

RUCH *PEDAGOGICZNY*

4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXIV Warszawa 2013

Skład redakcji:

Andrzej Hankała (psychologia), Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji; język polski),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika), Timothy Lomas (język angielski),
Ludmiła Marnej (język rosyjski), Stefan Mieszalski (redaktor naczelny),
Swietłana Sysojewa (pedagogika), Bartłomiej Walczak (socjologia)

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),
członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),
Jacek Kurzępa (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),
Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

Recenzenci:

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,
Rafał Piwowski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. 22 330 57 46
e-mail: rektor@wsp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:
www.rp.edu.pl

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

Mirosław J. Szymański – Konstruowanie tożsamości człowieka – współczesne dylematy . . .	7
--	---

ARTYKUŁY

Tadeusz Lewowicki – Łady społeczne i edukacja – ku pytaniom o funkcjonalność edukacji	17
Hanna Stępniewska-Gębik – Freudowski ojciec – od rywalizacji do afirmacji. Próba przełamania stereotypu interpretacyjnego	29
Beata Kozińska – Koncepcja rodzicielskiego <i>coachingu</i> regulacji emocji w świetle teorii przywiązania	39

RELACJE Z BADAŃ

Anna Izabela Brzezińska, Tomasz Czub, Konrad Piotrowski, Radosław Kaczan, Małgorzata Rękosiewicz – Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych	55
Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym	77
Małgorzata Zalewska-Bujak – Retrospektywne spojrzenie na szkolne doświadczenia komunikacyjne uczniów	89
Stefan T. Kwiatkowski – Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy	101
Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak – Rodzicielskie poczucie wpływu a aspiracje edukacyjne	119

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

Alina Szczurek-Boruta – Kultura pedagogiczna kandydatów na nauczycieli a edukacja międzykulturowa	133
Barbara Grabowska – Stereotyp Białorusina, Czecha, Ukrainca i autostereotyp Polaka w środowisku wielokulturowym	145
Janina Urban – Obywatelstwo w hierarchii treści kształcenia szkół dla mniejszości i większości w środowiskach wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej	153

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Swietłana Sysojewa – Kontekst oświatologiczny reform edukacyjnych	163
Tatiana Kremień – Media społecznościowe a edukacja	173

RECENZJE

Tadeusz Lewowicki – Petro Jurijowicz Sauch: <i>Suczastna oswita: portret bez prikras</i>	179
Danuta Morańska – Dorota Siemieniecka: <i>Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów</i>	183
Arleta Hrehorowicz – Kazimierz Przyszczypkowski: <i>Polityczność (w) edukacji</i>	186

KRONIKA

Natalia Bednarska – Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог (Cele i rezultaty reform oświatowych – ukraińsko-polski dialog)	189
Natalia Bednarska – Konferencja podsumowująca projekt: „Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” . . .	193
Alina Szwarz, Monika Zińczuk – Edukacja w dialogu i perspektywie. VII Augustowskie Spotkania Naukowe	197

CONTENT

Mirosław J. Szymański – Creating a man's identity – modern dilemmas	7
--	---

ARTICLES

Tadeusz Lewowicki – Social orders and education – toward the questions about the functionality of the education	17
Hanna Stępniewska-Gębik – Freudian father – from rivalry to affirmation. The attempt to suppress the interpretative stereotype	29
Beata Kozińska – The idea of emotion coach parenting in light of the attachment theory	39

RESEARCH REPORTS

Anna Izabela Brzezińska, Tomasz Czub, Konrad Piotrowski, Radosław Kaczan, Małgorzata Rękosiewicz – Identity and its personal context: psychological characteristics of vocational school students	55
Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Some Aspects of School Climate and Students' Attitudes towards Violence in Social Life	77
Małgorzata Zalewska-Bujak – Retrospective view of learners' schooling communicative experiences	89
Stefan T. Kwiatkowski – The degree of vocational fit of pedagogy students in the context of psychopedagogical paradigm of human adaptation to work	101
Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak – Parental sense of influence and educational aspirations	119

INTERCULTURAL EDUCATION – THEORETICAL ISSUES AND STUDIES

Alina Szczurek-Boruta – Pedagogical culture of candidates for teachers and intercultural education	133
Barbara Grabowska – The stereotype of a Belorussian, a Czech and an Ukrainian and the autostereotype of a Pole in the multicultural environment	145
Janina Urban – Citizenship in the hierarchy of teaching contents in schools for minorities and majorities in multicultural environments of the Visegrad Group countries	153

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

Swietłana Sysojewa – Educational reforms in the context of the osvitology	163
Tatiana Kremień – Social Media in Solving Problems of Modern Education	173

REVIEWS

Tadeusz Lewowicki – Petro Jurijowicz Sauch: <i>Suczastna oswita: portret bez prikras</i>	179
Danuta Morańska – Dorota Siemieniecka: <i>Projects method in the construction and implementation of the system of student education</i>	183
Arleta Hrehorowicz – Kazimierz Przyszczypkowski: <i>The political dimension in education</i>	186

CRONICLE

Natalia Bednarska – Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог (Objectives and results of educational reform – the Ukrainian-Polish dialogue)	189
Natalia Bednarska – Conference summarizing the project “Double qualifications of teachers as an opportunity for the successful education of preschool and primary school children	193
Alina Szwarc, Monika Zińczuk – Education in dialogue and prospect. VII Augustow Scientific Meetings	197

Mirosław J. Szymański
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI CZŁOWIEKA – WSPÓŁCZESNE DYLEMATY^x

W naszych refleksjach nierzadko pojawiają się pytania: *kim byłem?, kim jestem?, kim będę?* Osoby, które staramy się dopiero poznać, pytamy o to, kim są, czym się zajmują, gdzie zamieszkują, ku czemu dążą. Jak widać, w życiu społecznym istnieje potrzeba identyfikacji. Odnosi się ona nie tylko do osób, które możemy określić mianem „Inni”, ale także do nas samych. Wynika to z tego, że ludzie różnią się od siebie, mają własne, charakterystyczne cechy. Nie wszystkie są jednak stałe, co dotyczy także nas samych. Zmienia się nie tylko nasz wiek, poziom dojrzałości, stan wiedzy, umiejętności i kompetencji. Mamy coraz to nowe kontakty z innymi ludźmi, nowe przeżycia i doświadczenia. Modyfikuje nasz ogląd świata i stosunek do wielu zjawisk i rzeczy. Czy zmieniając się jesteśmy tacy sami? Czy w sposób istotny różnimy się od innych?

Podane pytania są pytaniami o tożsamość. Czym jest jednak tożsamość i dlaczego w ostatnich dekadach pojęcie to skupia uwagę filozofów, psychologów, socjologów i przedstawicieli innych jeszcze dyscyplin naukowych? Niełatwo jednak o proste wyjaśnienie, gdyż w pracach naukowych omawiane są różne koncepcje tożsamości, a stosując ten termin autorzy nawiązują do wielu innych wcześniej stosowanych pojęć. Robert Szwed w jednej ze swych prac poświęconych tożsamości wymienia aż 29 określeń, a wśród nich takie, jak: *jaźń, ego, obraz siebie, koncepcja siebie, ja osobiste, ja społeczne* itp.

Spopularyzowanie terminu *tożsamość* przypisuje się Erikowi H. Eriksonowi, którego poglądy przybliżył i interpretował Lech Witkowski (1989) o wiele wcześniej niż polscy wydawcy opublikowali większość jego dzieł. Zainteresowania problematyką tożsamości były jednak wcześniejsze. W filozofii wystąpiły one np. w pracach twórców amerykańskiego pragmatyzmu, zwłaszcza Williama Jamesa i Johna Deweya, w socjologii znalazły one wyraz zwłaszcza w pracach George’a Meada i innych przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego.

Mead posługiwał się wprawdzie terminem *jaźń*, ale zdaniem Zbigniewa Bokszańskiego (1989, s. 52–69) i Andrzeja Piotrowskiego (1998, s. 47–52), jego znaczenie jest zbieżne z dzisiejszym rozumieniem terminu *tożsamość*. Zdaniem Meada, specyficzną cechą człowieka, odróżniającą go od reszty istot żyjących na świecie jest to, że ma on świadomość dotyczącą nie tylko tego, co obserwuje na zewnątrz, ale też

^x Wykład inauguracyjny wygłoszony 27 września 2013 r. na uroczystości otwarcia roku akademickiego 2013/14 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP.

świadomość samego siebie. Jest to kształtujący się od początku życia pierwotny obraz własnej osoby, który ma duże znaczenie w określaniu swych możliwości i zachowań w różnych sytuacjach życiowych. Wyobrażenie własnej osoby i powstający na podstawie własnych obserwacji obraz samego siebie ma charakter subiektywny, dlatego Mead ten rodzaj jaźni nazwał jaźnią subiektywną.

W kontaktach z innymi, w toku nieustannych interakcji każdy człowiek otrzymuje także wiele informacji o sobie z zewnątrz. Są one sygnałami tego, jak postrzegają i widzą go inni, jak oceniają jego wygląd i postępowanie. To również ma ogromne znaczenie w tworzeniu obrazu samego siebie, gdyż każda osoba świadomie lub nieświadomie uwzględnia w własnej wizji wyobrażenia, spostrzeżenia, oceny i opinie o sobie przekazywane przez innych. Powstający na tym tle rodzaj jaźni Charles H. Cooley nazwał *jaźnią odzwierciedloną* (*looking-glass-self*), gdyż jest ona jakby lustrzanym odbiciem informacji płynących od odczucia społecznego, z zewnątrz. Wskutek tego jednostka w jakimś stopniu przyjmuje społeczny punkt widzenia, także w odniesieniu do własnej osoby. „Człowiek wchodzi mianowicie w posiadanie własnego ja, wyobrażając sobie, jak go widzą inni, odnosząc własne wyobrażenia o sobie do wyobrażeń na swój temat, jakie przypisuje ludziom, z którymi się styka” (Szacki, 2002, s. 599).

W ujęciu interakcjonistycznym tożsamość jednostki jest zmienna, gdyż coraz to nowe relacje z ludźmi mogą modyfikować komunikaty dotyczące tej samej osoby i w rezultacie wpływać na powstające na zasadzie lustrzanego odbicia obrazu własnego „ja”. James Mark Baldwin był jednym z pierwszych twórców uznających, że tożsamość nie jest jakąś stałą strukturą przypisaną człowiekowi raz na zawsze. Charakteryzując poglądy tego autora, Aleksandra Porankiewicz-Żukowska (2012, s. 63) stwierdza, że w jego ujęciu jaźń składa się „...z dwóch dialektycznych części – jaźni nawykowej, która jest dość spójną całością powstałą na skutek dotychczasowych interakcji, oraz jaźni akomodacyjnej, która jest bardzo zmienna i dostosowuje się do rozmaitych sytuacji płynących z otoczenia społecznego”.

Już Mead zauważał, że podstawowe znaczenie dla rozwoju jaźni ma przyjmowanie roli innego (*role-taking*) w fazie rozwoju, którą określał mianem „zorganizowana gra”. Podejmując role społeczne jednostka dostosowuje swe zachowania do zachowań partnerów, poznaje i uwzględnia elementy otaczającego świata, traktuje siebie jako obiekt, co ma znaczenie dla kształtowania jaźni (Ziółkowski, 1981, s. 53–60). Tak rozumiana jaźń łączy elementy indywidualne i społeczne, ma uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne, pozwala przystosowywać się do istniejących warunków, ale też w miarę posiadanej wolności – zachowywać się nonkonformistycznie (Porankiewicz-Żukowska, 2012, s. 67).

Przedstawiciele innego ważnego kierunku socjologii, którym jest strukturalizm, wiążą problematykę tożsamości człowieka z jego miejscem w strukturze społecznej i jego funkcjonowaniem w rolach społecznych. W społecznościach tradycyjnych o charakterze przedindustrialnym, a także w początkach czasów industrialnych pozycja jednostki w strukturze społecznej była niezmienna, a pełnione role były konsekwencją przynależności do określonego stanu lub warstwy społecznej. Status społeczny w ogromnym stopniu determinował bieg życia; szanse życiowe, wzory zachowań. Konwencje społeczno-kulturowe ściśle wyznaczały nie tylko losy życiowe, ale też codzienną egzystencję jednostki. Dlatego można twierdzić, że „...w klasycznej, tradycyjnej socjologii i w czasach oraz w społeczeństwach, w których socjologia się

rozwijala, nie bylo wlasciwie miejsca na problematyke i koncepcje tozsamosci indywidualnej i zbiorowej. Byly one zbędne, gdyż rzeczywistosc spoleczna (...), jej badanie nie wymagaly przyjecia tezy o aktywnym, kreatywnym podmiocie indywidualnym czy zbiorowym, stwarzajacym warunki swojej egzystencji. Mowilo sie o »zelaznych prawach historii«, »determinizmie spolecznym« czy o »fakcie spolecznym« – rownoznaczny z okrelonym sposobem dzialania obwarowanym przymusem – jak w teorii Durkheima” (Bokszański, 2005, s. 7).

Naznaczanie kolei zycia czlowieka dokonywalo sie pod wplywem oddziaływania dwu ściśle związanymi ze soba grup uwarunkowan. Pierwsza z nich tworzyly warunki zyciowe, które ściśle wiązaly sie ze statusem przypisanym jednostki. Te z nich, które wywodzily sie z nizszych warstw spolecznych w ciagu calego zycia nie mogly wyzwolic sie z jarzma ciężkiej, nieustannej, często upodlajacej pracy. Związane z tym uwarunkowania ekonomiczne ograniczaly zarazem mozliwosci zmian zawodu, miejsca zamieszkania, warunkow materialnych, poziomu wyksztalcenia. Mlodzi ludzie z bogatych rodzin musieli z kolei podporzadkowyc sie konwencjom przyjetym w ich srodowisku. Bylo to efektem silnie dzialajacych imperatywow związanych z utrzymaniem majatkow, prestizju, pozycji spolecznej, udzialu w kulturze. Silne uzaleznienie losow zyciowych ludzi od ich pochodzenia spolecznego, sytuacji materialnej, miejsca zamieszkania, płci, zawodu wykonywanego przez rodziców i innych czynnikow zewnetrznych w stosunku do jednostki zmniejszalo, a czasem wręcz likwidowalo w ogole pole decyzji i wyborow jednostki w zakresie okrelania swej drogi zyciowej.

Druga grupa uwarunkowan wiązala sie ze świadomością spoleczną. Zapewniała ona wspólnotę duchową poszczególnych warstw spolecznych. Powodowala to, że świat wydarzeń, przeżyć i doznan zdawal sie oczywisty i naturalny, bliski i zrozumialy, zgodny z nadziejami i oczekiwaniami. Przedstawiciele rodzin arystokratycznych byli wrońciami w kulturę palacow i dworow, nie wyobrazali sobie innego sposobu zycia. Potomkowie robotnikow i chlopow przywiazani byli do kultury własnego srodowiska, nie bardzo mogli brać pod uwage mozliwosc rezygnacji w uświęconych tradycją i stale obecnymi w zyciu zwyczajow i obyczajow przyjetymi w rodzinie i spolecznosci lokalnej. Język byl łatwy, zrozumialy, komunikatywny tylko w obrębie własnej grupy spolecznej. Klasy i warstwy spoleczne różniła mentalność ludzi, zestaw i hierarchia najważniejszych wartosci, zasad i norm etycznych. Nawet więc gdyby pojawila sie szansa alternatywnego wyboru, mlodzi ludzie dązyli do tego, co bliskie i znane. Wskutek tego nawet pojawienie sie potencjalnej mozliwosci zmiany skutkowalo decyzją, która oznaczala brak zmiany.

W tych warunkach pytanie „kim jesteś?” zdawal sie miec charakter retoryczny. Dzieci nalezaly do ojcow, kobiety do mezcow. Mezczyźni identyfikowani byli najczęściej poprzez wykonywany zawód lub funkcję pelnioną w swojej spolecznosci. Wszyscy zaś nosili syndrom miejsca zamieszkania, zawodu oraz polozenia w ramach spolecznosci, w skład której wchodzili.

Rozważania dotyczace tozsamosci jednostki lub zbiorowosci staja sie interesujace, gdy pojawia sie znaczne pole wolnosci i mozliwosc indywidualnych wyborow w zyciu spolecznym. O ile dawniej pytanie „kim jesteś?” nie sprawialo zadnych klopotow ze znalezieniem odpowiedzi, gdyż arystokrata byl arystokratą, mezczatka – mezczatką, a kowal – kowalem. Każda z tych odpowiedzi wyjasniala wszystko. Dzisiaj nawet naukowcy pytanie o tozsamosc nazywaja trudnym pytaniem (Łukaszewski i in., 2012),

Dokładnie ukazuje to Zygmunt Bauman (2007) na przykładzie własnej biografii i gruntownych studiów literatury. Jego zdaniem, dopiero kłopoty z autoidentyfikacją osób, tęsknota za rozstrzygnięciem kwestii „kim jestem?”, „gdzie należę”? dowiodły, że odpowiedź nie jest ani łatwa, ani prosta (Jawłowska, red., 2001, s. 8). Sytuacja ta jest konsekwencją niespotykanych dotąd w dziejach ludzkości procesów gwałtownej zmiany. Procesy te w odróżnieniu od wcześniejszych przejawów zmiany społecznej cechują się nie tylko niespotykaną dotąd dynamiką, ale też tym, że w sposób zasadniczy podważają tradycyjny styl życia, istniejące wzory społeczno-kulturowe, zwyczaje i obyczaje. Dokonuje się to nie – jak to bywało we wcześniej występujących rodzajach zmiany – w wybranych enklawach, regionach i środowiskach, ale w całym świecie, gdyż współczesna zmiana społeczna ma charakter globalny. Promując nowoczesność, zmiana ta „... radykalnie przekształca charakter życia codziennego i zmienia najbardziej osobiste doświadczenia człowieka. Nowoczesność należy rozważać na poziomie instytucjonalnym, ale transmutacje zachodzące na tym poziomie znajdują bezpośrednie przełożenie na życie jednostek i, co za tym idzie, ich tożsamość” (Giddens, 2002, s. 3).

W warunkach stosunkowo stabilnego, niezmiennego społeczeństwa położenie społeczne każdej osoby, jej stan materialny, pełnione role wyznaczały, kim jest. Dlatego o tym człowiek nie musiał myśleć, tożsamość była mu dana. Dziś coraz trudniej powiedzieć kim się jest, a tym bardziej – kim się będzie. Można więc powiedzieć, że tożsamość osoby jest jej zadana. Otwiera to bardzo szerokie możliwości kształtowania swej biografii, swego losu, swojej osoby, poczucia, że jednostka ma coraz większe pole wyborów. Dobrze to ilustruje autentyczny przykład zasłyszanej przez mnie rozmowy między rodzeństwem, uczniami niższych klas szkoły podstawowej. Na pytanie: „kim będziesz?” starszy brat, zafascynowany już komputerami, odpowiedział: „informatykiem”. Siostra, uczennica pierwszej klasy, skomentowała to natychmiast: „Ale dlaczego masz być informatykiem, skoro możesz być prezydentem?”.

Wolność to podstawowe idea i wartość nowożytnej cywilizacji. Można ją dziś traktować jako istotny atrybut człowieczeństwa. Wśród wszystkich istot żyjących na świecie człowiek wyróżnia się wysokim poziomem świadomości i wolną wolą, która pozwala mu wyjść w działaniu poza sferę warunkowaną oddziaływaniem instynktów i najprostszymi potrzebami biologicznymi. Tylko w warunkach wolności pojawia się znacząca możliwość realizacji własnych celów i dążeń, a zatem może zaistnieć także – jak to określa Kazimierz Obuchowski – człowiek intencjonalny. „Intencjonalność – powiada tenże autor – jest psychologicznym określeniem wolności” (Obuchowski, 1993, s. 107).

W kwestii korzystania z przysługującej wolności przeważają dwa stanowiska. Jedno z nich zostało wyrażone w sposób następujący: „Najprościej istotę wolności można sprowadzić do swobody wyboru (działań, idei) unormowanego prawem i przyjętymi zwyczajami, uwarunkowanego sytuacją społeczno-polityczną, ale i podyktowanego własnym sumieniem” (Gajda, 1999, s. 18). Stanowisko to nazywać można modernistycznym. Nacisk położony jest na racjonalność i dostosowanie praw człowieka, w tym przypadku wolności, do istniejącej sytuacji i porządku społecznego.

Drugie stanowisko, postmodernistyczne, rozmywa to, co konwencjonalne i obligatoryjne, dopuszczając wielość opcji i możliwych wyborów. Charakteryzując to stanowisko, Zygmunt Bauman stwierdza, że oznacza to „...wycofanie się wczoraj-

szych retorów z wydawania sądów, stanowienia różnic, wybierania wśród wyborów; każdy wybór jest teraz dobry przy założeniu, że jest wyborem i każdy porządek rzeczy jest przyzwoity, przy założeniu, że godzi się być jednym z wielu i nie wyklucza innych porządków” (Bauman, 1999, s. 324). W takim ujęciu „ponowoczesność proponuje reorganizację przestrzeni społecznej, której staje się nowym nieładem światowym, ale także może być terenem negocjacji, pluralizmu kulturowego, nowej wolności” (Nowicka-Kozioł, 2009). Może zatem prowadzić do decentracji i rozchwiania tożsamości człowieka, bądź – odwrotnie – umacniać go w przekonaniu, że rzeczywiście może konstruować samego siebie i umożliwić umacnianie poczucia „bycia sobą” (por. Szymański, 2010, s. 44–54). Tożsamość „jawi się nam jako raczej jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć, jako przedmiot naszych wysiłków, »cel«, do którego należy dojść, a potem o to walczyć i chronić” (Bauman, 2007, s. 18).

