulturowego i politycznego dyskursu wielokulturowości opisywanego przez Urszulę Markowską-Manistę w rozdziale „Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne”. Anna Babicka-Wirkus w tekście „Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów”, krytycznie przyglądając się rzeczywistości szkolnej, argumentuje za tezą, w której praktyki ujarzmiające są warunkiem rozwoju. W zamykającym tę część rozdziale „Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej” Małgorzata Żytko, zwracając uwagę na brak ciągłości oddziaływań edukacyjnych między poszczególnymi etapami edukacyjnymi, analizuje mechanikę pokonywania progów edukacyjnych w metaforze fosy i mostu zwodzonego.

Ostatnia, czwarta część książki ma charakter badawczy. Otwiera ją rozdział Sylwii Jaskulskiej „Ocenianie zachowania uczniów na stopień jako manewry wojskowe”, w którym Autorka odczytuje ocenę z zachowania w metaforze manewrów. Ta interpretacja prowadzi ją do obnażenia wielu absurdów, w których ocenianie okazuje się być realizowane nie w trosce o rozwój uczniów i uczennic, ale walką o uznanie, procedurą mierzenia, a nawet wyrazem symbolicznej przemocy. W rozdziale „Wojna nerwów w szkole” Katarzyna Szorc, dzięki wynikom badań własnych, wypowiedziom uczniów i nauczycieli zamieszczonym na blogach i forach internetowych, materiałom prasowym oraz danym gromadzonym przez IBE, wsłuchuje się w wypowiedzi nauczycieli i uczniów, szukając odpowiedzi na pytania: co w szkole denerwuje, jakie są źródła nerwów oraz kto z kim i o co w szkole walczy. Krzysztof Jaworski w rozdziale „Nowoczesne technologie w okopach tradycyjnej szkoły – program »cyfrowa szkoła« w perspektywie uczestników” opisuje proces implementowania nowych technologii

i dowodzi, że realna zmiana sposobów i warunków uczenia się i nauczania nie jest możliwa wyłącznie poprzez wprowadzenie nowego aktora do całej sieci złożonych, ustabilizowanych relacji szkolnych. „Szkoła jako zamknięta twierdza dla badaczy. O trudnościach w prowadzeniu badań w szkole” to narracja Natalii Bednarskiej, w której rozpatrywane są przyczyny doświadczanej przez badaczy rzeczywistości szkolnej m.in. izolacji, niechęci do ich pracy oraz brak zaufania. Książkę zamyka rozdział Anny Dereń „Jak wziąć twierdzę zdumieniem”, w którym Autorka z jednej strony pokazuje wewnętrzne, szkolne twierdze: nic nieznaczące praktyki, skonwencjonalizowane rytuały, niczym nieuzasadnione prawa szkolne, żeby z drugiej ukazać dobre praktyki, które sprzyjają zmianie.

Jesteśmy w czasie (nieustannej?) formalnej i nieformalnej transformacji systemu edukacji powodowanej wdrażaniem kolejnej reformy, ale także migracjami i nasilającymi się procesami antagonizowania społeczeństw i grup, terroryzmem, który wkracza na teren oświaty, rozwojem technologicznym itd. Wciąż postępujące formalizowanie, strukturyzowanie i biurokratyzowanie szkół sprawiają, że gubi się w niej myślenie o rozwoju na rzecz posłuszeństwa i dyscypliny, uprawianych w kulturze nieufności. O tym wszystkim (i o wielu, wielu innych rzeczach) piszą Autorzy i Autorki książki „Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?”. Choć stoją oni na różnych stanowiskach aksjologicznych i teoretycznych, niepozbawieni własnych przekonań i doświadczeń, podjęli się wspólnego wysiłku demilitaryzacji szkoły. „Owa »demilitaryzacja« nigdy nie będzie następstwem tzw. zaklinania deszczu, kiedy to świadomość mityczna uruchamia myślenie życzeniowe zakładające, że życzenie jest identyczne z jego spełnieniem, a wyobrażenie rzeczy tożsame z nią samą”¹¹. Wymaga ona m.in. głębokiego namysłu, badań, krytycznej refleksji. Dlatego Autorzy i Autorki przygotowali teksty kapitalne, mocne, osadzone w praktyce edukacyjnej i jednocześnie przekraczające myślenie o książce, jako kolejnym zbiorze „wskazań dla praktyki”. Ta lektura bezkompromisowo nawołuje do gruntownego przemyślenia edukacji. Publikacja poszerza wiedzę z zakresu pedagogiki szkoły, zapowiada także serię, która z pewnością będzie stanowić znaczący wkład w diagnozę kultury szkoły i jej rozumienie.

Bibliografia

M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo Wolters Kulwer, Warszawa, 2016.

¹¹ M. Dudzikowa, *Wstępnie...*, op. cit., s. 27.



**KATEDRA ADMINISTRACJI
I SOCJOLOGII**
AKADEMIA POMORSKA W SŁĘPSKU