Biorąc pod uwagę współczesne warunki rozwoju i funkcjonowania człowieka uznaję, że „tożsamość to konstruowane w ciągu życia, w wyniku ustawicznie dokonywanych samoobserwacji i autooceny oraz opinii zewnętrznych, przekonanie »kim jestem«, będące konsekwencją wielorakich wyborów życiowych, odgrywanych ról społecznych, powodzeń i niepowodzeń podejmowanych działań” (Szymański 2013b, s. 195). Jak każda konstrukcja, także tożsamość może być konstruowana w sposób świadomy lub przypadkowy, racjonalny i bezrefleksyjny, planowy lub chaotyczny, konsekwentny i prostoliniowy bądź zmienny i powikłany. Dużo zależy od mądrości i siły woli samej jednostki, ale też od osób i instytucji, które wspierają ją w rozwoju, wywierają na nią różnorodne wpływy, inspirują do określonych działań, pobudzają lub wyhamowują aspiracje i dążenia. Poza tym, zauważa Manuel Castells, rzeczywistym problemem nie jest istniejąca w naszej rzeczywistości zjawisko konstruowania tożsamości, ale „to, jak, z czego, przez kogo i po co są one konstruowane” (Castells, 2008, s. 23). Jego zdaniem, konstruowanie tożsamości „wykorzystuje jako budulec materiały pochodzące z historii, geografii, biologii, z instytucji produkcji i reprodukcji, z pamięci zbiorowej i osobistych marzeń, z aparatów władzy i objawień religijnych” (tamże). Autor proponuje rozróżnienie trzech form budowania tożsamości, określanych jako tożsamość legitymizująca, tożsamość oporu i tożsamość projektu.

Choć rozważania Castellsa ściśle wiążą się z tym, ku czemu zmierza i co istotnie czyni szkoła, autor nie wymienia tej instytucji i nie rozważa funkcji kształtowania tożsamości uczniów, którą szkoła spełnia w mniejszym lub większym zakresie, z mniejszym lub większym powodzeniem. Podobnie zresztą w pracach poświęconych szkole trudno doszukać się refleksji o tożsamości uczniów i nauczycieli. W rozważaniach, które dotyczą funkcji spełnianych przez szkołę, często wymieniane są słowa: *kształcenie, wychowanie, opieka nad dzieckiem*. Określenie *konstruowanie tożsamości* w tym kontekście raczej się nie pojawia, co może budzić zdziwienie, gdyż problematyka ta zajmuje coraz ważniejsze miejsce w naukach humanistycznych i społecznych. Można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że jest to jednak stan tymczasowy i kwestia tożsamości ucznia, podobnie zresztą jak i tożsamości nauczyciela, zajmie odpowiednie miejsce w rozważaniach pedagogicznych.

W rzeczywistości szkoła, nawet jeśli tego nie planuje, przyczynia się do kształtowania tożsamości ucznia. Jeśli pozostać przy klasyfikacji Castellsa, można powiedzieć, że szkoła w różnych warunkach, z różnym nasileniem i w różny sposób kształtować może każdy wymieniony przez autora rodzaj tożsamości. Tożsamość

legitymizująca wprowadzana jest przez dominujące instytucje społeczeństwa i zmierza – jak to określał francuski socjolog Pierre Bourdieu (2011) – do narzucania uczniom przy zastosowaniu przemocy symbolicznej kultury uprawomocnionej. W efekcie końcowym prowadzi to do reprodukcji społecznej, utrzymania korzystnego dla elit układu nierówności społecznych oraz podtrzymania i umacniania istniejących ośrodków władzy.

Tożsamość oporu kształtuje się jako kontrreakcja narzucanie uczniom niechcianych i nieakceptowanych przez nich znaczeń, wartości, sposobów zachowań. Typowym przykładem była działalność filomatów i filaretów, czy też postawa znacznej części uczniów i studentów nie poddających się indoktrynacji w czasach budowy komunizmu. Na co dzień opór uczniów jest jednym ze sposobów uniknięcia opresji, ale też walki o zachowanie własnego „ja”, swojej autonomii, przekonań i wartości.

Tożsamość projektu – jak to określa Castells – „pojawia się, gdy aktorzy społeczni na podstawie dostępnych im materiałów kulturowych budują nową tożsamość, która redefiniuje ich pozycję w społeczeństwie, a czyniąc to, dążą do transformacji całej struktury społecznej” (Castells, 2008, s. 24). Autor wyraźnie ujmuje projekty w makroskali, wiążąc je z działaniami, które tworzą ruchy społeczne (np. feminizm). Sądzę, że z powodzeniem można też mówić o projektach w skali mikro i to nie tylko w wymiarze radykalnej zmiany. Jeśli uczeń projektuje swą przyszłość, chcąc być w przyszłości np. naukowcem, aktorem lub lekarzem, może zachowywać ciągłość swej tożsamości, wzbogacając ją o nowe cechy i elementy, które są niezbędne do osiągnięcia celu.

Ogólnie rzecz ujmując, w zmieniającym się społeczeństwie tożsamość nie jest człowiekowi **dana** wraz z pochodzeniem społecznym. Jego przyszłość ma być efektem własnej kreacji, ale także przeróżnych – zorganizowanych i niezorganizowanych, intencjonalnych i nieintencjonalnych, instytucjonalnych i osobowych wpływów otoczenia społecznego. W tym sensie jest to tożsamość, która ma się stać. Jest tożsamością **zadaną** (Jawłowska, 2001, s. 51). Szkoła, choć przypisuje się jej rolę przygotowania uczniów do dalszej nauki, pracy i dorosłego życia, ma tylko pewien, raczej niewystarczający, udział w kształtowaniu ucznia jako młodego człowieka. „W Polsce, niestety wciąż utrzymuje się jednowymiarowa koncepcja edukacji – bardziej nastawiona na przekaz wiadomości, pomyślanych na ogół w sposób utylitarny niż na kształcenie człowieka jako osoby. Jest to więc przede wszystkim „szkolenie” (Wojnar, 2012, s. VI). Zdaniem autorki, zmiana tego stanu wymaga nawiązania do tradycyjnej i opracowania aktualnej koncepcji kształcenia ogólnego, sprzyjającej „kształtowaniu ważnej dziś, czy może generalnie ważnej, jakości człowieka jako osoby, istoty wciąż nie-skończonej, która, aby żyć, musi ciągle stawać się na nowo, nieustannie na nowo »wchodzi w życie«, rodzi się w swym ludzkim kształcie” (tamże). Jeśli szkoła jest jednostronna i słabo wywiązuje się ze swych funkcji, jej udział w konstruowaniu tożsamości ucznia może być mało znaczący, a nawet destrukcyjny. W szkole z prawdziwego zdarzenia można natomiast mówić o ukierunkowaniu, umacnianiu i wspieraniu uczniowskich konstrukcji tożsamościowych.

W szkole „z prawdziwego zdarzenia”, która w naszej rzeczywistości niekiedy się zdarza, a wszyscy chcieliby ją mieć, w praktyce w szerokim wymiarze stosuje się idee, które są promowane i uzasadniane na kartach wielu książek z zakresu współczesnej

pedagogiki. Wśród nich są takie, jak indywidualizm i wspólnotowość, podmiotowość i samosterowność. One to – jak sądzę – mają szczególne znaczenie w prawidłowym konstruowaniu tożsamości.

Indywidualizm należy dziś do najczęściej przywoływanych pojęć. Można to dostrzec „w charakterystykach współczesności i ocenach światopoglądów, postaw i systemów wartości w niej występujących” (Boksański, 2007, s. 9). Coraz częściej ujawniają się w nich cechy indywidualizmu. „Charakteryzując indywidualizm wymienia się z reguły takie wartości, jak autonomia jednostki, niezależność emocjonalna, osobista inicjatywa, prywatność, wyraźna świadomość swojego »ja«. (...) Jednostka sama odpowiada za siebie, sama określa, co dla niej dobre lub złe, względnie w innej interpretacji, sama rozpoznaje dobro i zło” (Reykowski, 1999, s. 25).

Niestety, polska szkoła w skali masowej nie potrafi rozwijać indywidualności uczniów. Wprawdzie w naszej literaturze potrzeba różnicowania sposobu kształcenia i wychowania uczniów uzasadniona została już dawno (Nawroczyński, 1946; Lewowicki, 1986), ale w praktyce nadal łączy się szkoły, aby ze względów ekonomicznych koszt kształcenia ucznia był jak najtańszy, z podobnego względu łączy się mniejsze oddziały, aby było w nich wielu uczniów, utrzymuje się system klasowo-lekcyjny, choć uczniowie z pewnością woleliby mieć choć część zajęć w mniejszych grupach, realizując projekty, indywidualne pomysły, rozwijając zainteresowania. Indywidualność ucznia nie tylko nie jest wzmacniana, lecz wręcz tłumiona, gdyż wszystko, co możliwe, jest w szkole standaryzowane: wiedza, umiejętności, kompetencje, a zgodność ze standardem, swoistym szablonem ciągle sprawdzają testy. W dodatku szkoła w zbyt małym stopniu jest instytucją tętniącą życiem w czasie pozalekcyjnym, Ten czas, w którym uczeń ma szansę w większym stopniu wyzwolić się od narzucanych na lekcjach ról i zachowań i także na terenie szkoły „być sobą”, oddaje się we władanie grupom rówieśniczym, które w inny sposób niż szkoła, ale też standaryzują poglądy i działania, zgodnie z wolą przywódcy i charakterem całej grupy.

Bywało tak, że indywidualizm przeciwstawiano **wspólnotowości**. Zwłaszcza w wychowaniu komunistycznym dążono do tego, by jednostka wyrzekła się rzecz własnych interesów i działała dla dobra kolektywu. „W rzeczywistości komunizm, który miała wprowadzić klasa robotnicza, znosił wolność indywidualistyczną, rządzącą się przypadkowością, na rzecz wolności zgodnej z gatunkową istotą człowieczeństwa, wyrażającą się w harmonii współpracy jednostek w świadomym realizowaniu celów wspólnoty (Wielecki, 2003, s. 93). W praktyce skrajne nastawienie na orientację kolektywistyczną, eliminujące znaczną część potrzeb i dążeń indywidualnych prowadziło to zwykle do dwulicowości, rozmiłania się słów i rzeczywistych czynów. Ogólnie można powiedzieć, że traktowanie wspólnotowości i indywidualizmu jako wartości przeciwstawnych nie jest zasadne. W istocie jednostka dobrze funkcjonuje, gdy ma oparcie w zespole lub szerszej społeczności, ta zaś potrzebuje wybitnych jednostek. Można to ilustrować całą gamą różnorodnych przykładów z działalności zawodowej, społecznej, artystycznej, sportowej oraz życia osobistego.

Edukacja z pewnością może przyczyniać się do rozwoju myślenia uwzględniającego dobro wspólne, tworzenia wspólnot i umacniania poczucia wspólnotowości ich członków (państwowej, narodowej, religijnej, regionalnej, lokalnej, rodzinnej bądź innej). Sama szkoła może, a nawet powinna być edukacyjną wspólnotą. Nie oznacza to wszakże, że w dobrze zorganizowanej wspólnotcie gubić się mają indywidualności, że tracić znaczenie ma orientacja podmiotowa.

Podmiotowość w ujęciu Stanisława Popka (1990, s. 9) wyraża się:

1) samoświadomością, czyli wizją „ja”, opartą na poczuciu tożsamości, odrębności i autonomii psychicznej;

2) w osobistej przyczynowości sprawstwa w działalności przedmiotowej, a także w procesie autokreacji własnej osobowości, co prowadzi do samorealizacji;

3) w świadomym kontrolowaniu (kontrola wewnętrzna) realizacji obranych celów życiowych, co daje szansę aktywizacji i realizowania własnych potrzeb;

4) w ocenie i samoakceptacji aktywności sprawczej, tj. na pozytywnym wartościowaniu, optymizmie, zaufaniu do samego siebie i własnych zachowań.

Agata Popławska (2013, s. 9) zauważa, że podmiotowość jest potencjonalnością daną człowiekowi, w tym sensie, że może ją osiągnąć, ale jest także zadaniem rozwojowym, które w sprzyjających warunkach może znaleźć pomyślne rozwiązanie. Jako taka staje się celem wychowania. Niełatwo jednak ten cel osiągnąć. Trzeba bowiem pamiętać, że podmiot kształtuje się co najmniej w trójstronnych relacjach: ze światem społecznym, światem materialnym i w relacjach człowieka do samego siebie (Kotusiewicz, 1995, s. 37–38).

Po przełomie ustrojowym w 1989 r. idea podmiotowego traktowania uczniów, a także nauczycieli i rodziców w szkole wysunęła się na czoło dyrektyw, które przyświecały nowej polityce oświatowej. W związku z tym Tadeusz Lewowicki pisał o kształtowaniu się „paradygmatu edukacji podmiotowej jako alternatywnego wzorca czy swoistej perspektywy refleksji o wychowaniu i przekształceń polityki oświatowej” (Lewowicki, 1991, s. 3). Niestety, z różnych względów ów wzorzec czy perspektywa nie znajduje pełnego odzwierciedlenia w rzeczywistości oświatowej, a raczej funkcjonuje tylko fragmentarycznie lub w formie ograniczonej. Złożyło się na to wiele przyczyn, a wśród nich: nieprzygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami traktowanymi podmiotowo, tendencje władz oświatowych do zachowania centralnie sterowanego systemu edukacji i wynikające stąd ograniczanie prawa do gestii samorządów oraz autonomii szkół i nauczycieli (Śliwerski, 2009, 2013). W związku z tym można mówić nie o zrealizowanej lub całkiem porzuconej, ale dryfującej idei podmiotowości uczniów w polskiej szkole (Szymański, 2013a).

Jedną z bardzo potrzebnych cech człowieka żyjącego w zmiennym społeczeństwie jest **samosterowność**. W gwałtownie zmieniających się warunkach społecznych nie sprawdzają się liczne rozwiązania skuteczne dawniej, dysfunkcyjne lub niewystarczająco przydatne okazują się ramy instytucjonalne. Z dużym opóźnieniem modyfikowane są zasady i normy moralne, podobnie jak przyjęte przepisy prawne. Ludzie często przeżywają więc stany niepewności, będące konsekwencją występowania niespotykanych wcześniej problemów i sytuacji, a także trudnych do przewidzenia skutków podejmowanych w tych warunkach działań. Znacznie powiększa się przestrzeń zjawisk niestandardowych, nietypowych, niedookreślonych. Wobec braku sprawdzonych sposobów postępowania, procedur i schematów, które można zastosować, konieczne jest samodzielne poszukiwanie właściwej drogi, rozstrzyganie nowych kwestii poznawczych, dylematów moralnych, ważkich kwestii społecznych. Taki stan nie jest i nie będzie przejściowy, gdyż nic nie wskazuje na to, by nabierające coraz większego tempa procesy zmiany społecznej miały być spowolnione lub zahamowane. Człowiek powinien być więc przygotowany do podjęcia związanych z tym wyzwań, do samodzielnej analizy rzeczywistości, wyznaczania racjonalnych przedsięwzięć, ewaluacji ich skutków, do samosterowności. Jest to niełatwe zadanie, ale możliwe do rozwiązania

nia, gdy od najwcześniejszych lat życia jednostka będzie mieć prawidłowo konstruowaną tożsamość, ugruntowany system wartości i wielostronną orientację w świecie.

Literatura

- Bauman Z. (1999): *Etyka ponowoczesności*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bauman Z. (2001): *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* W: A. Jawłowska (red.): *Wokół problemów tożsamości*. Wyd. ITW, Warszawa
- Bauman Z. (2007): *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. GWP, Gdańsk
- Boksański Z. (1989): *Tożsamość, interakcja, grupa*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Boksański Z. (2005): *Tożsamości zbiorowe*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Boksański Z. (2007): *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011): *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Castells M. (2008): *Sila tożsamości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Gajda J. (1999): *Wolność podstawowym warunkiem godności człowieka*. W: A. M. de Tchorzewski: *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*. Wyd. „WERS”, Bydgoszcz
- Giddens A. (2002): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Jawłowska A. (2001): *Tożsamość na sprzedaż*. W: A. Jawłowska (red.): *Wokół problemów tożsamości*. LTW, Warszawa
- Kotusiewicz A. (1995): *Nowe kategorie edukacyjne*. Red. G. Koć-Seniuch. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok
- Lewowicki T. (1986): *Kształcenie uczniów zdolnych*. Wyd. 2. WSiP, Warszawa
- Lewowicki T. (1991): *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. „Edukacja”, nr 1
- Łukaszewski W. (i inni) (2012): *Tożsamość. Trudne pytanie kim jestem*. Wyd. Smak Słowa, Sopot
- Nawroczyński B. (1946): *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*. Wyd. 3. Interim Treasury Committee for Polish Question, Jerozolima
- Nowicka-Koziół M. (2009): *Wolność a edukacja*. „Debate Edukacyjna”, nr 1
- Obuchowski K. (1993): *Człowiek intencjonalny*. PWN, Warszawa
- Piotrowski A. (1998): *Pojęcie tożsamości w tradycji interakcjonizmu symbolicznego*. W: A. Piotrowski: *Ead interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Popiek S. (1990): *Istota i uwarunkowania psychospołeczne podmiotowości uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. III, 1, sectio J
- Popławska A. (2013): *W drodze ku pełnej podmiotowości*. Wyd. Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok
- Porankiewicz-Żukowska A. (2012): *Między jednostką a strukturą społeczną. Tożsamość, rola i struktura społeczna w teorii Sheldona Strykera i Petera J. Burke’a*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa
- Reykowski J. (1999): *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*. W: K. Galikowski i in. (red.): *Indywidualizm a kolektywizm*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa
- Szacki J. (2002): *Historia myśli socjologicznej*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Szymański M. J. (2010): *Wolność a tożsamość człowieka*. W: J. Daszykowska, M. Rewera (red.): *Przemiany wartości i stylów życia*. Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa
- Szymański M. (2013a): *Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Szymański M. (2013b): *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2009): *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Śliwerski B. (2013): *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Wielecki K. (2003): *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*. Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Witkowski L. (1989): *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń
- Wojnar I. (2012): *Pedagogika niepokoju*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Ziółkowski M. (1981): *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. PWN, Warszawa.

Konstruowanie tożsamości człowieka – współczesne dylematy

Pytania o własną lub czyjąś tożsamość zadawane są dziś znacznie częściej niż dawniej. Wiąże się to z charakterystyczną dla naszych czasów zmianą społeczną. Jej konsekwencją jest zmniejszenie zakresu i siły wpływu warunków społecznych i ekonomicznych na losy jednostek. Otwiera to większe pole wolności człowieka. Dawniej tożsamość każdej osoby była określona przez warunki zewnętrzne: jej status społeczny i materialny, zawód, pełnione role społeczne. Obecnie biografia człowieka jest w dużej mierze wynikiem dokonywanych przez niego wyborów na różnych etapach życia. Może to prowadzić do rozchwiania tożsamości człowieka, lub odwrotnie – umacniać jego przekonanie, że może konstruować samego siebie.

Tożsamość jawi się więc w naszych czasach jako konstruowane w ciągu życia na podstawie obserwacji własnych i opinii zewnętrznych przekonanie „kim jestem”. Jest ono konsekwencją wieloletnich wyborów życiowych, odgrywanych ról społecznych, powodzeń i niepowodzeń podejmowanych działań. W tym kontekście zwiększa się znaczenie takich wymiarów funkcjonowania jednostki i społeczeństwa, jak: indywidualizm, wspólnotowość, podmiotowość i samosterowność. Są one konstrukcjami społecznymi i psychicznymi, w których tworzeniu dużą rolę odgrywają procesy edukacyjne.

Słowa kluczowe: tożsamość człowieka, indywidualizm, wspólnotowość, podmiotowość, samosterowność

Creating a man's identity – modern dilemmas

Nowadays, the questions concerning self-identity or the percept of others are asked far more frequently than before, which reflects characteristic to our times social change. The consequence of this modification is limiting the range as much as the strength of influence of one's social and economic circumstances on their lives. It creates a wider view of freedom of an individual. Identity used to be defined by such external factors as one's social and economic status, occupation or performed social roles. At present, it is largely an outcome of the choices one makes at different stages in their life. This may result in abating one's identity or quite the opposite – it may strengthen one's belief in self-creation.

Thus nowadays, identity is understood as perception of oneself created during their lifetime on the bases of self-perception and external opinions. It is a consequence of multiple life choices, played social roles and one's successes and failures. Within this context, among the dimensions gaining increasing importance in the functioning of an individual and society are individualism, collectivity, subjectivity and self-directing. They are the social and psychological constructs in the creation of which educational processes play a considerable role.

Keywords: a man's identity, individualism, collectivity, subjectivity, self-directing

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2013

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ŁADY SPOŁECZNE I EDUKACJA – KU PYTANIOM O FUNKCJONALNOŚĆ EDUKACJI

Dawno ukształtowane i od stuleci powielane relacje między różnymi dziedzinami życia społecznego z czasem wydają się oczywiste. Trudno oprzeć się wrażeniu, że takie właśnie stały się relacje między – ogólnie rzecz traktując – z jednej strony władzą, państwem i jego organami, a ze strony drugiej – ze sferą życia nazywaną współcześnie edukacją. W różnych ustrojach społecznych to grupy dominujące, rządzące wyznaczały i wyznaczają ideologię oświatową, cele kształcenia i wychowania, lansowane zasady życia społecznego, treści kształcenia i wychowania. Często w sformułowaniach celów edukacji powtarzają się podobne ujęcia – edukacja ma służyć zdobywaniu wiedzy, przekazowi kultury i społecznej tożsamości, przygotowywać do życia, sprzyjać rozwojowi osobowości. Pojawiają się liczne – zazwyczaj nie budzące sprzeciwu – określenia, które sugerują, że edukacja (a szczególnie edukacja szkolna) ma służyć temu, by ludzie byli dobrze wykształceni, uczciwi, uspołecznieni, sprawni w rozmaitych rolach życiowych itd. itp.

Praktyka edukacyjna w znacznej mierze dowodzi jednak, że niejako nadrzędnym celem jest zachowanie panującego ładu społecznego i dominującej pozycji społecznej elit władzy. Edukacja, wypełniając – lepiej lub gorzej – funkcje o charakterze ogólnospołecznym, sprawuje funkcje narzucone przez grupy dominujące. Sprawa ta budzi niepokój, a od pewnego czasu sprzeciw. Ważne stają się pytania o jawne i ukryte funkcje edukacji, o dominujące funkcje, o funkcjonalność lub dysfunkcjonalność tej sfery życia. Kategoria funkcjonalności – sprawy dotyczące tego, komu, w jaki sposób i z jakim skutkiem służy edukacja – może być wielce przydatna w rozważaniach o edukacji i jej kształtowaniu na miarę potrzeb i aspiracji społeczeństwa, ale także państwa.

Trwająca od dwudziestu kilku lat zmiana ustrojowa, zmagania o ład społeczny sprzyjający godnemu, udanemu, szczęśliwemu życiu w warunkach demokracji, a jednocześnie w skomplikowanych warunkach współczesnego świata, skłania do krytycznego spojrzenia na pozornie oczywiste, tradycyjne relacje. Zachęca do poszukiwania rozwiązań najlepszych w nowym w naszym kraju modelu społeczeństwa. Niniejszy tekst, przedstawiony w formie zbliżonej do eseju, ma być taką zachętą.

Sfera życia nazywana wspólnie edukacją – obejmująca m.in. rozmaite instytucje oraz ideologie, treści, metody i formy kształcenia i wychowania – od wieków pozostaje w wyraźnych relacjach z dominującymi ładami organizacji społeczeństw i celami czy potrzebami dominujących grup społecznych. Dostępne źródła dostarczają wiele przykładów na to, że oświata, dostęp do wiedzy oraz możliwości korzystania z wiedzy były ważnym czynnikiem zdobywania i sprawowania władzy. Dzieje społeczeństw Dalekiego Wschodu, starożytnego Egiptu, starożytnej Grecji i Rzymu dobrze ilustrują traktowanie oświaty, dostępu do wiedzy jako dobra dla nielicznych i często jako narzędzia władzy (Kot, 1996; Kurdybacha, 1965; Wołoszyn, 1964).

Oświata, rozmaite formy nauczania i uczenia się spełniały określone funkcje społeczne, służyły głównie ówczesnym elitom władzy i utrzymywały hierarchiczny porządek społeczny. Hierarchiczny ład społeczny stał się na tysiąclecia głównym sposobem organizacji społeczeństw, a w różnych odmianach trwa do dzisiaj. W skali indywidualnych losów wiedza nierzadko była drogą do zmiany statusu społecznego, wyzwolenia i awansu w społecznej hierarchii. Znane są przypadki wykształconych niewolników, którzy byli nauczycielami władców i bogaczy, a w uznaniu zasług zostawali wyzwoleni i stawali się obywatelami starożytnych państw. Inni – biedni, ale (dzięki własnemu trudowi) dobrze wykształceni, awansowali do grona elit. Podstawową funkcją oświaty było jednak – powtórzmy – utrwalanie panującego ładu społecznego, sprzyjanie utrzymaniu władzy. Wiedza służyła skutecznemu sprawowaniu władzy świeckiej lub/i władzy kapłanów. Niektóre dziedziny wiedzy – np. wiedza medyczna – sprzyjały poprawie losów większej liczby ludzi. Te obszary wiedzy budziły i budzą nadzieje na lepsze życie – spełniały i spełniają istotne funkcje ogólnospołeczne.

Podobne funkcje pełniła oświata w następnych okresach europejskich dziejów. Następowало powolne rozszerzanie dostępu do oświaty. W średniowieczu powstały szkoły organizowane głównie przez Kościół. Prowadzone w nich nauczanie, podobnie jak formy nauczania i wychowania prowadzone przez nauczycieli świeckich w środowiskach świeckich, również utrzymywały panujący ład społeczny. Jednocześnie oświata pozostawała polem zmagania władzy świeckiej i kościelnej. Istotnym etapem w rozwoju oświaty i nauki stało się powoływanie uniwersytetów (Baszkiewicz, 1997; Kot, 1996; Marek, 1995). Rozszerzyło to w znaczący sposób dostęp do wiedzy i stanowiło początek kształtowania się wspólnoty uczonych, europejskiej społeczności dążącej do poznania świata, kierującej się dążeniem do prawdy o świecie i pragnieniem czynienia dobra. Dążenia te ujawniły się z jeszcze większą mocą w czasach odrodzenia. Idee humanizmu nadawały oświacie i nauce szczególne znaczenie – jako ważnym czynnikiem rozwoju człowieka, a także wolności. Nadal jednak oświata wypełniała funkcje adaptacyjne i zachowujące hierarchiczny ład społeczny. Ale coraz bardziej uświadamiano sobie, że dostęp do wiedzy, oświata i zdobywane dzięki niej doświadczenia sprzyjają rozwojowi zarówno poszczególnych ludzi, jak i społeczeństw, przyczyniają się do odkryć naukowych i lepszego poznawania świata, służą rozwojowi kultury, poprawie warunków życia. Wciąż przecież oświata nie była dobrem powszechnie dostępnym i służyła stosunkowo niewielkiej części społeczeństwa.

Oświeceniowe wizje człowieka i świata – w skojarzeniu z polityką wielkich monarchii z tamtych czasów – przyniosły impuls do tworzenia powszechnej oświaty, po-

wszechnego dostępu do oświaty szkolnej. Intencje znanych postaci tej epoki – m.in. encyklopedystów francuskich – w pewnej mierze odpowiadały też władcom oświeceniowych państw, którzy w elementarnej oświacie dostrzegali możliwość łatwiejszego komunikowania się z poddanymi, łatwiejszego rządzenia, docierania z różnymi regulacjami, zarządzeniami i innymi informacjami. To przyczyniło się do wydania prawnych aktów zobowiązujących do tworzenia sieci szkół elementarnych, które powinny mieć charakter szkół powszechnych. Oświata stawała się powszechna na szczeblu elementarnym i miała być powszechnie wykorzystywanym narzędziem kształtowania lojalnych poddanych, lojalnych obywateli. Spełniała też takie funkcje, a przy tym mogła spełniać bądź sprawiała wrażenie, że władze państwowe ze zrozumieniem i przychylnością odnoszą się do rosnących aspiracji oświatowych poddanych. Ograniczony zakres nabywanych umiejętności, wątki zakres wiedzy i silne akcenty wychowawcze – akcentujące m.in. sprawy lojalności obywatelskiej i oddania monarchom oraz wierności zasadom religii – w niewielkim stopniu służyły oświeceniowemu wyzwoleniu, a niewątpliwie przyczyniały się do utrwalania hierarchicznego ładu społecznego.

Ważnym czynnikiem upowszechniania oświaty elementarnej stały się, co należy podkreślić, początki i rozwój kapitalizmu. Przemysł potrzebował coraz więcej ludzi mających chociażby takie właśnie – elementarne – wykształcenie. Z czasem potrzeby te narastały, konieczne stawało się coraz lepsze wykształcenie, także coraz lepsze przygotowanie zawodowe. To zaś powodowało, że dostrzegano rosnące znaczenie oświaty, rozbudzeniu uległy aspiracje oświatowe. Wykształcenie stawało się szansą na awans społeczny, stabilizację zawodową i lepsze warunki życia. W coraz większym zakresie wykształcenie uzyskane dzięki oświacie szkolnej otwierało drogę do przełamywania stratyfikacji społecznej, do korzystnej zmiany pozycji społecznej. Powodzenie indywidualne było zarazem wzmocnieniem ogólnego kapitału społecznego, utrwaleniem ogólnego porządku społecznego i czynnikiem sprzyjającym rozwojowi przemysłu.

Wszystkie te historyczne odwołania, przedstawione tu nader skrótowo, są ilustracjami wyraźnych relacji między – ogólnie rzecz ujmując – warunkami ustrojowymi i oświatą. W różnych okresach historycznych panujący ład społeczny wyznaczał podstawowe funkcje oświaty. W dominującym przez wieki ładzie hierarchicznym oświata miała służyć przede wszystkim utrwalaniu tego ładu i przystosowywaniu nowych pokoleń do panujących warunków i podejmowania przypisanych ról społecznych. Te założone funkcje – trudne do bezkrytycznego zaakceptowania współcześnie – wypełniane były zazwyczaj z dużą konsekwencją. Z biegiem czasu i przemianami cywilizacyjnymi, społecznymi i gospodarczymi nasilały się dążenia ludzi do oświaty, nadzieje na poprawę losu, awans społeczny, niezależność. Jak uważa się dzisiaj – wszystko to aż do połowy XX wieku odbywało się w warunkach różnych odmian społecznego ładu hierarchicznego i w ramach edukacji nastawionej głównie na wypełnianie funkcji adaptacyjnych. Koncepcje dotyczące wychowania i kształcenia, pedagogika – poza nielicznymi wyjątkami – wspierała oświatę w skutecznej realizacji tych funkcji.

Ład hierarchiczny przetrwał różne zmiany – monarchów zastąpiły inne elity władzy – polityczne, finansowe, także wyznaniowe. W różnych odmianach ustroju demokratycznego nie brakuje wyraźnych stratyfikacji społecznych. Edukacja wciąż nie jest wolna od oddziaływań utrwalających podziały społeczne. Następują jednak

zmiany, które podważają ten porządek życia społecznego i funkcje edukacji – w tym szczególnie ważnej oświaty szkolnej.

*

Trudne, tragiczne doświadczenia generacji, których dotknęły dwie kolejne wojny światowe, przyczyniły się do zmian w myśleniu o prawach ludzi, o roli różnych ideologii w życiu społecznym, o randze rozmaitych wartości, o znanych ustrojach społeczno-politycznych, ładach społecznych. W wielu dziedzinach następował proces znacznie większej niż dawniej demokratyzacji. Dotyczyło to również oświaty. W państwach europejskiego kręgu kulturowego kształceniem szkolnym obejmowano coraz więcej dzieci i młodzieży, wydłużano czas obowiązkowego szkolnego. Zjawiska te określono nazwą „eksplozji szkolnej” (Cros, 1961). Również w Polsce upowszechniano oświatę szkolną, podjęto starania o wypełnienie spowodowanych wojną luk w wykształceniu, w latach powojennych wiele trudu poświęcono na likwidację analfabetyzmu. Rozwijano różne formy oświaty pozaszkolnej, odradzało się szkolnictwo zawodowe. Oświata stawała się coraz bardziej dostępna, a ludzie – niezależnie od wieku – dostrzegali w niej szanse życiowe i korzystali z możliwości uzyskania wykształcenia. W państwie, w którym demokracja dość szybko stała się fasadowa, pojawiły się – pomimo to – niespotykane wcześniej szanse zdobycia wykształcenia – podstawowego, zawodowego. Jednocześnie zarówno w państwach zachodniej demokracji parlamentarnej, jak i w państwach – jak je dziwacznie nazywano – demokracji ludowej, utrzymywano ograniczenia dostępu do wyższych szczebli oświaty. Warto przypomnieć, że w naszym kraju niemal do końca ubiegłego wieku do liceów ogólnokształcących przyjmowano około 20% absolwentów szkół podstawowych. Większość młodzieży kształciła się w zawodowych szkołach – zasadniczych szkołach zawodowych (nie dających średniego wykształcenia) i technicach. W pewnej mierze podyktowane to było regulowanymi odgórnie potrzebami na wykwalifikowane kadry dla różnych gałęzi gospodarki, rozmaitych dziedzin życia. Poszczególne typy szkół wypełniały – lepiej lub gorzej – wyznaczone im funkcje przygotowania do pracy zawodowej. Licea ogólnokształcące przygotowywały głównie do wyższych studiów i stanowiły ważny etap kształcenia przyszłych elit. Edukacja pozostawała istotnym narzędziem stratyfikacji społecznej (por. np. Kwieciński, 1980, 2002; Szymański, 1973). Podobnie rzeczy miały się w innych państwach, chociaż różne były potrzeby kadrowe, poziomy wymagań zawodowych i poziomy kształcenia, różne proporcje między strumieniami młodzieży uczęszczającej do poszczególnych typów szkół. Chociaż wiele różniło systemy społeczne i systemy edukacyjne, szkolnictwo wszędzie przyczyniało się do stratyfikacji społecznej (nie było przecież jednak głównym powodem stratyfikacji) i nadal – jak dawniej – w dużym stopniu wypełniało funkcje adaptacyjne – służyło kształtowaniu przekonań o walorach panującego ustroju, przewagach dominującego ładu społecznego nad ładami znanymi z przeszłości i ustrojem (ustrojami) występującym w państwach o innych ideologiach.

Idee demokracji – głoszone na Wschodzie i na Zachodzie – nie wyznaczały w zadowalający sposób praktyki życia społecznego. Hipokryzja, fasadowość, rozbieżność między deklaracjami i praktyką dostrzegane były niemal powszechnie. Doświadczenia społeczeństw wschodniej i zachodniej Europy, także Ameryki Północnej, oczywiście różniły się, ale świadomość niedoskonałości lub ułomności odmian demokracji

stawała się coraz większa. Krytykę łatwiej można było wyrazić w zachodnich państwach demokracji parlamentarnej – i tam też w latach 60. ubiegłego wieku ukształtował się krytyczny ruch intelektualny, który szczególny wyraz znalazł w nurcie socjologii nazywanym socjologią krytyczną. W analizach społecznego funkcjonowania oświaty zaakcentowano m.in. to, że w państwie (państwach) oficjalnie rządzącym się regułami demokracji parlamentarnej utrzymuje się hierarchiczny ład społeczny, a edukacja ład ten utrwała, reprodukuje strukturę społeczną (Bourdieu, Passeron, 1990; Bernstein, 1990) i wciąż wypełnia funkcje adaptacyjne. Edukacja jest więc – z punktu widzenia założeń ustrojowych – dysfunkcjonalna. Nie służy wyrównywaniu szans życiowych, nie przyczynia się do korzystnych zmian struktury społecznej, stabilizuje obcy demokracji ład hierarchiczny. Schyłek lat 60. przynosi fale buntów niezadowolonej młodzieży. Znaczne części społeczeństw zachodnich domagają się czegoś oczywistego – żeby w państwach demokratycznych zamiast hierarchicznego ładu społecznego wprowadzany został ład demokratyczny, a edukacja służyła demokracji życia, stwarzała szanse wszystkim obywatelom, przygotowywała do krytycznego oglądu rzeczywistości i do zmian. W innych okolicznościach i także z częściowo innych motywacji w tym samym czasie wybuchały protesty w niektórych państwach śródowo- i wschodnioeuropejskich, w tym w Polsce.

Poza względami społeczno-politycznymi nasilała się też krytyka oświaty, przede wszystkim edukacji szkolnej, spowodowana słabością przygotowania młodzieży do życia i pracy. Treści kształcenia stawały się przestarzałe, przygotowanie zawodowe odbiegało od wymagań rynku pracy, w państwach tzw. obozu socjalistycznego standardy kształcenia zawodowego często odzwierciedlały zacofaną technikę i technologię miejscowego przemysłu, a znacznie odbiegały od standardów europejskich, słabły więzi między teorią i praktyką. W większości tych państw w wychowaniu dominowała ideologizacja, oderwanie od tradycji, polityczne zakłamanie.

W Polsce nastąpiło ożywienie ruchu postępu pedagogicznego, pojawiły się opracowania przedstawiające założenia i niektóre skutki zagranicznych reform oświatowych (Kupisiewicz, 1978, 1982), nasiliła się krytyka ówczesnego szkolnictwa. Edukację szkolną uznano za dysfunkcjonalną, nie przygotowującą do wypełniania ról społecznych dorosłych ludzi (tamże). Efektem prac eksperckich stał się raport przedstawiający stan oświaty i propozycje zmian (*Raport o stanie oświaty w PRL*, 1973). Względy ideologiczne i decyzje polityczne doprowadziły do ograniczonego i niekształconego wykorzystania propozycji. Pewne korzyści, m.in. aktualizacje treści kształcenia i modyfikacje metodyczne, przyniosły zmiany w programach nauczania. Nasilający się w drugiej połowie lat 70. kryzys sprawił, że sprawy oświaty były coraz bardziej zaniedbywane. Kryzys lat 1980–1981 i stan wojenny, a potem kolejne kryzysy (polityczny, gospodarczy, finansów państwa) pozbawiły oświatę szans na własny rozwój i wypełnianie funkcji prorozwojowych. Dysfunkcjonalność stawała się coraz bardziej wyraźną i dotkliwą społecznie właściwością oświaty – dodać należy, że w dużej mierze powodowaną ogólną bardzo złą sytuacją w kraju.

W dekadzie lat 80. pojawiły się prace z zakresu socjologii edukacji i pedagogiki ogólnej, które nawiązywały do dorobku socjologii krytycznej i zawierały propozycje idei przemian oświatowych, kierunków zmian (por. np. Kwieciński, Witkowski, 1991–2000; Lewowicki, 1994). Podjęte zostały prace eksperckie, których efektem miały być diagnoza stanu i strategie zmian edukacji. W latach 1987–1989 działał Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (KEEN), który przygotował

w roku 1989 raport (*Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL, 1989*) – przedstawiony w październiku tego samego roku władzom państwowym i oświatowym. Kilkuletnia publiczna dyskusja o sprawach edukacji i raport budziły nadzieję na przezwycięzenie słabości systemu edukacyjnego i podjęcie prac nad ukształtowaniem systemu odpowiadającego nowym dążeniom społecznym oraz wymaganiom cywilizacyjnym końca XX wieku. Przemiany ustrojowe zapoczątkowane w roku 1989 stwarzały nową perspektywę, nowe szanse, nowe wyzwania. Edukację spozostregano jako ważny czynnik kształtowania życia społecznego w demokratycznym państwie, jako czynnik zmian ustrojowych i rozwoju zarówno indywidualnego, jak i rozwoju społeczeństwa i państwa. Pojawiła się niezwykła szansa, że edukacja nie będzie – jak zazwyczaj – odzwierciedleniem systemu społecznego (Sawisz, 1989; Szczepański, 1989), ale że stanie się istotną siłą sprawczą kreującą nowy ład społeczny. Edukacja w niespotykanym wcześniej zakresie miała by wypełniać funkcje ogólnospołeczne. Przesilenie ustrojowe dawało i taką nadzieję.

*

Początkowe lata transformacji ustrojowej jednak nie były czasem szczególnie sprzyjającym kształtowaniu nowego modelu edukacji. Trwała walka polityczna o kierunek przemian, o władzę. W głębokim kryzysie znajdowała się gospodarka, załamał się rynek wewnętrzny, w kryzysie były finanse nadmiernie zadłużonego państwa. Sytuację pogarszały strajki, konflikty dotyczące majątku narodowego, szalała inflacja. Życie społeczne zdominowały sprawy polityki, ideologii i egzystencji milionów ludzi. Edukację – jak często już bywało – traktowano jako sprawę mniej ważną (w porównaniu z problemami nękającymi społeczeństwo). Sugestie zawarte we wspomnianym raporcie KEEN nie znalazły odzewu w poczynaniach władz oświatowych. Warto przypomnieć, że sugestie te wskazywały na potrzebę reformy kształcenia nauczycieli, reformy programowej oraz rozwój edukacji przedszkolnej i zmiany edukacji wczesnoszkolnej. Nie powstała – pomimo apeli i propozycji środowisk akademickich – strategia przebudowy oświaty. Władze oświatowe skoncentrowały swoje wysiłki głównie na tworzeniu nowych regulacji prawnych oraz działaniach prowadzących do destrukcji przejętego systemu oświaty, który uznano (z rewolucyjną przesadą) jako narzędzie ideologicznej indoktrynacji dzieci i młodzieży. Słusznie usunięto niektóre treści mogące pełnić takie funkcje, ale też nie zadbano o uniknięcie chaosu programowego, o określenie logicznej struktury nowych treści. Lansując chwytliwe hasła podmiotowego i twórczego udziału nauczycieli w kreowaniu treści kształcenia, zachęcano do tworzenia tzw. programów autorskich. Wielu nauczycieli – nie mając przygotowania do tworzenia programów i nie mając świadomości skutków niemal całkowicie amatorskiego, nieprofesjonalnego konstruowania własnych programów – przygotowało i wprowadziło takie programy (często opiniowane przez innych nauczycieli, także niemających odpowiedniego przygotowania). Szkolnictwo stało się krainą tysięcy programów autorskich, które nie stanowiły spójnych całości, burzyły logikę procesu kształcenia, nie służyły tworzeniu podstaw wiedzy.

Istotną modyfikacją stało się formułowanie celów kształcenia i wychowania na wzór szkolnictwa amerykańskiego, a mianowicie ze wskazaniem na kompe-

tencje uczniowskie, na założone efekty. Jednocześnie rezygnowano z określania kanonów wiedzy. Wprowadzone „podstawy programowe” zawęziły zakres wiedzy przewidywanej do opanowania przez uczniów. Treści kształcenia, w tym lektury, stawały się parcjalne, cząstkowe. Wybory fragmentów tekstów wprowadzono zamiast wcześniejszych tekstów. Z czasem zaczęła zanikać wspólnota kultury symbolicznej, osłabieniu ulegały podstawy wiedzy ogólnej. Liczne sygnały ze szkół – poziom prac egzaminacyjnych, luki w wykształceniu stwierdzone w szkołach wyższych szczebli, opinie nauczycieli i uczniów – wskazywały na słabości kształcenia i wychowania.

Dzieło zamierzonej dekonstrukcji systemu dobitnie przejawiało się w reformie ustroju szkolnego – zastąpieniu 8-letniej szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych (4–5-letnich średnich i z reguły 3-letnich zasadniczych zawodowych) nową strukturą: 6-letnią szkołą podstawową (podzieloną na dwa etapy – po 3 lata), 3-letnim gimnazjum i 3-letnim liceum. Obowiązkiem szkolnym objęto młodzież w wieku gimnazjalnym. Reforma ustroju przyczyniła się do niekorzystnych zmian w liceach – tym bardziej że przyjęto, iż do liceów ma uczęszczać około 80% absolwentów gimnazjów. Licea stały się szkołami niemal powszechnymi, co nie pozostało bez wpływu na jakość kształcenia i wykształcenie absolwentów. Zlikwidowano większość szkół zawodowych. W szkołach ogólnokształcących zakłóceniu uległ proces kształcenia, ponieważ w strukturze 3 + 3 + 3 + 3 uczniowie czterokrotnie (na początku każdego cyklu) przeżywali okresy adaptacyjne oraz najpierw trzykrotnie, a teraz czterokrotnie (w ostatnim roku każdego cyklu 3-letniego) byli i są przygotowani do końcowych testów (wysiłek skierowany bywa zatem nie tyle na zdobywanie wiedzy, ile raczej na umiejętność wypełniania nierzadko dość dziwacznych testów).

Uzasadnione wydaje się pytanie, jakie funkcje spełnia tak zorganizowane i działające szkolnictwo. Niewątpliwie daje podstawowe umiejętności językowe, umiejętność czytania i pisania, pewne umiejętności matematyczne, dosyć chaotyczny zakres wiedzy z różnych dziedzin. Czy jednak pomaga zrozumieć współczesny świat, czy przygotowuje do życia w społeczeństwie, do pracy i zawodu, do wypełniania ról właściwych ludziom dorosłym? Daje wykształcenie głównie o charakterze formalnym, nastawionym na sprawności formalne (Kupisiewicz, 1998; Okoń, 1970). W warunkach szkolnych – co podkreślają zarówno uczniowie, jak i osoby dorosłe – odbywają się procesy socjalizacyjne (z ich pożądanymi i niepożądanymi przejawami). Ciężar uzyskiwania przygotowania zawodowego oraz wielu innych kwalifikacji i kompetencji przeniesiony został na poszkolną i/lub pozaszkolną aktywność młodzieży – w tym na upowszechnianą i tracącą wysoki poziom akademicki edukację w szkołach wyższych (Lewowicki, 2012).

Pozornie – edukacja jest ważną sferą życia. Deklaracje polityków i administracji oświatowej zapowiadały „dobrą i nowoczesną szkołę”, szkołę kształcąca młodzież krytyczną i kreatywną, wielostronnie wykształconą. W rzeczywistości trudno uznać, że tak się stało i że edukacja stała się „narodowym priorytetem”. Trudno byłoby obronić pogląd, że obowiązkowa edukacja, za którą odpowiada państwo, jest dobra, z powodzeniem spełniająca swoje funkcje społeczne. Można odnieść wrażenie, że przygotowuje przede wszystkim do udziału w społeczeństwie konsumpcyjnym (por. np. liczne prace Z. Melosika; Potulicka, Rutkowiak, 2010) i do bezkrytycznego korzystania z nowoczesnych mediów informacji i komunikacji. Niezbyt wykształcone społeczeństwo łatwiej poddaje się manipulacjom – także przez polityków, rozmaitych

ideologów i media. W istocie – podobnie jak od stuleci – zwiększa to szanse trwania (tym razem nowego) ukształtowanego w okresie paru dekad ładu społecznego, w którym krystalizują się nowe elity (polityczne, finansowe, gospodarcze). Czyżby edukacja – różna dla różnych grup społecznych, w skali masowej niewypełniająca wielu funkcji – miała utrwalać nowy ład hierarchiczny? Czyni to we współczesnych państwach demokratycznych i – jak można sądzić – w nowych warunkach ustrojowych w naszym kraju wciąż (na nowo) czyni to również. Czy jest to jednak funkcja właściwa w społeczeństwach demokratycznych? Czy musi powtarzać się znane zjawisko, że buntownicy – jeśli osiągną powodzenie – stają się po latach nową elitą, a życie społeczne wraca do utartych (choć nieco zmodyfikowanych) schematów? Czy edukacja ma temu bezkrytycznie sprzyjać?

*

Szczególne powinności spoczywają na edukacji szkolnej. Pozostaje ona jedyną sferą życia społecznego, której dotyczy powszechny obowiązek. Włącznie z przedszkolnymi formami przygotowania do nauki w szkole obowiązek ten obejmuje w naszym kraju dziesięć roczników dzieci i młodzieży. To miliony młodych ludzi pozostających w systematycznych oddziaływaniach instytucji szkolnych, a ściślej – pracujących w nich tysiący nauczycieli i personelu pomocniczego. Nakładając obowiązek szkolny państwo i jego instytucje biorą także na siebie powinność dbałości o zakres i poziom kształcenia i wychowania. Przekazanie szkół w gestię władz samorządowych nie zwalnia państwa od odpowiedzialności za prowadzoną w szkołach naukę – tym bardziej że najważniejsze decyzje programowe i finansowe pozostają w dyspozycji władz centralnych, które kreują i prowadzą politykę oświatową. Czego można oczekiwać od państwa, w którym edukacja powinna służyć obywatelom (przyszłym obywatelom) i jednocześnie ułatwiać dobre funkcjonowanie państwa, instytucji państwa i społeczeństwa? Powinna przy tym uczyć krytycznego oglądu rzeczywistości społecznej i przygotowywać do poszukiwania i wprowadzania sposobów zmian korzystnych ze społecznego punktu widzenia. Odpowiedzi na to pytanie mogą być, oczywiście, różne. Pozostając w konwencji ogólnie pojmowanej funkcjonalności edukacji można na przykład przyjąć kilka podejść ułatwiających myślenie o funkcjach edukacji.

Zapewne od wczesnych etapów edukacji pożyteczne może być kierowanie się podstawowymi wymiarami funkcjonowania człowieka, a mianowicie relacjami z innymi ludźmi, stosunkiem do siebie, stosunkiem do świata przyrody, świata rzeczy i świata idei (J. Szczepański). Analizując treści kształcenia i wychowania oraz procesy edukacyjne (ich realizację) można określić, czy i w jakich zakresach różne treści przedmiotowe i działania wychowawcze obejmują wymienione sprawy oraz czy składają się na obraz całościowy, pomagający w rozumieniu świata.

To początek i szansa kształtowania społeczeństwa wiedzy. Wbrew lansowanym często poglądom, że rozwój nauki i wiedzy stał się nieliniowy i edukacja musi mieć charakter rozproszony treściowo, raczej mrzonką będzie społeczeństwo wiedzy niedysponujące sposobami i liniowego, i całościowego ogarniania wiedzy (obszarów wiedzy). Taka wiedza nie tylko nie przeszkadza, ale pomaga w poszukiwaniu nowości, odkryciach naukowych, także w nieliniowym rozwoju nauki (m.in. bez „odkrywania” spraw dawno odkrytych).

Z biegiem lat nauki dbałość o funkcjonalność edukacji wydaje się wymagać, aby wiedza – w tym umiejętności – coraz bardziej dotyczyła obszarów życia człowieka – życia w różnych społecznościach (w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w społecznościach lokalnych, w stowarzyszeniach, aż do udziału w życiu obywatelskim), pracy zawodowej, udziału w kulturze, udziału w życiu gospodarczym i finansowym (wiedza o podstawowych przepisach prawnych, znajomość ofert rynku finansowego i umiejętność dokonywania wyborów), relacji ze światem różnorodnych mediów informacji i komunikacji oraz umiejętności racjonalnego korzystania z cyberprzestrzeni. To tylko wybrane sprawy, które są ważne w życiu ludzi i do których edukacja szkolna powinna przygotowywać dużo lepiej niż dotąd.

W edukacji szkolnej wciąż zdawkowo traktowane są lub pomijane problemy współczesnego świata – różnice cywilizacyjne, wielokulturowość i wielowyznaniowość, podziały na biednych i bogatych, hipokryzja polityków, rządy międzynarodowej finansjery, walki o surowce, niebezpieczeństwa płynące z działalności lobby zbrojeniowego. To znowu tylko niektóre problemy, z którymi prawdopodobnie zetkną się w przyszłości dzisiejsi uczniowie. Powinni mieć możliwie rozległą i rzetelną wiedzę oraz poznać możliwe scenariusze rozwiązywania tych problemów. W części są to problemy występujące współcześnie i w naszym kraju.

W dyskusjach o kondycji edukacji nierzadko następują odwołania do jednostkowych przykładów, które mają świadczyć o tym, że wszystkie ważne zagadnienia są uwzględniane, że w dokumentach można znaleźć odpowiednie zapisy, a dany temat podjęty został w zajęciach. W zbiorowościach obejmujących setki szkół i tysiące uczniów z pewnością nie brakuje takich przykładów. Cieszą one i dają nadzieję na dobre wypełnianie funkcji edukacji szkolnej. Rzecz jednak w tym, że w wielu środowiskach szkolnych liczne zagadnienia i problemy współczesnego świata bywają pomijane lub traktowane powierzchownie, niekiedy okazjonalnie i bez przekonania. Nie brakuje przykładów niewiedzy, niekompetencji lub zdawkowego podejścia nauczycieli. Wyraźnie występuje to np. w przypadku wątków dotyczących wielokulturowości, wielowyznaniowości, edukacji wielo- i międzykulturowej. W literaturze pedagogicznej są na to empiryczne dowody. Podobnych – łagodnie mówiąc – niedoskonałości, braków jest w masowym szkolnictwie wiele. I właśnie to budzi niepokój, skłania do krytycznego spojrzenia na funkcjonalność edukacji.

Deklarowanym dążeniem pozostaje kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego. Obywatele rzeczywiście coraz częściej potrafią zorganizować się i zazwyczaj zaprotestować przeciwko instytucjom czy regulacjom prawnym. Przeważnie są to jednak przejawy oporu (bardzo często uzasadnionego), natomiast jeszcze wciąż trudno o społeczne, obywatelskie działania służące budowaniu czegoś, tworzeniu. Na gruncie oświaty dobrym przykładem są stowarzyszenia prowadzące szkoły społeczne. W edukacji szkolnej z pewnością jest wiele miejsca i okazji, by uczyć aktywności obywatelskiej. Tę sferę aktywności powinny szczególnie wspierać władze oświatowe i samorządowe.

Wizji społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa obywatelskiego towarzyszy coraz więcej realnych przykładów tworzenia się społeczeństwa sieci. Aktywność grup organizujących się w sieci jest spontaniczna i przejściowa. W edukacji wydaje się miejsce na uświadomienie młodym ludziom szans i zagrożeń związanych z ruchami „sieciovymi”. Społeczeństwo czy społeczności sieci mogą spełniać bardzo ważne i pozytywne role w społeczeństwie obywatelskim. Istotne jest, aby aktywność spo-

łączna służyła dobru ludzi, aby kierowana była wartościowymi motywami. To także wydaje się zadaniem edukacji.

Przytoczone uwagi są jedynie wybranymi przykładami ograniczonej funkcjonalności edukacji, przede wszystkim obowiązkowej edukacji szkolnej. Jeżeli szkoły rzeczywiście mają sprzyjać przygotowaniu do życia, a przecież to ich podstawowa powinność, to w ramach edukacji nie należy stronić czy zdawkowo traktować spraw istotnych dla losów kształconych młodych ludzi – spraw istotnych dzisiaj lub w przyszłości. Edukacja powinna być przydatna w różnych sytuacjach życiowych. Co więcej – w sytuacji, gdy różne podmioty, różne środowiska zaniedbują swoje powinności edukacyjne, szkoły – wbrew obserwowanym trendom – są powołane do przejęcia kształcących i wychowawczych funkcji tych środowisk, a przynajmniej rozumnego i zaangażowanego wypełniania własnych funkcji.

Być może, po dwudziestu czterech latach niezbyt budujących doświadczeń w formowaniu się nowego modelu edukacji jest czas, by postawić kilka podstawowych pytań dotyczących tego, z czego uczniowie, nauczyciele, rodzice, władze oświatowe, środowiska eksperckie są zadowolone, a czego od edukacji oczekują różne grupy społeczne. Byłby to wstępny etap do ewentualnych dalszych prac nad zmianami edukacyjnymi. Chcę podkreślić, że nie jest to apel o powoływanie nowych instytucji, komitetów, przeznaczania grantów na badania i rozmaite poczynania – jak dowodzą doświadczenia – mało efektywne, fasadowe. Stan świadomości społecznej dotyczącej edukacji i jej przydatności, oczekiwań wobec edukacji szkolnej z pewnością można określić opierając się np. na skoordynowanych badaniach sondażowych przeprowadzonych w ramach prac licencjackich i dyplomowych – czyniąc te prace przydatnymi w pozytywnej sprawie. Zapewne są i inne możliwości np. za pośrednictwem Internetu. Decydować będzie dobra wola i chęć wspólnego działania pod auspicjami jakiegoś grona osób, korporacji akademickich, stowarzyszeń; może wybranych środowisk uczelnianych. Byłby to dobry przykład obywatelskiej aktywności skojarzonej z profesjonalizmem.

W kolejnych etapach należałoby przygotować propozycje treści kształcenia, które byłyby wprowadzone do podstaw programowych różnych przedmiotów. Towarzyszyć temu powinno przygotowanie nauczycieli, ale to już odrębny temat. Dodać warto, że już teraz dostępne są (m.in. w mediach masowej komunikacji) liczne źródła, materiały, filmy, które z powodzeniem dadzą się wykorzystać w celach edukacyjnych. Bez ogłaszania reform i zamętu można podjąć działania ulepszające edukację, czyniące ją bardziej przydatną, pomocną w życiu współczesnych pokoleń. A w przyszłości nie wykluczone, że coraz bardziej świadome swoich praw i potrzeb społeczeństwo obywatelskie wyrazi wolę szerzej pomyślanej reformy edukacji, zapewne bardzo potrzebnej (Kleiber, 2012; Kupisiewicz, 2013), ale dobrze przygotowanej, podejmowanej ze społeczną akceptacją i realizowaną przez lata – z kolejnymi modyfikacjami (na wzór znanej „toczącej się” wieloletniej reformy szwedzkiej).

Może w ćwierćwiecze zmiany ustrojowej już pora stawiać pytania i formułować odpowiedzi dotyczące modelu współczesnej edukacji i funkcji edukacji w społeczeństwie, które stać się ma społeczeństwem wiedzy i społeczeństwem obywatelskim? Edukacja pozostaje jednym z najważniejszych wyznaczników rozwoju i pomyślności Polaków i Polski.

Literatura

- Baszkiewicz J. (1997): *Młodość uniwersytetów*. „Żak”, Warszawa
- Bernstein B. (1990): *Odtwarzanie kultury*. Tłum. i oprac. Z. Bokszański i A. Piotrowski. PIW, Warszawa
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990): *Reprodukcja*. PWN, Warszawa
- Cros L. (1961): „*L'explosion scolaire*”. CUIP, Paris
- Edukacja narodowym priorytetem. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* (1989). PWN, Warszawa–Kraków
- Kleiber M. (2012): *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*. „Nauka”, nr 3
- Kot S. (1996): *Historia wychowania*. „Żak”, Warszawa
- Kostkiewicz J., Domagała-Kręciak A., Szymański M. J. (red.) (2011): *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*. Impuls, Kraków
- Krąpiec M. A. (1982): *Człowiek, kultura, uniwersytet*. KUL, Lublin
- Kurdybacha Ł. (1965): *Historia wychowania*. T. I. PWN, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1978): *Przemiany edukacyjne w świecie*. WP, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1982): *Szkolnictwo w okresie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945–1980*. WSiP, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1988): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (2013): *O potrzebie kompleksowej reformy polskiej edukacji*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Kurdybacha Ł. (1965): *Historia wychowania*. T. I. PWN, Warszawa
- Kwieciński Z. (1980): *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP, Warszawa
- Kwieciński Z. (2002): *Wykluczanie*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń
- Kwieciński Z. (2006): *Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna*. „Nauka”, nr 1
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) (1991–2000): *Nieobecne dyskursy*. UMK, Toruń
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa
- Lewowicki T. (1999): *Przemiany oświaty w Polsce – zmagania o nowy ład edukacyjny*. W: T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.): *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. WSP, Częstochowa–Kijów
- Lewowicki T. (2007a): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. IBE-PIB, Warszawa–Radom
- Lewowicki T. (2007b): *Przemiany oświaty w Polsce – doświadczenia czasu transformacji ustrojowej i integracji z Unią Europejską*. W: F. Szlosek (red.): *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*. ITE-PIB, APS, Warszawa–Siedlce–Radom
- Lewowicki T. (2012): *O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Marek F. A. (1995): *Godność, dostojność i posłannictwo uniwersytetu*. UO, Opole
- Melosik Z. (1994): *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010): *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Okoń W. (1970): *Zarys dydaktyki ogólnej*. PZWS, Warszawa
- Podstawa programowa z komentarzami: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, język polski, języki obce, edukacja historyczna i obywatelska, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna i techniczna, edukacja artystyczna i kulturalna, wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa* (b. r. w.). Kapitał Ludzki, MEN, UE Europejski Fundusz Społeczny (b. m. w.)
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010): *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls, Kraków
- Raport o stanie oświaty w PRL* (1979). PWN, Warszawa
- Sawisz A. (1989): *Szkoła a system społeczny*. WSiP, Warszawa
- Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010* (2011). IBE, Warszawa
- Szczepański J. (1989): *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. WSiP, Warszawa
- Szymański M. J. (1973): *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej: z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*. PWN, Warszawa
- Szymański M. J. (1996): *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. IBE, Warszawa
- Szymański M. J. (2002): *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Wyd. Naukowe AP, Kraków
- Wojnar I. (tłum. i oprac.) (1987): *Bliskie i dalekie cele wychowania*. PWN, Warszawa
- Wołoszyn S. (1964): *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. PWN, Warszawa.

Łady społeczne i edukacja – ku pytaniom o funkcjonalność edukacji

Oświata od wieków wykorzystywana była jako czynnik utrwalający hierarchiczny ład społeczny. W ubiegłym stuleciu w społeczeństwach demokratycznych zakwestionowano ten stan rzeczy. W demokracji edukacja powinna wypełniać ważne funkcje ogólnospoleczne i sprzyjać zmianom prorozwojowym. Skłania to do pytań o funkcjonalność współczesnej edukacji.

Słowa kluczowe: ład społeczny, edukacja, funkcjonalność edukacji

Social systems and education – towards the questions about the functionality of education

Through centuries education system has been used as the factor consolidating hierarchical social system. In the democratic societies this social status quo was questioned in the previous century. In the democracy system education should fulfil important general social functions and promote pro-development changes. This leads to asking questions about the functionality of contemporary education.

Keywords: social system, education, functionality of education

Hanna Stępniewska-Gębik
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

FREUDOWSKI OJCIEC – OD RYWALIZACJI DO AFIRMACJI. PRÓBA PRZEŁAMANIA STEREOTYPU INTERPRETACYJNEGO

W artykule chciałabym przedstawić rolę ojca, biorąc za punkt wyjścia psychoanalityczną koncepcję Zygmunta Freuda dotyczącą kompleksu Edypa, która stanowi jedno z najbardziej kontrowersyjnych zagadnień w polu nauk humanistycznych. Z jednej strony koncepcja ta znalazła swoich zwolenników, kontynuatorów z drugiej adwersarzy, jednak istnienie ciągłej krytyki nie uchroniło jej od stereotypowych interpretacji, które są obecne zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w potocznym rozumieniu zagadnień związanych z samym kompleksem Edypa. Na plan pierwszy wśród stereotypów dotyczących kompleksu Edypa wysuwa się figura ojca opisywanego jako rywala, wpisana w uczucie nienawiści i zazdrości, które przejawia dziecko. Jednak po rozpoznaniu podstawowych założeń dotyczących freudowskiego kompleksu Edypa oraz jego celów rozwojowych nasuwa się wątpliwość o zasadności ograniczenia roli ojca oraz atrybutów mu przypisywanych do tak skonstruowanego stereotypu. Celem artykułu jest więc próba odpowiedzi na pytanie: jaka jest geneza stereotypu ojca jako rywala i czy stereotyp ten wyczerpuje problematykę związaną z kompleksem Edypa w zakresie celów rozwojowych, jakie są przypisane temu kompleksowi? Oraz jakie można rozpoznać inne źródła w koncepcji Freuda, które będą stanowić podstawę dopełnienia funkcji ojca w kompleksie Edypa?

Próba przełamania stereotypowego wyobrażenia na temat freudowskiego ojca oznacza: po pierwsze konfrontację oraz polemikę ze stereotypowym ujęciem roli ojca, jaki został upowszechniony w literaturze, a w konsekwencji również w powszechnym sposobie rozumienia; po drugie, umieszczenie ojca w bogatej strukturze porządku społecznego, którego istotną częścią jest relacja ojciec – matka – dziecko i po trzecie opisanie roli ojca w kompleksie Edypa i powiązanie z mechanizmami, które są realizowane na tym etapie rozwojowym. Realizacja tych celów wymaga pewnej pracy rekonstrukcyjnej fragmentów teorii Freuda w aspekcie rekonstrukcji negatywnej, czyli dotyczącej uzasadnienia powstania stereotypu oraz pozytywnej dostarczającej argumenty do polemiki ze stereotypowym ujęciem oraz dającej możliwość dookreślenia roli ojca w koncepcji freudowskiej w sposób dopełniający przeżycie kompleksu edypalnego.

Kompleks Edypa – plan historyczny

Podejmując próbę rekonstrukcji należy zaznaczyć, że problematyka związana z kompleksem Edypa była podejmowana przez Freuda na przestrzeni kilkudziesięciu lat.

Nie ma jednego, zwartego opracowania tego zagadnienia, dlatego też wydaje się istotne, aby rekonstrukcji dokonać właśnie w perspektywie historycznej, tzn. kolejnych etapów konstruowania przez Freuda kompleksu Edypa. W planie historycznym wylania się pierwsza figura ojca rozumianego jako ojciec falliczny, której podstawę stanowi mit o Edypie.

Z. Freud po raz pierwszy użył terminu kompleks Edypa w 1910 roku w rozprawie *Przyczynki do psychologii życia miłosnego* (Freud, 1999, s. 167–178), jednak rozwój problematyki edypalnej sięga roku 1897, kiedy to pojawiły się, w listach do W. Fliessa, pierwsze wzmianki na ten temat, wskazujące jednocześnie na doświadczenie autoanalizy, którą przeprowadzał Freud.: „także u siebie odkryłem miłość do matki i zazdrość wobec ojca, co uznaję dziś za powszechne wydarzenie wczesnego dzieciństwa, (...) jeżeli tak jest, to zrozumieć można przejmującą siłę Króla Edypa, (...) każdy ze słuchaczy był kiedyś w zarodku i fantazji takim Edypem”¹. Podstawą odkrycia kompleksu Edypa była z jednej strony autoanaliza Freuda, w toku której odkrył miłość do matki oraz zazdrość wobec ojca, będącą w konflikcie z przywiązaniem, jakie do niego odczuwał, a z drugiej strony praca z pacjentami, w czasie której powstała teoria uwiedzenia przez ojca, a której odwrotność stanowi kompleks Edypa. W roku 1900 powstała praca pod tytułem *Objaśnienie marzeń sennych*, w której Freud formułuje stwierdzenia podobne do tych, które zamieszczone były w listach do Fliessa. Zdaniem Freuda grecka legenda służy do potwierdzenia uniwersalnej ważności hipotezy dotyczącej kompleksu Edypa i odnoszącej się do psychologii dzieci. Marzenia senne pacjentów dostarczają wyjaśnień historii Edypa, podkreślając, że eksplantacja jest w każdej jednostce. Tak więc „historia Edypa byłaby reakcją wyobraźni na dwa typowe marzenia senne: posiadanie matki i śmierć ojca” (Drwięga, 2006, s. 79). Kazirodzka skłonność ma charakter uniwersalny i w tym sensie wszyscy ludzie dzielą los Edypa.

Pięć lat później, w roku 1905, Freud rozwija problematykę kompleksu Edypa w *Trzech rozprawach z teorii seksualności*, (Freud, 1999, s. 27–130), przedstawiając zagadnienia związane z organizacją dziecięcej seksualności oraz faz jej powstania. Pojawiają się w tej książce tematy wyjątkowo istotne dla całej koncepcji freudowskiej, ale również dla samego kompleksu edypalnego. Przede wszystkim zagadnienia związane z istnieniem dziecięcej seksualności i jej polimorficznym charakterem oraz kwestie związane z rozumieniem seksualności nieredukowalnej do sfery genitalnej i wyodrębnienie pregenitalnej organizacji seksualnej: oralnej i analnej. Kolejne ważne dogmatycznie zagadnienie odnoszące się do istnienia tylko jednych, męskich genitaliów oraz pierwsza wzmianka o kastracji pojawia się w 1908 roku w rozprawie *O dziecięcych teoriach seksualnych* (Freud, 1999, s. 151–166). Rok później pojawiają się *Dwie nerwice dziecięce* (Freud, 2000), gdzie Freud prezentuje przypadek małego Hansa moment decydujący o odkryciu kompleksu kastracji.

W roku 1923 Freud wydał rozprawę pt. „*Ja*” i „*to*” (Freud, 2007, s. 217–262), w której dokonuje połączenia kompleksu Edypa z fazą falliczną. Połączenie to pokazuje związek fazy fallicznej z lękiem kastracyjnym, skupiającym się wokół fantazji o kastracji będącej próbą odpowiedzi na zagadkę, jaką jest dla dziecka anatomiczna różnica płci. Również w tym tekście Freud wyróżnił pozytywną i negatywną formę kompleksu Edypa. Pierwsza z nich polega na odczuwaniu pragnienia śmierci rywala, którym jest rodzic tej samej płci, oraz pragnienia miłosnego wobec rodzica płci odmiennej. Forma negatywna oznacza zazdrość wobec rodzica płci przeciwnej, a miłość

z kolei wobec rodzica tej samej płci. Natomiast obie te formy odnaleźć można w całościowym ujęciu kompleksu Edypa.

Rok następny przynosi próbę dookreślenia fundamentalnego znaczenia kompleksu kastracyjnego dla rozwoju seksualnego dzieci oraz związku kompleksu kastracyjnego z kompleksem Edypa. W tekście *Dziecięca organizacja genitalna* (Freud, 1999, s. 213–218) Freud pisze: „podstawowa cecha tej dziecięcej organizacji seksualnej stanowi zarazem o jej zróżnicowaniu w stosunku do ostatecznej organizacji genitalnej dorosłych. Różnica ta polega na tym, że dla obu płci rolę odgrywają tylko jedne genitalia – genitalia męskie, a zatem nie chodzi tu o prymat genitaliów, lecz o prymat fallusa” (Freud, 1999, s. 216) i dalej „pojawia się to, co męskie, a nie ma jeszcze tego, co kobiece, a zatem opozycja przedstawia się następująco: genitalia męskie albo wykastrowane” (tamże, s. 218). Innymi słowy fallus jako obiekt kastracji, posiada na tym etapie jednakowo duże znaczenie dla chłopców i dla dziewczynek. Podstawowym pytaniem jest: mam fallusa, czy go nie mam? Drugą cechą kastracji jest jego wpływ na narcyzm. Fallus jest uważany poprzez dziecko jako zasadniczy składnik jego własnego obrazu, co w konsekwencji przynosi przekonanie, że każde zagrożenie fallusa jest zagrożeniem tego obrazu, a moc poczucia tego niebezpieczeństwa wynika z prymatu fallusa oraz domniemanej rany narcystycznej.

Freud w artykule *Upadek kompleksu Edypa* (Freud, 1999, s. 219–226) w roku 1924 przedstawił końcowy etap kompleksu Edypa polegający na przejściu w okres latentny wraz z uwzględnieniem różnic w przebiegu kompleksu u chłopców i dziewczynek. Otóż u chłopców kompleks kastracji kończy kompleks Edypa poprzez zakazanie dziecku obiektu, jakim jest matka. Natomiast u dziewczynek kompleks kastracji jest początkiem kompleksu edypalnego otwierając poszukiwania, które mają doprowadzić do pragnienia ojca i zastąpienia penisa dzieckiem.

Kompleks Edypa – plan rozwojowy i społeczny

W koncepcji freudowskiej kompleks Edypa jest swego rodzaju kryzysem rozwojowym, który ma zasadnicze znaczenie dla jednostki. Zdaniem wiedeńskiego psychoanalityka, to właśnie ten etap rozwojowy stanowi jedyną drogę prowadzącą do nerwicy, jak i do kultury. Wymiar kulturowy sytuacji edypalnej zawarty jest w zakazie kazirodztwa. To właśnie ten zakaz wprowadzając prawo, wprowadza również kulturę, umożliwiając przy tym uniezależnienie się od rodziców. Natomiast rozpatrując kompleks Edypa jako „jądrowy kompleks w nerwicach” należy podkreślić znaczenie sposobu, w jaki jest on realizowany, co z kolei w dużej mierze wynika z postaw rodziców. Zatem znaczenie, jakie się przypisuje kompleksowi Edypa, nierozzerwalnie łączy się z jego funkcjami i celami rozwojowymi. Po pierwsze, kompleks Edypa warunkuje ustanowienie takiej instancji, jak superego, która składa się z ideału ja, ja idealnego oraz sumienia. Po drugie, kompleks ten łączy się z wyborem obiektu miłości, co znaczy, że wybór ten zawsze w jakiś sposób odnosi się do procesów obsadzenia i identyfikacji związanych z kompleksem Edypa i zakazem kazirodztwa. I po trzecie, osiągnięcie fazy genitalnej uwarunkowane jest ustanowieniem prymatu fallusa, co nie jest możliwe bez kryzysu edypalnego i jego rozwiązania poprzez identyfikację.

W obrębie funkcji, jakie przypisywane są kompleksowi Edypa, można wyróżnić funkcję normatywną, zakazującą, ale również identyfikacyjną, dzięki której możliwe

są do osiągnięcia wcześniej opisane cele. Pierwsze dwie funkcje powiązane są z kompleksem kastracji, który w efekcie u chłopców przynosi swego rodzaju zagrożenie ze strony ojca, a u dziewczynek doznaniem szkody, której próbuje zaprzeczyć, skompensować lub naprawić. Funkcja identyfikacyjna realizowana jest wobec rodziców, którzy stanowią wzór do przyswojenia i która zastępuje wcześniejsze obsadzenia wobec wspomnianych obiektów. Postawą identyfikacji, która zdaniem Freuda nie koniecznie odnosi się do całego obiektu, ale do jego jakiejś części, cechy, jest silna relacja emocjonalna, włączając ambiwalentne uczucia. Właśnie kompleks Edypa, który realizowany jest wobec określonych osób – ojca i matki, z którymi dziecko pozostaje w silnych relacjach emocjonalnych, pokazuje jak identyfikacje tworzą skomplikowaną strukturę. Analizując kompleks Edypa należy podkreślić, że ma on uniwersalne znaczenie w psychoanalitycznej koncepcji Freuda, tzn. że jest on doświadczeniem obecnym w życiu każdej jednostki i realizowany jest z udziałem elementów, których znaczenie jest uniwersalne, ale sposób ich realizacji wynika z określonej kultury czy porządku społecznego.

W całym procesie dochodzenia do kultury poprzez kompleks Edypa centralne miejsce – według Freuda – przypada ojcu, który działając w porządku społecznym pełni określone funkcje wobec dziecka. Mit o Edypie, stanowiąc podstawowe odwołanie w koncepcji freudowskiej, ukazuje zarówno procesy towarzyszące kryzysowi edypalnemu, ale również wskazujące specyfikę funkcji ojcowskiej spełnianej przez ojca fallicznego. Ojciec jako nosiciel fallusa odgrywa kluczową rolę w procesie identyfikacji u dziecka. Z jednej strony, jest on instancją zakazującą, a z drugiej – wskazującą drogę do świata zewnętrznego poprzez możliwe identyfikacje. Oczywiście funkcja zakazująca jest znacząca, ponieważ opiera się na niej cała dynamika kompleksu, można powiedzieć nawet, że stanowi swego rodzaju warunek wstępny przejścia przez ten ważny rozwojowo etap. Ta właśnie funkcja stała się pewnym źródłem wyobrażeń na temat roli ojca oraz jego cech, które z kolei stanowią podstawę powstania stereotypowego opisu freudowskiego ojca.

Stereotyp ojca rywala – rekonstrukcja negatywna

Poniższa analiza jest próbą odniesienia planu rozwojowego do relacji społecznych, w których stereotypowe rozumienie ojca jako rywala znajduje swoje uzasadnienie w sposób bardzo wyrazisty. Wydaje się, że to stereotypowe ujęcie wynika w dużej mierze z klinicznych przypadków analizowanych przez Freuda. Znajdujemy w nich elementy nienawiści, wrogości wobec ojca, będącego rywalem dla dziecka w dostępie do matki. Jednak na mocy przyjętego przez Freuda założenia, że rozwój filogenetyczny jest powtarzany w rozwoju ontogenetycznym, można stwierdzić, że stereotyp ojca rywala sięga głębiej niż historia jednego przypadku. Wynika on raczej z historii kultury i co więcej, istnieje pewna analogia pomiędzy rozwojem kultury, cywilizacji a funkcjonowaniem człowieka od pierwszych lat jego życia. Podejmując się rekonstrukcji tego stereotypu, należy ze szczególną uwagą poddać analizie pracę Freuda prezentującą jego interpretację początków kultury. Należy zaznaczyć, że w *Totem i Tabu* Freud dokonał analizy na podstawie znanych mu opracowań z zakresu antropologii kulturowej dotyczącej sposobu funkcjonowania plemion.

Analiza dokonana przez Freuda odnosi się więc do hordy pierwotnej, której przewodzi ojciec: gwałtowny, zazdrosny, zachowujący wszystkie kobiety dla siebie i wy-

pędzący dorosłych synów z grupy, której przewodzi. Ojciec pierwotny był budzącym zazdrość i lęk wzorem dla swych synów. Freud opisuje ludzi pierwotnych, których stosunek do świata ogarnięty jest przez lęk. W celu jego złagodzenia wykonywali oni różne obrzędy pojednania, akty pokutne. Postawę przeciętnego człowieka charakteryzowała niewiara w miłość i ufność władcy oraz jego wolę czynienia dobra dla wszystkich poddanych. Z lęku (trwogi) przed władcą wynikała albo troska o niego, albo nieufność. W obu przypadkach mamy do czynienia z ambiwalencją uczuciową. Nieświadoma wrogość (lęk) może współwystępować z nadmiernie okazywaną czułością i realizowana jest wówczas przez rozmaite ceremoniał tabu, które z jednej strony wyróżniały królów, a z drugiej ich życie zmieniały w udrękę. Kiedy natomiast wrogość przejawia się nieufnością, to przypisywanie osobie niezwykłego znaczenia czy wręcz wszechmocy, staje się próbą obciążenia jej brzemieniem odpowiedzialności za dziejące się zjawiska. Freud wprost zaznacza, że relację uczuciową poddanych wobec władców plemiennych charakteryzuje tzw. infantylny kompleks ojca. Podstawą tego kompleksu jest lęk dziecka wobec ojca, który zajmując wyróżnioną pozycję, posiadając władzę, czyni dziecko zależne od siebie zakazując mu dostępu do dóbr, które są jego własnością. Ojciec jawi się z jednej strony jako wszechmocny, a z drugiej jest jednocześnie nienawidzony za swój egoizm. Czułe zachowania, posłuszeństwo, grzeszność, szacunek wobec ojca są dyktowane lękiem przed nim. Nienawiść wobec ojca oraz chęć realizacji własnych potrzeb bez narzucanych przez niego ograniczeń, prowadzą do powstania życzenia śmierci ojca, a w konsekwencji być może do ojcobójstwa.

Co chroniło życie ojca/władcy? W życiu człowieka pierwotnego było to tabu – albo dokładniej zakazy tabu. Freud podkreśla, że tabu nakłada ograniczenia, które, ani nie wynikają z jakiejś religii, nie pochodzą od boga, ani też nie można ich ująć w system moralny, ponieważ nie znane są powody konieczności przestrzegania tychże zakazów. Nie sposób ich uzasadnić, nieznana jest ich geneza, a wydają się oczywiste tym, którzy są pod ich wpływem (Freud, 1998, s. 261–305). Tabu i związane z nim ceremoniały Freud określa jako symptom „pobudki psychiczne człowieka pierwotnego znamionował wyższy stopień ambiwalencji od tego, który spotykamy obecnie u ludzi cywilizowanych. Wraz ze zmniejszeniem się tej ambiwalencji z wolna zniknęło tabu – kompromisowy symptom ambiwalentnego konfliktu” (tamże, s. 209). Zdaniem wiedeńskiego psychoanalityka to zmiany strukturalne i realne polepszenie relacji rodzinnych przyczyniają się do złagodzenia tego ambiwalentnego uczucia. Tabu z uwagi na swą konstytutywną cechę, jaką jest ambiwalencja, łączyło w sobie to, co święte i to, co nieczyste. Tabu pełniło też rolę zewnętrznego sumienia, którego naruszenie mogło powodować świadomość winy. Jednak należy zaznaczyć, że tej świadomości winy dominuje jej lękowy charakter. Przekroczenie tabu przynosi karę na człowieka pierwotnego, jaką jest choroba lub śmierć. Gdy jeden człowiek złamie tabu, karzą go inni w obawie przed poniesieniem przez nich kary. Świadomość winy przybiera postać „lęku sumienia”.

Według Freuda synowie targani ambiwalentnym uczuciem wobec ojca zabijają go, łamią zakaz i to otworzyło możliwość nowej organizacji społecznej, jaką jest totemizm. Otóż powodem zabicia ojca przez synów była z jednej strony chęć zajęcia jego miejsca, przejęcia jego przywilejów, a z drugiej upodobnienia się do niego. Jednak życzenie to pozostało niespełnione z powodu powstałych więzi klanowych – do osiągnięcia władzy po ojcu dążyli wszyscy synowie, być może nikt nie mógł albo nikomu

nie było wolno osiągnąć pełni władzy ojcowskiej. Z czasem rozgoryczenie i nienawiść wobec ojca została zastąpiona przez tęsknotę za ojcem. Zapoczątkowała ona budowanie ideału władzy ojcowskiej, którą charakteryzowała wszechmoc i wolność od ograniczeń i która generowała gotowość podporządkowania się mu. Tak zdaniem Freuda rozpoczął się długi proces odbudowywania relacji z ojcem poprzez różnego rodzaju zapośredniczenia. Pierwszą formą substytutu mającego zapisać miejsce po ojcu był totem i tabu z nim związane. Najważniejszym skutkiem ojcobójstwa jest zakazanie sobie tego, czego zakazywał ojciec. W ten sposób zostają ustanowione dwa fundamentalne dla kultury zakazy: ojcobójstwa/ zabijania zwierzęcia totemicznego i kazirodztwa. Na mocy społecznych uczuć braterskich zostają ustanowione zobowiązania i instytucje. Różnica, jaka nastąpiła w zakresie moralności, polega na utworzeniu „twórczej świadomości winy” wobec wcześniejszej dyktowanej lękiem. Polega ona na zrozumieniu czynu ojcobójstwa jako zbrodni, której nie powinno się powtarzać i która nie powinna przynosić korzyści.

Dwa przepisy tabu, które stanowią rdzeń totemizmu: zakaz zabijania totemu i zakaz stosunków seksualnych z kobietami należącymi do tego samego totemu, pozostają w ścisłej zgodności z dwiema zbrodniami Edypa, który zabija ojca i poślubia matkę oraz z dwoma życzeniami dziecka wchodzącego w kompleks Edypa. Freud wprost mówi o podobieństwie warunków leżących u podstaw systemu totemicznego i tegoż kompleksu Edypa, włączając w to fobie związane ze zwierzętami. Świadomość winy u Edypa jednak wyraźnie różni się od świadomości winy generowanej lękiem u synów ojca hordy. Edyp nie chce dokonać aktu ojcobójstwa. Fakt nieuchronności dokonania tego zbrodniczego czynu utwierdza w przekonaniu o konieczności wystąpienia skutków w postaci poczucia winy, potępienia samego siebie, niemożliwości odkupienia winy wobec ojca. W obu przypadkach: ojca hordy i ojca Edypa, relacja uczuciowa ojca z synem, określona przez zakazy, nie wydaje się pomocna w identyfikacji syna z wzorem. Stałym elementem u syna jest poczucie winy wobec życzenia, które powstaje na początku sytuacji edypalnej.

Podsumowując można powiedzieć, że Freud w *Totem i tabu* przedstawił początki kultury, wywodzące się z ustanowienia zakazu kazirodztwa oraz konsekwencje towarzyszące temu procesowi. Poddając szczególnej analizie rolę ojca oraz zakazu wprowadzanego przez niego, należałoby podkreślić duże znaczenie ambiwalencji uczuciowej, jaką przejawiali synowie wobec ojca i która prowadziła do zabicia go, a następnie do tęsknoty za nim, jako ideałem władzy ojcowskiej. W dużej mierze ambiwalencja ta wynikała z postawy ojca, jego cech i organizacji społecznej, której przewodniczył, czyli sposobu, w jaki władzę ojcowską sprawował. Wprowadzane przez niego zakazy miały charakter tabu, których łamanie skorelowane było ze stosunkowo małą świadomością winy. Z kolei występowanie u dzieci infantylnego kompleksu ojca, którego podstawą jest lęk, było efektem jego wyróżnionej pozycji, wszechmocy, którą posiadał i jednocześnie nienawiści, którą obdarzali go synowie.

Ojciec i afirmacja – rekonstrukcja pozytywna

Freud jedną ze swoich rozpraw poświęcił analizie religii monoteistycznej i Mojżeszowi. Należy zaznaczyć, że jest to jedna z ostatnich prac Freuda, napisana w późnym okresie jego twórczości, bo pod koniec lat trzydziestych i nie jest ona odczytywana

w kontekście problematyki edypalnej, tzn. w pewnej ciągłości historycznej i kulturowej, w obrębie której dokonywane są zmiany bezpośrednio wpływające na sposób realizacji kompleksu Edypa. Freud zrekonstruował postać Mojżesza na podstawie przesłanek antropologii kulturowej w bardzo interesujący sposób, pokazując jego silne ugruntowanie w religii starożytnego Egiptu, dowodząc zabicia Mojżesza przez lud oraz wskazując na jego dualny charakter. Jednak istotą tych rozważań jest dla nas przemiana dotycząca sposobów funkcjonowania ojca i prawa, jaka się pojawiła za sprawą Mojżesza, która w znaczący sposób wpływa na sposób postrzegania kompleksu Edypa. Mit o Mojżeszcie stanowi kolejny, obok mitu o ojcu hordy pierwotnej, przykład sposobu, w jaki realizowany jest, w określonej kulturze i praktyce społecznej, uniwersalny kompleks Edypa. To właśnie ta nowa perspektywa patrzenia na funkcję ojca w kompleksie Edypa, przynosi nowy opis jego roli, nowe atrybuty oraz wskazuje na nową, dopełniającą dynamikę kompleksu Edypa, która wydawała się niemożliwa do realizacji na poziomie działania ojca hordy pierwotnej.

Mojżeszowi – zauważa Freud – przypisuje się cechy niezwykle, niewiarygodne. Z jednej strony, został on przedstawiony jako człowiek gwałtowny, łatwo wpadający w złość, nieokrzesany i brutalny, z drugiej natomiast najłagodniejszy i najcierpliwszy z ludzi, głoszący ideę Boga wszechmiłującego i wszechmocnego. „Mojżesz zniżył się do poziomu Żydów, uczynił ich swoim narodem” (Freud, 1998, s. 422). Po raz pierwszy władca traktuje swój lud jako wyjątkowy, wybrany i roztacza nad nim opiekę. Mojżesz to ojciec, który jest zaangażowany w życie swoich dzieci. Możemy powiedzieć, że Mojżesz nie tylko zakazywał, ale i nakazywał. Mówił swojemu ludowi czego nie wolno robić, a co wolno. Przede wszystkim podawał uzasadnienie nadanych praw.

„(...) naród żydowski (...) odrzucił magię i mistykę, został pobudzony do czynienia postępów w dziedzinie duchowości, zachęcony do sublimacji” (tamże, s. 455). Powodem tego procesu jest rosnąca świadomość winy, coraz większa potrzeba zadośćuczynienia oraz pojawiająca się możliwość przebaczenia grzesznego czynu, jakim jest zamordowanie ojca. Co stało się powodem dalszego rozwoju moralności? „religia praoojca, do której dołączyła nadzieja nagrody, wyjątkowości, a wreszcie panowania nad światem” (tamże, s. 456). Człowiek już nie tylko nie chce popełnić czynu ojcobójstwa, ale ma nadzieję na pojednanie z ojcem. Złamanie zakazu nie skazuje człowieka na samotną śmierć jak w przypadku Edypa, syn ponosi karę, ale z inną perspektywą: nadziei na przebaczenie i zbawienie. Mojżesz to ojciec, który jest ze swymi dziećmi spełniając swoją funkcję zakazującą, jak i stanowiąc matrycę identyfikacyjną, poprzez wskazywanie swoim dzieciom sposobu postępowania. Prawo, które głosi, obowiązuje również jego samego, nie przyjmuje więc pozycji ojca jako wyróżnionego, egoistycznego władcy. Za sprawą Mojżesza pytanie o ojca dotyczy już nie tylko prawa, ale i miłości, ten bowiem, który zakazuje, uczy również, w jaki sposób można funkcjonować wobec postawionych zakazów. Daje on świadectwo swojej miłości w postaci trwania, ciągłej obecności ze swoimi synami. Mojżesz staje się kolejnym, obok ojca hordy pierwotnej, typem ojca, którego postawa umożliwia wyjście z kompleksu Edypa, rozumianego jako pozytywne rozwiązanie tego kompleksu lub całkiem inny sposób przejścia przez sytuację edypalną. Ilustracją kliniczną pozytywnego przejścia przez kompleks Edypa jest przypadek Małego Hansa, którego ojciec swoją postawą umożliwia synowi przejście od nienawiści, przez ambiwalencję do miłości.

Rekonstrukcja pozytywna roli ojca dokonana na podstawie *Mojżesza i religii monoteistycznej* pozwala na zbudowanie wniosków dotyczących tego zagadnienia. Po pierwsze, pojawia się za sprawą mitu o Mojżeszu kolejny sposób pełnienia władzy ojcowskiej, której podstawą nie jest lęk, ale raczej zanikająca ambiwalencja bazująca na wyjątkowości relacji z dziećmi. Przemiana dawnej postawy ambiwalencji uczuciowej, która była charakterystyczna dla ojca hordy pierwotnej i jego synów, zdaniem Freuda zanika wraz z polepszaniem stosunków rodzinnych oraz zmianą struktur rodzinnych. Innymi słowy, zmiana postawy ojca, która dzieje się za sprawą Mojżesza, implikuje odmienne skutki w postawie dziecka niż ojciec hordy. Mojżesz jest ojcem kochającym, zaangażowanym, który jest ze swoim ludem, trwa opiekując się nim. Oprócz zakazów, jakie wydaje, pojawiają się też nakazy i argumenty uzasadniające prawo. Mojżesz jest ojcem, który humanizuje prawo, czyniąc je zrozumiałym, ale przede wszystkim pokazując, że sam podlega temu prawu oraz dając dowód miłości. Możliwość przebaczenia, pojednania z ojcem implikuje z kolei rosnącą świadomość winy, czyli przejście z zewnętrznego do wewnętrznego sumienia. Mojżesz jako ojciec staje się wzorem do naśladowania, umożliwia pozytywną identyfikację: następuje przejście od chęci zajęcia miejsca ojca w hierarchii społecznej do chęci bycia takim, jak on.

Wnioski

Stereotypowe ujęcie redukuje rolę ojca, pokazując tylko jeden ze sposobów jego funkcjonowania, do którego nie można ograniczyć złożonej funkcji ojcowskiej, wpisanej w dynamikę kompleksu Edypa. Chociaż opis ten nie wyczerpuje złożoności zagadnienia, to jednak stał się podstawą obecnej wciąż tendencji interpretacyjnej, w obrębie której obraz freudowskiego ojca odseparowany jest od miłości do dziecka albo wpisany zostaje w ambiwalentną relację uczuciową, którą określa się na podstawie dychotomicznych pojęć miłość – nienawiści (np. Pospiszyl, 2007; Pajor, 2007; Schier, 2002), na podstawie której z kolei budowane są założenia teoretyczne badań empirycznych nad kompleksem Edypa.

Ojciec z pewnością stanowi oś kompleksu Edypa, a więc zajmuje zasadnicze miejsce w uniwersalnej strukturze, jednak sposoby osadzenia tej roli w strukturze są determinowane jego ulokowaniem w kulturze, atrybutami, relacjami społecznymi. Sposób budowania pozycji społecznej przez ojca jest również wypadkową wielu aspektów ról społecznych, jakie dany ojciec podejmuje. Złożoność tych ról może być analizowana na wielu osiach, np.: ojciec – matka – dziecko; ojciec – mężczyzna – mąż, ukazując przy tym potrzebę następnych analiz poświęconych stereotypowo pojmowanej roli matki. W ten oto sposób powstaje pytanie o miejsce córki – kobiety – matki w kompleksie Edypa.

W dużej mierze dynamika kompleksu Edypa, która ma prowadzić do pozytywnego rozwiązania, czyli można powiedzieć do kultury, z pominięciem nerwicy, wymaga afirmacji ojca. Pozytywny stosunek do ojca wygenerowany jego postawą, niesie możliwość pozytywnych identyfikacji, będących warunkiem znalezienia obiektu miłości poza rodziną. Oczywiście należy zaznaczyć, że w przypadku ojca-rywala, też mamy do czynienia z identyfikacją, ale w negatywnym sensie, tzn. opartą na związaniu z ojcem poprzez nienawiść lub ambiwalencję. Możliwe jest zatrzymanie w „połowie dro-

gi” do rozwiązania kompleksu Edypa, ale właśnie ograniczyć się ono może do tych właśnie emocji, zamiast przejścia od nienawiści poprzez ambiwalencję do miłości. Dotychczasowo pytanie o ojca było pytaniem o prawo, teraz staje się również pytaniem o miłość warunkującą wyjście z kompleksu Edypa, poprzez sposób, w jaki dziecko zapoznaje się z zasadami życia w danej kulturze. Humanizacja prawa, która pojawia się za sprawą Mojżesza, niesie ze sobą oprócz zakazu, który ma charakter normatywny, również komponent racjonalności. Człowiek wrasta w kulturę z coraz mniejszą dozą lęku, rozumiejąc prawo i kochając.

Możemy powiedzieć, że w uniwersalnym planie kompleksu Edypa mamy co najmniej dwie kulturowo uwarunkowane możliwości jego realizacji. Pierwszy plan zorganizowany jest przez ojca hordy pierwotnej, który stanowi negatywną drogę do kultury, wiodącą również do nerwicy. Drugi plan jest wygenerowany przez Mojżesza i stanowi podstawę pozytywnego rozwiązania kompleksu, z odpowiednio pomniejszonym lękiem i ambiwalencją. Istnieje również trzecia możliwość „wypełnienia” uniwersalnego kompleksu Edypa samym mitem o Edypie, który okazał się tak bardzo inspirujący dla twórcy koncepcji.

Przypisy

¹ List do W. Fliessa z 15.10.1897 roku.

Literatura

- Drwiega M. (2006): *Człowiek utajonych pasji*. Kraków
- Freud Z. (1998): *Człowiek imieniem Mojżesz a religia monoteistyczna*. W: *Pisma społeczne*. Tłum. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke. Warszawa
- Freud Z. (1998): *Totem i tabu. Kilka zgodności w życiu psychicznym dzikich i neurotyków*. W: *Pisma społeczne*. Tłum. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke. Warszawa
- Freud Z. (1999): *Dziecięca organizacja genitalna*. W: *Życie seksualne*. Tłum. R. Reszke. Warszawa
- Freud Z. (1999): *O dziecięcych teoriach seksualnych*. W: *Życie seksualne*. Tłum. R. Reszke. Warszawa 1999
- Freud Z. (1999): *Przyczynki do psychologii życia miłosnego*. W: *Życie seksualne*. Tłum. R. Reszke. Warszawa
- Freud Z. (1999): *Trzy rozprawy z teorii seksualności*. W: *Życie seksualne*. Tłum. R. Reszke. Warszawa
- Freud Z. (1999): *Upadek kompleksu Edypa*. W: *Życie seksualne*. Tłum. R. Reszke. Warszawa
- Freud Z. (2000): *Analiza fobii pięcioletka*. W: *Dwie nerwice dziecięce*. Tłum. R. Reszke. Warszawa
- Pajor A. (2007): *Teoria kompleksu Edypa w świetle badań empirycznych*. W: *Między świadomością a nieświadomością*. K. Węglowska-Rzepa, D. Fredericksen (red.), Warszawa
- Pospiszyl K. (2007): *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa
- Schier K. (2002): *Edyp – Mały Hans inaczej*. W: K. Schier, M. Zalewska: *Krewni i znajomi Edypa*. Warszawa.

Freudowski ojciec – od rywalizacji do afirmacji. Próba przełamania stereotypu interpretacyjnego

Freudowska koncepcja kompleksu Edypa już przez ponad sto lat stanowi jedno z najbardziej kontrowersyjnych zagadnień w polu nauk humanistycznych i społecznych. Z jednej strony znajduje swoich zwolenników, kontynuatorów z drugiej adwersarzy, jednak poddanie ciągłej krytyce nie uchroniło tej koncepcji od procesu stereotypizacji, który pojawia się w postaci pewnego nurtu interpretacyjnego,

obecnego zarówno w literaturze jak i w powszechnym sposobie rozumienia. Zasadniczym celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: jaka jest geneza stereotypu ojca jako rywala i czy stereotyp ten wyczerpuje problematykę związaną z kompleksem Edypa w zakresie celów rozwojowych, jakie są przypisane temu kompleksowi? Próba przełamania stereotypowego wyobrażenia na temat freudowskiego ojca zaczyna się analizą powstania koncepcji kompleksu Edypa w psychoanalizie Zygmunta Freuda oraz przedstawieniem funkcji rozwojowych kompleksu, a następnie poprzez rekonstrukcję stereotypu, dokonaną na podstawie pism Freuda na temat ojca hordy pierwotnej, prowadzi do dopełniającego obrazu roli ojca w kompleksie Edypa, która została przedstawiona w odniesieniu do freudowskiego wizerunku Mojżesza.

Słowa kluczowe: Freud, kompleks Edypa, rola ojca w kompleksie Edypa

Freudian father – from rivalry to affirmation. The attempt to suppress the interpretative stereotype

Freudian theory of Oedipus complex has been one of the most controversial problems in the field of humanities and social science for over then a hundred years. On one hand it finds followers but on the other hand there are some adversaries. However, constant critique has not saved this theory from being stereotyped which appears in some interpretation present both in literature and common understanding. The principal goal of the article is the attempt to answer the question: what is the origin of the stereotype of a father as a rival? And is this stereotype enough to analyze problems connected with Oedipus complex in the aspect of development goals which are ascribed to this complex? The attempt to suppress the stereotypical imagines of Freudian father begins with the analysis of origin of Freudian theory of Oedipus complex and the presentation of development functions of this complex. Then, thanks to the reconstruction of the stereotype based on Freud's works on the father of the horde, this attempt leads to complementary picture of the father in Oedipus complex, which was shown in relation to Freudian image of Moses.

Keywords: Freud, Oedipus complex, role of the father in Oedipus complex

Beata Kozińska
Uniwersytet Szczeciński

KONCEPCJA RODZICIELSKIEGO COACHINGU REGULACJI EMOCJI W ŚWIETLE TEORII PRZYWIĄZANIA

Uważam, że zasady (coachingu) są uniwersalne i w końcu będą obowiązywać w każdej dziedzinie życia – jak choćby w wychowaniu dzieci.

Sir John Whitmore, były kierowca rajdowy o międzynarodowej sławie, obecnie znany coach (za: H. Law, S. Ireland, Z. Hussain: *Psychologia coachingu*. PWN, Warszawa 2010, s. 42)

Istnieje wiele empirycznych badań potwierdzających hipotezę, iż poczucie bezpieczeństwa w relacji przywiązania u dziecka, zdolność do regulacji emocji, poczucie niezależności i społecznych kompetencji oraz umiejętności emocjonalnej adaptacji rozwijają się we wczesnodziecięcych relacjach z matką, a zwłaszcza w kontekście matczyńskiej uwagi i gotowości do udzielania wsparcia, przede wszystkim w chwilach przeżywanego przez dziecko dysstresu. W ostatnich dwudziestu latach pojawiła się także duża liczba doniesień badawczych wskazujących na znaczenie emocjonalnych kompetencji dziecka dla jego społecznego i behawioralnego funkcjonowania. Rodzicielskie umiejętności radzenia sobie z emocjami ujawnianymi przez dzieci odgrywają centralną rolę w nabywaniu tych emocjonalnych kompetencji przez dziecko. Chodzi o takie rodzicielskie umiejętności, jak towarzyszenie dziecku w radzeniu sobie z różnymi emocjonalnymi doświadczeniami oraz używanie emocji w sposób efektywny do osiągania celów i realizowania różnych zadań życiowych. Podejście rodziców i ich reakcje na ekspresję emocjonalną dziecka determinują to, w jaki sposób rodzice rozmawiają o emocjach oraz jaki kontekst tworzą dla ekspresji emocji. Emocjonalne kompetencje to spostrzeganie i ekspresja emocji, wiedza na temat emocji, zdolności do samoregulacji emocjonalnej, realizowanie celów wspieranych/blokowanych poprzez emocje w wymiarach intra- i interpersonalnych.

Przywiązanie jako kontekst w nabywaniu kompetencji regulacji emocji

Teoria więzi, inspirowana nurtem psychoanalitycznym, wywodzi się z obserwacji zachowań niemowląt i badań nad rozwojem wczesnodziecięcym oraz badań w zakresie psychopatologii rozwojowej (Fonagy, Target, 2003). Teoria ta bada

znaczenie doświadczeń wczesnodziecięcych dla dalszego funkcjonowania w życiu dorosłym, szczególnie w obszarze umiejętności regulacji i samoregulacji emocji. Genetyczne wyposażenie dziecka sprawia, że jest ono biologicznie predysponowane do tworzenia relacji przywiązania ze swoimi opiekunami. Biologiczne znaczenie przywiązania polega na ochronie przed zagrożeniem, a psychologiczne na kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa, otrzymywanego w efekcie stałego potwierdzania nieprzerwanego dostępu do źródła wsparcia. Dostępność dorosłego opiekuna (figury przywiązania) to jednak nie tyle fizyczna obecność opiekuna, co raczej jego emocjonalna responsywność.

Procedura „Nieznanej sytuacji” umożliwiła empiryczną weryfikację hipotezy o temacie zależności między powtarzaniem wzorcami zachowań opiekuńczych a kształtowaniem wzorców relacyjnych funkcjonujących jako wewnętrzne modele operacyjne (*internal working model*). Wyniki badań doprowadziły M. Ainsworth i jej współpracowników (1978) do wniosku, że zasadniczą funkcją przywiązania jest umożliwienie równoważenia pomiędzy zachowaniem dziecka mającym na celu utrzymanie bliskości z dorosłym opiekunem oraz zachowaniem eksploracyjnym. Poczucie bliskości ze znaczącą dorosłą osobą, stanowiąc źródło poczucia komfortu i ukojenia, buduje rodzaj bezpiecznej bazy (*secure base*), umożliwiając nieskrępowane poznawanie środowiska zewnętrznego oraz wewnętrznego. Obserwacje matek towarzyszących dzieciom podczas badania dały podstawy opisu zależności pomiędzy cechami opiekunek a kształtowaniem więzi. Drobiazgowa analiza obserwacji relacji matka – dziecko w procedurze „Nieznanej sytuacji” wykazała duże zróżnicowanie w zakresie reakcji dzieci, tym niemniej stwierdzono, że można je skategoryzować we wzorce:

1. Ufne przywiązanie (*secure*) (60% dzieci) wyróżniało się aktywnością dziecka w poszukiwaniu i utrzymywaniu kontaktu i bliskości z matką. Matki dzieci o ufnym typie przywiązania zachowywały się w sposób czuły i opiekuńczy, pozostawały dostępne i wrażliwe na potrzeby dziecka. Empatia, troska, skłonność do pomocy i adekwatne reagowanie na aktualne potrzeby dziecka, umożliwiały rozwój pewności siebie, co owocowało zachowaniami eksploracyjnymi, również kosztem oddalenia od matki, oraz szukaniem kontaktu z osobą nieznaną obecną w pokoju. Przegląd badań świadczy, że ufnym typ przywiązania pozostaje w związku z otwartą i swobodną ekspresją emocjonalną, bogatszym słownictwem emocjonalnym, plastycznością i elastycznością w obliczu sytuacji problemowych, bardziej adekwatnym i realistycznym spostrzeganiem oraz interpretowaniem emocji ujawnianych przez innych ludzi (Thompson, 1999). Dzieci o ufnym typie przywiązania oceniane są jako zdrowsze psychicznie, bardziej zrównoważone emocjonalnie, bardziej wytrwałe i posłuszne. Ufnym typ przywiązania w dorosłym życiu zwiększa prawdopodobieństwo stosowania skutecznych strategii regulacji emocjonalnej (Shaver, Hazan, 1993) oraz uruchamiania strategii radzenia sobie ze stresem w sposób skoncentrowany na problemie i poszukiwanie wsparcia (Mikulincer i in., 1993). Aktywacja systemu przywiązania u tych jednostek wyraża się nasileniem dostępności myśli o intymności i miłości, co może przynosić ulgę, komfort i obniżyć poziom napięcia wywołanego stresem (Mikulincer i in., 2003). Przejawiające go osoby charakteryzuje elastyczność *ego* (Kobak, Sceery, 1998), dobrze rozwinięte poczucie autonomii (Aviezer i in., 2002) i bogate zasoby poznawcze (Finzi i in., 2001). Osoby o ufnym typie przywiązania podczas sytuacji konfliktowej właściwie modelują swoje emocje, są również bardziej autonomiczne i niezależne.

2. Lękowo-unikające przywiązanie (*insecure avoidant*) (25%), rozpoznawano u tych dzieci, które nie przejawiały napięcia czy niepokoju podczas rozstania z matką, a w momencie jej powrotu do pomieszczenia unikały lub ignorowały możliwość zbliżenia się do niej (oddalanie się, odwracanie głowy lub wzroku, bezustanna uwaga skierowana na zabawki). Choć dzieci o typie przywiązania unikowym po ponownym spotkaniu z matką nie okazywały emocji, to jednak zaobserwowano u nich wskaźniki silnego fizjologicznego pobudzenia. Matki dzieci o typie przywiązania unikowym cechowała nieczułość i mała wrażliwość na potrzeby dziecka, brak respektu dla autonomii dziecka, nadmierna kontrola, zahamowanie reakcji emocjonalnych (sztywność emocjonalna). Zachowywały się w sposób odrzucający, powściągliwy, reagując dyskomfortem na kontakt cielesny (Ainsworth, Tracy, 1981). Przejawiały tendencję do porzucania dzieci w sytuacjach, gdy te przeżywały stres i napięcie. Jeśli opisywana postawa matki nie ulega zmianie, a przy tym nie jest korygowana przez inne osoby znaczące, dziecko doświadcza krzywdy uderzającej w sam rdzeń rozwoju emocjonalnego (Jackowska, 2010). W trudnych sytuacjach dziecko zdane jest na siebie, brakuje w jego życiu ufnego bazy, w której mogłoby się schronić, osoby, która pomogłaby mu rozpoznać i przeżyć, oraz poradzić sobie z emocjami, które są przez owe trudne sytuacje wzbudzone. W rezultacie dziecko doświadcza swoich pragnień, potrzeb i uczuć jako nieistotnych (czy raczej unieważnionych), co sprawia, że w strukturze kształtuje się skrypt deprecjacji samego siebie, nieważności własnych potrzeb i odczuć, a tym samym powstaje predyspozycja do braku naturalnej reakcji sprzeciwu na złe traktowanie przez inne osoby. Minimalizowanie swoich potrzeb związanych z przywiązaniem służy uprzedzeniu przewidywanego odtrącenia i jednoczesnym pozostaniu w odległym kontakcie z opiekunem (Holmes, 2007). W rezultacie dziecko rozwija zachowania unikające: w sytuacji stresu izoluje się, zapobiegając w ten sposób ponownemu odrzuceniu i minimalizując wyrażane emocje. Strategia radzenia sobie z trudnymi sytuacjami polega przede wszystkim na samotnym znoszeniu trudności oraz na dystansowaniu się do przeżywanych emocji. Osoby dorosłe o unikowym stylu przywiązania dążą do utrzymania niezależności i autonomii – nawet kosztem odrzucenia wsparcia – obronnie hamując myśli o poszukiwaniu pomocy i świadomie negując potrzeby miłości i wsparcia (Hazan, Shaver, 1987). Przejawiają skłonność do powstrzymywania negatywnych uczuć przez ograniczenie przyznawania się do dysstresu, jednocześnie jednak prezentują wysoki poziom lęku autonomicznego, wyrażanego wskaźnikami fizjologicznymi. Charakterystyczne jest adaptowanie mechanizmu „kompulsywnego polegania na sobie” (*compulsive self-reliance*) (Bowlby, 1969), polegającego na podkreślaniu autonomii i poleganiu na sobie, pomniejszaniu znaczenia bliskich relacji, utrzymywaniu dystansu wobec figury przywiązania, deprecjonowaniu roli źródła stresu i hamowaniu ekspresji negatywnych uczuć. Długotrwałe tłumienie negatywnych emocji wywołuje u nich często nieadekwatne do kontekstu społecznego wybuchy złości, gniewu czy niezadowolenia. Negatywne reakcje emocjonalne są źródłem dystansu pojawiającego się w relacjach interpersonalnych, który może nasilać poczucie osamotnienia (Kobak, Sceery, 1988).

3. Lękowo-ambivalentne przywiązanie (*insecure resistant*) (15%), charakteryzowało te dzieci, które w sytuacji eksperymentu reagowały wyraźnym lękiem na sytuację rozstania z matką, a po jej powrocie długo nie mogły dojść do siebie: ujawniały nasilone zachowania lgnące, agresywnie odpychały matkę bądź pozostawały zupełnie pasywne. Widoczne było wahanie między pragnieniem bliskości i wyrażeniem złości –

dzieci trwały w buncie i oporze przeciwko zbliżaniu się matki, zarazem okazując silny lęk w sytuacji opuszczenia przez nią pokoju. Jednocześnie dziecko, mimo zachęty ze strony drugiego dorosłego, wykazywało niewiele ochoty do zabawy eksploracyjnej. Obserwacje matek dzieci o ambiwalentnym typie przywiązania wykazywały znaczną nieadekwatność i brak konsekwencji w sprawowaniu opieki, zachowując się w sposób niemożliwy do przewidzenia dla dziecka, często intruzyjny, odzwierciedlający raczej ich aktualnie odczuwany nastrój i potrzeby niż emocje i pragnienia dziecka (Cassidy, Berlin, 1994). Nieumiejętne odczytywanie sygnałów dziecka i nieadekwatne reagowanie powoduje trudności w uspokajaniu dziecka i zapewnianiu mu poczucia bezpieczeństwa. Taka niestabilna relacja toruje drogę do wykształcenia zachowania ambiwalentnego u dziecka: niestabilne, niepodporządkowane potrzebom dziecka zachowania matki generują u niego konflikt pomiędzy pragnieniem bliskości a oporem – chęcią odepchnięcia matki (Jackowska, 2010). Osoby dorosłe z ambiwalentnym stylem przywiązania w obliczu zagrożenia stosują pasywne, skoncentrowane na emocjach strategie radzenia sobie ze stresem – kierują uwagę na wewnętrzny dysstres, ruminują negatywne myśli, wspomnienia i emocje, co może prowadzić do intensyfikacji napięcia (Mikulincer, Orbach, 1995) i dezadaptacji (Manne i in., 2000). Jednostki te cechuje brak wewnętrznych mechanizmów kontroli, koniecznych do skutecznej regulacji emocji, co w następstwie powoduje duże trudności ze zdystansowaniem się od przytłaczającego wewnętrznego cierpienia (Mikulincer, 1997). W obawie przed odrzuceniem nie dąży do rozwoju własnej autonomii, ale przyjmuje postawę nadmiernej zależności od innych. Budowane w ten sposób relacje interpersonalne nie dają jej wprawdzie poczucia satysfakcji, ale redukują lęk przed wyalienowaniem i samotnością. Taki styl funkcjonowania prowadzi do biernego wycofywania się i kształtuje przekonanie o własnej nieudolności, a jednocześnie jest przyczyną poważnych trudności w realizacji poszczególnych zadań rozwojowych.

4. Więż zdezorganizowana ma najbardziej patologiczny wpływ na rozwój dziecka (Main, Solomon, 1990). Zachowania matki są chaotyczne, nie dające się zaklasyfikować do innych typów zachowań matek. Ten wzorzec często występuje u kobiet z doświadczeniem przeżyć traumatycznych, z wyraźnie zaznaczonymi zaburzeniami emocjonalnymi. Dezorganizacja wzorca powstaje zatem wówczas, gdy dziecko doświadcza nadużycia, dziwacznych, budzących lęk zachowań ze strony opiekuna: niespójnych, gwałtownych, odbiegających od norm społecznych, takich jak np. nagłe zmiany nastroju i nadmiernie okazywany lęk. Źródłem niepokoju dziecka mogą być wszelkie formy otwartego wyrażenia wrogości, wzbudzanie lęku poprzez straszenie (np. nagłe pokazywanie się dziecku, zbliżanie od tyłu), strach opiekuna okazywany w kontakcie z dzieckiem, „nieobecność” matki, zastyganie w bezruchu, wpatrywanie się w dal. Przywiązanie zdezorganizowane ujawnia się w zachowaniu dziecka poprzez chaotyczne, dziwaczne i nieadekwatne próby poszukiwania bliskości z matką (DeOliviera i in., 2004). Dziecko nie posiada stałego, podobnego we wszystkich przypadkach wzorca reagowania wobec opiekuna: pojawia się naprzemiennie lub jednocześnie zbliżanie się i unikanie kontaktu z opiekunem. W unikowym i ambiwalentnym typie przywiązania dzieci poszukują wsparcia u rodziców – otrzymują je albo nie, jednak w przypadku przywiązania zdezorganizowanego to rodzic jest źródłem zagrożenia. W takiej sytuacji dziecko doświadcza „strachu bez wyjścia”, który świadczy o załamaniu jakiejkolwiek strategii radzenia sobie (Wallin, 2010). Model przywiązania zdezorganizowanego generuje intensywny lęk u dziecka i zaburza w wielu

obszarach rozwój jego osobowości, a zwłaszcza upośledza rozwój tworzenia więzi oraz zdolności regulacji emocji. Ten typ przywiązania stwarza największe ryzyko powstania w przyszłości zaburzeń psychicznych, wyrażających się m.in. w agresywnych zachowaniach kierowanych do rówieśników albo w braku emocjonalnego kontaktu z rówieśnikami (Żechowski, Namysłowska, 2008). Przywiązanie zdeorganizowane jest wzorcem więzi najsilniej związanym z rozwojem poważnych dysfunkcji w życiu człowieka. Osoby przejawiające zdeorganizowany typ więzi charakteryzują się brakiem spójnej, zorganizowanej strategii regulacji emocji i radzenia sobie ze stresem. Z tego względu są szczególnie podatne na zmienne stany umysłowe, przechodząc z łatwością od asymilacji do dysocjacji.

Zgodnie z teorią przywiązania, poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza na wczesnym etapie rozwoju, jest zależne od reakcji pierwszych dorosłych opiekunów (najczęściej matki) na ekspresję emocjonalną dziecka. Powtarzane wzorce i sekwencje zachowań opiekuńczych kształtują u dziecka wewnętrzną matrycę regulującą zachowania budujące więź. Zinternalizowanie relacji z główną figurą przywiązania tworzy fundament do ukształtowania tzw. wewnętrznych modeli operacyjnych (*internal working model*), na które składają się przekonania i założenia odnoszące się do dostępności figury przywiązania. Te wewnętrzne modele operacyjne determinują rozumienie psychologicznej charakterystyki innych ludzi, czyli interpretację ich działań i motywacji do nich, wpływając na jakość funkcjonowania osoby dorosłej w różnych kontekstach społecznych (Fonagy i in., 1991).

We współczesnych teoriach przywiązania, to co J. Bowlby nazywał „wewnętrznymi modelami operacyjnymi” siebie i otaczającego świata, określa się raczej terminami „reprezentacja Ja” i „reprezentacja Innego”. Dane z badań nad rozwojem więzi emocjonalnej potwierdziły hipotezy, że ufna więź determinuje rozwój spójnej reprezentacji Ja, natomiast więź lękowa i więź zdeorganizowana prowadzi do wyraźnych zaburzeń rozwoju poczucia tożsamości – niespójnej reprezentacji Ja, słabo wyodrębnionej z reprezentacji Innego.

Daniel Stern (1985) wskazuje na rolę emocjonalnego dostrojenia się matki w kontakcie z dzieckiem jako kluczowego elementu więzi między nimi. Wyobrażenia dziecka co do przebiegu i charakteru interakcji budowane są na bazie typowych, powtarzających się wzorców relacji. Stern nazywa te zgeneralizowane reprezentacje interakcji „schematami bycia z...” (*a-schema-of-being-with*) (1995). Relacja z dostępnym emocjonalnie, wrażliwym, uważnym na potrzeby dziecka opiekunem daje fundamenty do rozwoju poczucia bezpieczeństwa w obrębie relacji przywiązania. Poczucie bezpieczeństwa ma kluczowe znaczenie dla rozwoju takich kompetencji w dorosłym życiu, jak poczucie pewności siebie i zaufanie do siebie w poznawaniu środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, tworzeniu nowych związków z ludźmi, rozwoju przekonań o własnym potencjale i wsparciu otoczenia w radzeniu sobie ze stresującymi sytuacjami (Sroufe, 1979). Kiedy dorosły opiekun potrafi ustabilizować reakcje emocjonalne dziecka, pomaga mu rozwinąć umiejętności utrzymywania względnej równowagi emocjonalnej w stresujących sytuacjach w życiu dorosłym. Emocje złości, smutku czy lęku nie są wówczas postrzegane jako zagrażające i dezorganizujące, ale są traktowane jako pełniące funkcję komunikacyjną (Grossmann i in., 1986). Poczucie bezpieczeństwa w relacji przywiązania umożliwia zatem dziecku, a później dorosłej osobie wytworzenie zdolności do efektywnej samoregulacji emocji. Gdy opiekunowie zachowują się w sposób odrzucający i nieprzewidywalny,

nieadekwatny do potrzeb i uczuć dziecka, to intensyfikują jego niepokój, a wówczas brak poczucia bezpieczeństwa staje się fundamentalną częścią modelu przywiązania. Aby zredukować napięcie, zachowanie dziecka będzie zmierzać do dostosowania się do zachowania osoby dorosłej poprzez nadmierowe domaganie się uwagi i opieki bądź też dystansowanie się, wycofanie i dążenie do uzyskania coraz wyższego poziomu samowystarczalności (Plopa, 2005).

Inny model wyjaśniający znaczenie psychicznego odzwierciedlenia opiekuna dla rozwoju mechanizmów regulacji emocji u dziecka został stworzony przez Petera Fonagy'ego (Fonagy i in., 2002). Autor ten utrzymuje, że sama wrażliwa opieka matczyzna nie jest wystarczająco dobrym predyktorem jakości więzi. Odwołując się do stworzonego przez Biona pojęcia funkcji kontenerującej (*containment*), uznał on, że zdolność matki do pomieszczenia w sobie stanów uczuciowych (szczególnie tych negatywnych) dziecka odgrywa najbardziej znaczącą rolę w rozwoju mechanizmów samoregulacji u dziecka (Fonagy i in., 2007). Aktywna regulacja emocji dziecka przez matkę i „przetłumaczenie” ich na język ciała, stanowi dostępny percepcji małego dziecka system sygnałów dostarczający mu podstaw rozumienia swoich stanów emocjonalnych. Dzieci wykazują wrażliwość na „społeczne lustro”, czyli na opiekunów naśladowujących ich mimikę i gesty, i wcześniej zaczynają imitować mowę ciała dorosłych. To intersubiektywne doświadczenie szukania podobieństw między Ja i Inny, umożliwia dziecku odkrycie siebie i odnalezienie się w relacji z innymi.

Podstawową zdolnością umożliwiającą bycie „lustrem” dla dziecka jest umiejętność matki do samorefleksji (Fonagy, 2003). Zdolność ta jest definiowana jako umiejętność ujmowania zachowań i postaw (zarówno własnych, jak i innych ludzi) w kategoriach umysłowych z metapoziomu. Fonagy uzupełnia zatem emocjonalne dostrojenie się o „funkcję refleksyjną”, tj. automatyczną procedurę nieświadomie pobudzaną w sytuacji interpretowania zachowania. Funkcja refleksyjna, nazywana mentalizacją, organizuje własne doświadczenia i zachowania innych w postaci konstruktywne stanów umysłowych oraz nadaje kształt i spójność organizacji Ja. Procesy mentalizacji odpowiadają za możliwość nadawania znaczenia zachowaniom – swoim własnym i innych osób – w terminach procesów intrapsychicznych, takich jak emocje, przeżycia, sądy, intencje (Fonagy, Target, 1997). Badania przeprowadzone pod kierownictwem Fonagy'ego wykazują silny związek pomiędzy jakością przywiązania rodziców (przede wszystkim matek) i ich dzieci (80% zgodności ufego przywiązania i 73% zgodności przywiązania lękowego). Wygląda więc na to, że ufne czy pozbawione poczucia bezpieczeństwa przywiązanie jest w jakiś sposób przekazywane z pokolenia na pokolenie. Jedną z możliwych interpretacji odwołuje się do międzypokoleniowego przekazywania mechanizmów obronnych: dzieci matek z lękowym przywiązaniem przejmują prawdopodobnie sposoby regulacji emocji uruchamiane przez ich matki. Dziecko „obserwuje”, jak matka radzi sobie ze swoimi i jego uczuciami. W ten sposób uwewnętrznia ono, przykładowo strategię unikania, gdy wysoce unikowa matka nie reaguje na jego emocjonalne sygnały. Oznacza to, według Fonagy'ego, że to właśnie wzorce zachowań z interakcji opiekun – dziecko są przechowywane w pamięci, i to owe wzorce determinują późniejsze zachowanie dziecka, oraz same organizują się w modele umysłowe. Reprezentacja reakcji opiekuna charakteryzuje się znaczącym symbolicznym potencjałem, stając się metareprezentacją, tj. reprezentacją reprezentacji jego własnych emocji. Patologia więzi przejawiająca się więzią lękową bądź zdeorganizowaną w połączeniu z trudnością matki w uru-

chomieniu funkcji refleksyjnej prowadzą do patologii rozwoju Ja. Dlatego w diadach matka – dziecko, u których rozpoznaje się więź zdezorganizowaną, rdzeniem dziecięcej struktury Ja jest raczej reprezentacja Innego (opiekuna) niż reprezentacja Ja. Dziecko to w rezultacie nie tylko nie ma kontaktu z własnymi emocjami, ale ponadto doświadcza reprezentacji Ja jako obcej w stosunku do swych wewnętrznych doświadczeń (Sharp, Fonagy, 2008).

Znaczenie rodzicielskiego *coachingu* emocjonalnego w nabywaniu kompetencji regulacji emocjonalnej

Jest wiele badań z zakresu psychologii rozwojowej potwierdzających hipotezę, zgodnie z którą dzieci nabywają zdolności do samoregulacji emocji poprzez powtarzający się wzorec interakcji rodzic – dziecko (Cole, Kaslow, 1988). Interakcje rodzic – dziecko mogą oddziaływać na proces uczenia się dzieci tego, jak utrzymywać, modyfikować, czy zmieniać swoje emocjonalne doświadczenia i ekspresję (Thompson, 1991). Takie uczenie może się odbywać poprzez modelowanie emocjonalnej ekspresji i regulacji emocji, bezpośrednie wpieranie (*coaching*) w rozpoznawaniu i radzeniu sobie z emocjami i sytuacjami, które te emocje wzbudzają czy intensyfikują.

Zgodnie z klasyczną definicją Timothy’ego Galloweya „*coaching* to odblokowanie potencjału człowieka w celu maksymalizowania jego dokonań. Nie polega na tym, by uczyć kogoś, ale pomóc mu się uczyć” (Law i in., 2010, s. 83). Zadaniem *coachingu* nie jest zatem dostarczanie bezpośrednich rozwiązań problemów adepta, lecz stworzenie środowiska, w ramach którego adept dzięki ukierunkowaniu i wsparciu odzyskuje swoje zalety oraz wypracowuje strategię na przyszłość. Innymi słowy, *coaching* ukierunkowany jest na ułatwienie innej osobie działania i uczenia się oraz wspieranie rozwoju jej możliwości. Szczególnie akcentowana jest pomoc adeptom w procesach uczenia się, które rozumieć można jako „nieustające zmiany funkcjonowania lub realizację potencjalnych możliwości, będące rezultatem doświadczenia i interakcji z otaczającą rzeczywistością. Cele ukierunkowane są na odblokowanie potencjału, poprawę dobrostanu i funkcjonowania, wspieranie w dokonywaniu przełomowych zmian, poprawę w komunikowaniu się, lepszym rozumieniu swojego punktu widzenia. Jednym z najważniejszych etapów w procesie zmiany wywołanej uczeniem się jest refleksja. Przebyte zdarzenie może stać się pretekstem do refleksji nad tym, jak osoba doświadcza tej sytuacji oraz jak radzi sobie z problemem czy wyzwaniem, jakie przynoszą życiowe zdarzenia (np. rozczarowanie dziecka prezentem urodzinowym, nuda, poczucie bycia odsuniętym przez kolegów). Refleksja nad przeżytym zdarzeniem wymaga odniesienia aktualnej sytuacji do wcześniejszych doświadczeń i przemyślenia prawdopodobnych zdarzeń w przyszłości. Dzięki tej refleksji doświadczenie przeformułowane zostaje na znaczącą koncepcję. W rezultacie następuje zmiana behawioralna – ruch od wewnętrznej refleksji do działań zewnętrznych. Refleksja pełni więc funkcję poznawczą, a zarazem regulacyjną, działającą również wtedy, gdy człowiek nie pozostaje bezpośrednio w sytuacji. W rezultacie refleksji nad swoim doświadczeniem człowiek internalizuje nowy system wartości, przekonań i umiejętności, jakich wcześniej nie miał.

Sposób, w jaki rodzice modelują ekspresję emocji, ich reakcja na ekspresję emocji u dziecka oraz to, czy towarzyszą dzieciom w uczeniu się emocjonalnej reakcji

(*coaching*), pozostaje blisko związany z emocjonalnymi kompetencjami dziecka (Eisenberg i in., 1996). Własna emocjonalna ekspresja rodziców i regulacja emocji dostarcza dziecku ważnego modelu tego, jak wyrażać swoje emocje, ale również wpływa na emocjonalny klimat domowy. Rodzice, którzy mają trudność w rozpoznawaniu swoich emocji i czują się przez nie przytłoczeni, np. przez smutek albo złość, mogą mieć większe trudności w adekwatnym reagowaniu na emocjonalne potrzeby dziecka i mogą dostarczać mniej efektywnego wzorca regulacji emocjonalnej (Steller, Halberstadt, 2011). Rodzic jest dla dziecka społecznym punktem odniesienia w rozumieniu różnych emocji i sytuacji wzbudzających te emocje. W tym znaczeniu emocjonalny dobrostan rodzica (*well-being*) oraz sposoby ekspresji i radzenia sobie z emocjami grają fundamentalną rolę w emocjonalnej socjalizacji dziecka (Morris i in., 2007).

Skoncentrowana na emocjach rozmowa między rodzicem a dzieckiem pozwala zrozumieć „co się wydarzyło” oraz zidentyfikować reakcje różnych osób uczestniczących w wydarzeniach wzbudzających te emocje (Eisenberg i in., 1999). To pomaga dziecku w rozwijaniu wewnętrznego dialogu na temat własnego i innych ludzi doświadczenia emocjonalnego, pomagając w regulacji swoich emocji i swojego zachowania. Kiedy rodzic rozmawia z dzieckiem o emocjonalnych doświadczeniach, dziecko rozwija wiedzę i umiejętności w odpowiedzi na reakcje emocjonalne własne i innych osób. Jednak to, czy i w jaki sposób rodzic prowadzi tę rozmowę na temat przeżywanych emocji, pozostaje pod wpływem zdolności do bycia zaangażowanym w ten rodzaj kontaktu z dzieckiem – poprzez rozmowę o emocjach, własne reakcje na emocje wyrażane przez dziecko oraz rodzicielskie przekonania na temat emocji i ich ekspresji (Steele i in., 2002).

Wykonano wiele empirycznych badań, które potwierdziły hipotezę o znaczeniu wspierającej rodzicielskiej strategii emocjonalnej socjalizacji dla rozwoju umiejętności adaptacyjnych dziecka oraz wpływu lub odrzuceniu rodzicielskich strategii na kształtowanie różnych trudności dziecka w psychospołecznym funkcjonowaniu (Sheeber i in., 2000). Empiryczne badania potwierdzają także hipotezę, że dzieci uczą się, jak radzić sobie z tzw. negatywnymi uczuciami, takimi jak smutek, lęk, czy złość poprzez reakcje rodziców na ekspresję tych emocji u dziecka (Klimes-Dougan, Zerman, 2007).

Podłużne badania przeprowadzone przez Johna Mordecaia Gottmana i jego współpracowników (Lunkenheimer i in., 2007) wśród 119 rodzin wykazały związek pomiędzy rodzicielskim stosunkiem do emocjonalności dziecka i reakcją na ekspresję emocji (zarówno wobec siebie samych, jak i wobec dzieci), na zdolności dzieci do regulacji emocjonalnej, na zachowanie społeczne, funkcjonowanie i osiągnięcia szkolne. Wnioskowali oni, że każdy rodzic ma własny sposób odnoszenia się do emocji (*meta-emotion philosophy*), kształtowany przez wzorce w ich rodzinach pochodzenia, które wpływały na automatycznie uruchamiane sposoby reagowania na emocje. Przykładowo rodzic, który uważa, że ekspresja gniewu oznacza utratę kontroli, może powstrzymywać reakcje gniewu i unikać konfrontacji w sytuacjach konfliktowych. Co więcej, gniew dziecka może być przez niego ignorowany albo jego ekspresja może pociągać za sobą karę, w wyniku czego dziecko nie może się nauczyć używania gniewu w konstruktywny sposób. Optymalny styl rodzicielski związany jest zatem z umiejętnością towarzyszenia (*coach*) dziecku w emocjonalnym samouspokajaniu i regulacji negatywnego afektu.

Rodzice, którzy wspierają i prowadzą swoje dzieci w obszarze regulacji emocji, ujawniają więcej ciepła, są mniej krytyczni wobec ekspresji emocjonalnej dziecka,

są bardziej skłonni wpierać dziecko w uczeniu się rozwiązywania sytuacji wzbudzających emocje. Kluczowym aspektem emocjonalnego *coachingu* jest bycie świadomym emocji dziecka, spostrzeganie reakcji dziecka jako możliwości bycia blisko i uczenia się, pomaganie dzieciom w werbalizowaniu emocjonalnych doświadczeń, empatyzowanie z reakcjami dziecka. Mniej optymalne style rodzicielskie polegają na dystansowaniu się od emocji, braku akceptacji dla emocji albo stylu *laissez-faire* styles. Te podejścia wiążą się z gorszymi efektami w funkcjonowaniu dziecka. Są liczne badania potwierdzające związek między stylem rodzicielskim skoncentrowanym na emocjach a emocjonalnymi kompetencjami dziecka: dzieci, których rodzice w wychowaniu koncentrowali się na emocjonalnym *coachingu*, ujawniały lepsze zdolności poznawcze, lepsze społeczne umiejętności, więcej zachowań prospołecznych i mniej chorób fizycznych w porównaniu z dziećmi, które nie doświadczyły takiego stylu wychowania. Z drugiej strony rodzicielstwo charakteryzujące się częstym stosowaniem kar i krytycznym stosunkiem do ekspresji emocjonalnej dziecka, pozostawiało w związku z unikaniem sytuacji wzbudzających negatywne emocje, a zarazem doświadczaniem wysokich wskaźników fizjologicznego pobudzenia (por. Eisenberg i in., 2001; Eisenberg i in., 1996; Eisenberg i in., 2001; Katz, Hunter, 2007; Lagace´-Se´guin, Coplan, 2005; Ramsden, Hubbard, 2002; John, Gross, 2004).

Koncepcja rodzicielskiej filozofii metaemocji (*parental meta-emotion philosophy*), opisana przez Johna Mordecaia Gottmana, Lynn Katz i Carole Hoovena (1997), zakłada, że rodzicielska świadomość (*awareness*) własnych emocji i emocji dziecka oraz zdolność rodziców do wspierania (*coaching*) dzieci podczas emocjonalnego wzburzenia pozostaje w związku z zdolnościami dziecka do regulacji emocji i efektywnej adaptacji w różnych sytuacjach. Gottman, Katz i Hooven opisują rodziców, których charakteryzuje filozofia metaemocji: są oni wysoce świadomi i wspierający swoje dzieci w radzeniu sobie z emocjami. Rodziców tych cechuje świadomość i wrażliwość na własne oraz dziecięce emocje, zwłaszcza te o niskiej intensywności oraz spostrzeganie negatywnych emocji dziecka jako możliwości bycia blisko i sytuacji stwarzającej szansę na uczenie się. Strategie uruchamiane w obliczu sytuacji wzbudzającej te emocje polegają głównie na rozpoznawaniu i nazywaniu emocji przeżywanych przez dziecko oraz na dyskusji o możliwych celach i strategiach prowadzących do rozwiązania problemu. W przeciwieństwie do nich rodzice, którzy nie respektują filozofii metaemocji, mają niską świadomość emocji i niskie kompetencje w udzielaniu wsparcia. Ujawniają oni tendencję do zaprzeczania lub ignorowania emocji, spostrzegają swoje rodzicielskie zadania jako polegające głównie na zmianie, tak szybko jak to możliwe, negatywnych emocji, które uważane są za „toksyczne” i szkodliwe. Rodzice należący do tej grupy uznają także, że emocje dziecka nie mają dużego znaczenia oraz żywią nadzieję, że dystansowanie się do emocji umożliwi ich „zniknięcie”.

Badania Gottmana i współpracowników (1997) wykazują, że rodzicielska filozofia metaemocji (*parental meta-emotion philosophy*) ma duże znaczenie dla emocjonalnego dobrostanu (*well-being*) poszczególnych osób i podsystemów w rodzinie. Rodzicielskie przekonania i stosunek do emocji mają wpływ na małżeńską satysfakcję, małżeńską stabilność, jakość małżeńskich interakcji. Ponadto, rodzicielska filozofia metaemocji (*parental meta-emotion philosophy*) pozostaje w związku z autonomicznymi wskaźnikami stresu u dziecka (Porges, 1995), a także z lepszymi kompetencjami społecznymi w relacjach z rówieśnikami, wyższym poziomem osiągnięć szkolnych,

niższymi wskaźnikami problemów z zachowaniem, lepszymi zdolnościami regulacji emocji i lepszym zdrowiem fizycznym (Katz, Windecker-Nelson, 2006). Dzieci, których matki reagowały na ekspresję negatywnych uczuć umniejszając ich znaczenie lub karząc, są bardziej skłonne w obliczu sytuacji stresowych do stosowania strategii unikających ekspresji emocji (Gottman i in., 1996).

Emocjonalne kompetencje rodziców, w tym ich zdolność do wspierania (*coach*) swoich dzieci, szczególnie w chwilach destabilizacji emocjonalnej, może oddziaływać jako czynnik chroniący dzieci przed negatywnymi konsekwencjami małżeńskich konfliktów i przed negatywnymi konsekwencjami małżeńskiego dystresu (Katz, Gottman, 1997). Szczególnie istotne są doniesienia na temat roli, jaką może pełnić *parental meta-emotion philosophy* w warunkach, gdy dziecko jest świadkiem przemocy domowej. Dowiedziono, że jeśli rodzice z rodzin, w których dochodzi do przemocy domowej, nie wspierają (*coach*) swoich dzieci, wtedy gdy intensyfikują się emocje, dzieci ujawniają specyficzne problemy z regulacją negatywnych emocji (Katz, 2000). Psychologicznie uzasadnione wydaje się przekonanie, że dorosłych, którzy uwikłani są w relacje przemocowe, charakteryzuje słaba zdolność do regulacji emocji, zwłaszcza takich jak złość czy lęk.

Johnsos (2001) wyróżnia dwa rodzaje przemocy domowej: 1) patriarchalny terrorizm oraz 2) bardziej powszechną, „łżejszą” postać przemocy w parze, ujawnianą epizodycznie, objawiającą się takimi zachowaniami, jak kłótnia, blokowanie przejścia, popchnięcie. Badania nad chroniącym aspektem *parental meta-emotion philosophy* dotyczyły drugiego spośród wyróżnionych typów przemocy. Wykazano, że istnieje silny związek pomiędzy zdolnościami rodziców do emocjonalnego wspierania (*emotional coaching*) a konsekwencjami dla dziecka bycia świadkiem zdarzeń, w których rodzice posuwają się do fizycznej agresji wobec siebie. Poprzez procesy wspierania (*coaching*) następujące po zdarzeniach, w trakcie których dziecko było świadkiem zachowań przemocowych, rodzice mogą pomóc dziecku uspokoić się i zrozumieć emocje i uczucia, które w naturalny sposób generowane są poprzez przemoc. Uzyskanie wsparcia od rodziców daje grunt do przekonania, że rodzice nadal są bliscy emocjonalnie, pomimo eskalacji rodzinnego konfliktu. Uzyskano potwierdzenie, że w sytuacji, gdy rodzice są skuteczni w udzielaniu wsparcia w emocjach (*good emotion coaches*), związki między aktami przemocy domowej a problemami z zachowaniem u dziecka będą bardzo słabe albo nawet w ogóle się nie pojawią.

Gottman i współpracownicy podkreślają znaczenie emocjonalnego wspierania (*emotion coaching EC*) dla zdolności dziecka do regulacji emocji (Gottman, DeClaire, 1997). Kiedy rodzice są wspierający w obszarze radzenia sobie z emocjami, dzieci uczą się, jak powstrzymywać niepożądane zachowania związane z silnymi emocjami, łagodzić fizjologiczne wzburzenie spowodowane silnymi emocjami, koncentrować uwagę i organizować się w celu podjęcia skoordynowanego działania ukierunkowanego na cel. Emocjonalne kompetencje dziecka obejmują wówczas zwiększoną świadomość emocji własnych i innych osób, zwiększone zdolności werbalizowania swoich doświadczeń emocjonalnych oraz większą łatwość i gotowość do rozmawiania z innymi o swoich emocjach.

Implikacje praktyczne w programach terapeutycznych skierowanych do dzieci, ukierunkowanych na rolę radzenia sobie z emocjami, mają działać jak czynniki zapobiegające natychmiastowym i odroczone w czasie problemom z przystosowaniem u dzieci. Programy interwencji oparte na *parental meta-emotion philosophy* są w swo-

ich założeniach kierowane do rodziców, a ich celem jest zarówno nauczenie rodziców skutecznych sposobów rozmawiania z ich dziećmi o emocjach, jak i praca nad rodzicielskimi przekonaniami i stosunkiem do świata emocji oraz emocjonalnej ekspresji. Ten rodzaj treningu uczy rodziców, w jaki sposób mogą oni okazywać szacunek wobec dziecięcego doświadczenia emocjonalnego, rozmawiać o sytuacjach, które wzbudzają silne i trudne do zniesienia emocje, stosować odpowiednie do wieku i sytuacji strategię działania, wobec sytuacji, które te emocje wzbudzają.

Przykładem takiego projektu jest sześciotygodniowy program *Tuning in to Kids: Emotionally Intelligent Parenting* skierowany do rodziców dzieci w wieku 4–6 lat, mający na celu uczenie rodziców umiejętności emocjonalnego *coachingu* w relacjach ze swoimi dziećmi. Wyniki badań (Havighurst i in., 2010) przeprowadzonych wśród rodziców-uczestników programu (218 osób) świadczą, że w wyniku udziału w projekcie ujawniają oni większe umiejętności emocjonalnego *coachingu* i w mniejszym stopniu prezentują zachowania ignorujące lub dystansujące się do emocji dziecka. Wykazano również, że dzieci rodziców biorących udział w programie ujawniły pozytywne zmiany w zachowaniu. Centralną częścią programu jest uczenie emocjonalnego *coachingu* według pięciu kroków: 1. Bycie świadomym emocji dziecka, zwłaszcza tych emocji o mniejszej intensywności, 2. Spostrzeganie emocji dziecka jako możliwości bycia blisko i uczenia, 3. Komunikowanie akceptacji i zrozumienia emocji, 4. Pomaganie dziecku w opisywaniu słowami, tego jak się czuje, 5. Jeśli to konieczne, towarzyszenie dziecku w rozwiązywaniu powstałych problemów. Program koncentruje się zatem na rozwijaniu wspierającego, emocjonalnie żywego rodzicielstwa – cechach, które są również charakterystyczne dla ufnego typu przywiązania. Emocjonalny dobrostan rodzica (*well-being*), zawierający sposoby ekspresji i regulacji emocji przez rodzica – jest bazą do kształtowania zdolności, do bycia dostępnym i responsywnym na emocjonalne potrzeby dziecka. Dzieci uczą się rozwijać swoje zdolności do myślenia i regulacji emocji, kiedy rodzice odnoszą się i reagują również wtedy, kiedy emocjonalność dziecka jest pozbawiona intensywności (w przeciwieństwie do tendencji polegającej na reagowaniu wyłącznie lub w większości tylko na silnie intensywne reakcje emocjonalne dziecka). Program zakłada również uczenie rodziców „siedzenia w” własnych emocjach, wtedy gdy wyrażają reakcję na ekspresję emocjonalną dziecka. To może oznaczać powstrzymanie reakcji złości w chwilach frustracji albo chronienie się przed przytłoczeniem przez uczucia lęku, albo zdolność do udzielania wsparcia, gdy dziecko wyraża uczucia smutku czy zranienia.

Zakończenie

Wspólne dla prac zespołu M. Ainsworth oraz zespołu J. M. Gottmana są założenia dotyczące znaczenia następujących poznawczo-emocjonalnych procesów rozwojowych (Leerkes, Crockenberg, 2006): pierwszym z nich jest założenie o znaczeniu adekwatności macierzyńskiej reakcji – odnosi się do to zdolności matki do spostrzegania dystresu u dziecka i identyfikowania leżących u jego podłoża emocji. Matka, która w niewłaściwy sposób rozpoznaje dziecięce emocje, np. myli lęk ze złością, zachowuje się w sposób nieadekwatny do potrzeb emocjonalnych sygnalizowanych przez dziecko. Empatia oznacza gotowość opiekuna do wrażliwego reagowania na emocje dziecka związane z właściwym spostrzeganiem sygnałów. Emocjonalna skuteczność

oznacza zaufanie dorosłego do swoich zdolności do podejmowania efektywnych działań w obliczu wyrażanego przez dziecko dysstresu. Rodzice, którzy koncentrują się na emocjach dziecka, zachowują się w sposób bardziej uważny i wrażliwy, ponieważ potrzeby dziecka stawiają przed swoimi potrzebami, a celem ich działań jest pomoc dziecku w lepszym samopoczuciu. Z kolei zespół pod kierunkiem P. Fonagy'ego odkrył, że matki z poczuciem bezpieczeństwa w relacji przywiązania, zachowują się w sposób bardziej wrażliwy i wspierający wobec dziecka, ze względu na rozwinięte zdolności do refleksyjności (mentalizacji) stanów emocjonalnych dziecka (Fonagy i in., 1991).

Koncepcja emocjonalnego *coachingu* jest spójna z opisywaną w teorii przywiązania responsywnością emocjonalną opiekunów wobec dziecka (Cassidy, 1994). Teoria więzi scharakteryzowała optymalne warunki opieki rodzicielskiej, takie jak bycie stałym i przewidywalnym, spokój, opiekuńczość i efektywność w reagowaniu na emocjonalne potrzeby dziecka. W trakcie rozwoju dziecka responsywność i towarzyszenie dziecku w różnych emocjonalnych doświadczeniach odgrywa kluczową rolę w torowaniu drogi do uczenia się identyfikowania i radzenia sobie z emocjami (Thompson, 1994). Większość programów terapeutycznych koncentrujących się na leczeniu i terapii zaburzeń zachowania, uczy budowania społecznych kompetencji i rozwiązywania problemów. Programy oparte na teorii więzi, koncentrują swoją uwagę na małych dzieciach i niemowlętach, które ujawniają trudności w funkcjonowaniu spowodowane rozwinięciem typu więzi pozabezpiecznym. Wiedza na temat emocji i zdolności do regulacji emocji kształtuje się znacząco, zwłaszcza w okresie przedszkolnym – do czasu, kiedy dziecko rozpoczyna naukę szkolną, większość dzieci jest zdolna do komunikowania swoich emocji i regulacji emocji, umie uwzględniać perspektywę innych osób i staje się zdolne do empatycznych reakcji. Wysokie wskaźniki negatywnej emocjonalności i trudności w regulacji emocji mogą powodować problemy w zachowaniu i są istotnym wskaźnikiem ryzyka problemów w dalszych etapach życia. Uczenie się rozumienia i regulacji emocjonalnej, jest ważnym milowym krokiem rozwojowym do osiągnięcia w okresie przedszkolnym i ma znaczenie dla efektywnego działania w różnych obszarach życia dziecka. Programy terapeutyczne, które koncentrują się na uczeniu rodziców umiejętności emocjonalnego *coachingu* wobec dzieci, wzmacniają profilaktycznie kompetencje dziecka i uprzedzają problemy, zanim one się pojawią.

Literatura

- Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. „Erlbaum”, Hillsdale, NY
- Ainsworth M. D. S., Tracy R. L. (1981): *Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns*. „Child Development”, nr 52
- Aviezer O., Sagi A., Resnick G., Gini M. (2002): *School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-perceived competence and representations of relationships*. „International Journal of Behavioral Development”, nr 26 (5)
- Bowlby J. (1969): *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. Basic Books, New York
- Cassidy J. (1994): *Emotion regulation: Influences of attachment relationships*. W: N. A. Fox (red.): „The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development”, nr 59
- Cassidy J., Berlin L. (1994): *The insecure/ambivalent pattern of attachment: theory and research*. „Child Development”, nr 65

- Cole P., Kaslow N. (1988): *Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression*. W: L. B. Alloy (red.): *Cognitive processes in depression*. Guilford Press, New York
- DeOliveira C., Bailey H., Moran G., Pederson D. (2004): *Emotion socialization as a framework for understanding the development of disorganized attachment*. „Social Development”, nr 13, 3
- Eisenberg N., Fabes R., Murphy B. (1996): *Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior*. „Child Development”, nr 67
- Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T., Fabes R., Shepard S., Reiser M. (2001): *The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior*. „Child Development”, nr 72
- Eisenberg N., Fabes R., Murphy B., Karbon M., Smith M., Maszk P. (1996): *The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning*. „Developmental Psychology”, nr 32
- Eisenberg N., Fabes R., Shepard S., Guthrie I., Murphy B., Reiser M. (1999): *Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning*. „Child Development”, nr 70 (2)
- Eisenberg N., Losoya S., Fabes R., Guthrie I., Reiser M., Murphy B. (2001): *Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problem*. „Journal of Family Psychology”, nr 15
- Finzi R., Cohen O., Sapir Y., Weizman A. (2000): *Attachment styles in maltreated children: A comparative study*. „Child Psychiatry and Human Development”, nr 31 (2)
- Fonagy P. (2003): *The development of psychopathology from infancy to adulthood: The mysterious unfolding of disturbance in time*. „Infant Mental Health Journal”, nr 24 (3)
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E., Target M. (2002): *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Other Press, New York
- Fonagy P., Gergely G., Target M. (2007): *The parent–infant dyad and the construction of the subjective self*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 48 (3/4)
- Fonagy P., Steele H., Steele M. (1991): *Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age*. „Child Development”, nr 62
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran G. S., Higgitt A. C. (1991): *The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment*. „Infant Mental Health Journal”, nr 12 (3)
- Fonagy P., Target M. (1997): *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*. „Development and Psychopathology”, nr 9
- Fonagy P., Target M. (2003): *Psychoanalytic theories. Perspectives from developmental psychopathology*. Whurr Publishers, London, Philadelphia
- Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. (1996): *Parental meta-emotion structure and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary analyses*. „Journal of Family Psychology”, nr 10
- Gottman J. M., DeClaire J. (1997): *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Bloomsbury, London
- Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. (1997): *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Erlbaum, Mahwah, New York
- Grossmann K., Grossmann K., Schwan A. (1986): *Capturing the wider view of attachment: A reanalysis of Ainsworth's Strange Situations*. W: C. E. Izard, P. B. Read (red.): *Measuring emotions in infants and children*. Volume 2. Cambridge University Press, New York
- Havighurst S., Wilson K., Harley A., Prior M., Kehoe C. (2010): *Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children – findings from a community trial*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 51 (12)
- Hazan C., Shaver P. (1987): *Romantic love conceptualized as an attachment process*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 52 (3)
- Holmes J. (2007): *John Bowlby*. GWP, Gdańsk
- Jackowska E. (2010): *Teoria więzi kluczem do wyjaśnienia wzrostu i deficytów w rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych*. W: E. Jackowska, B. Kromolicka (red.): *Młodzież XXI wieku: źródła wzrostu i kryzysów*. Wyd. Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin
- John O., Gross J. (2004): *Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development*. „Journal of Personality”, nr 72:6
- Johnson, M. (2001): *Conflict and control: Symmetry and asymmetry in domestic violence*. W: A. Booth, A. C. Crouter, M. Clements (red.): *Couples in conflict*. Erlbaum, Mahwah, NJ

- Katz L. F. (2000): *Living in a hostile world: Toward an integrated model of family, peer, and physiological process in aggressive preschoolers*. W: K. A. Kerns, J. M. Contreras, A. M. Neal-Barnett (red.): *Family and peers: Linking two social worlds*. Praeger, Westport, CT
- Katz L. F., Windecker-Nelson B. (2006): *Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment*. „Journal of Family”, nr 20 (1)
- Katz L. F., Hunter E. (2007). *Maternal meta-emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology*. „Social Development”, nr 16
- Katz L. F., Gottman J. M. (1007): *Buffering children from marital conflict and dissolution*. „Journal of Clinical and Child Psychology”, nr 26
- Klimes-Dougan B., Zerman J. (2007): *Introduction*. „Social Development”, nr 16 (2)
- Kobak R., Sceery A. (1988): *Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representation of self and others*. „Child Development”, nr 59
- Lagace ´-Se ´guin D., Coplan R. (2005): *Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood*. „Social Development”, nr 14
- Leerkes E., Crockenberg S. (2006): *Antecedents of mothers' emotional and cognitive responses to infant distress: the role of family, mother, and infant characteristics*. „Infant Mental Health Journal”, nr 27 (4)
- Lunkenheimer E., Shields A., Cortina K. (2007): *Parental emotion coaching and dismissing in family interaction*. „Social Development”, nr 16 (2)
- Main M., Solomon J. (1990): *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situations*. W: M. Greenberg, D. Cicchetti, E. Cummings (red.): *Attachment during the preschool years: theory, research and interventions*. University of Chicago Press, Chicago
- Manne S., Glassman M., Du Hammel K. (2000): *Intrusion, avoidance and psychological distress among individuals with cancer*. „Psychosomatic Medicine”, nr 63
- Mikulincer M. (1997): *Adult attachment style and information processing: individual differences in curiosity and cognitive closure*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 72 (5)
- Mikulincer M., Orbach I. (1995): *Attachment styles and repressive defensiveness: the accessibility and architecture of affective memories*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 68
- Mikulincer M., Shaver P. R., Pereg D. (2003): *Attachment theory and affect regulation: The dynamic development, and cognitive consequences of attachment-related strategies*. „Motivation and Emotion”, nr 27
- Mikulincer M., Florian V., Weller A. (1993): *Attachment styles, coping strategies and posttraumatic psychological distress: the impact of the Gulf War in Israel*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 64 (5)
- Morris A., Silk J., Steinberg L., Myers S., Robinson L. (2007): *The role of the family context in the development of emotion regulation*. „Social Development”, nr 16 (2)
- Płopa M. (2005): *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Porges S. (1995): *Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A polyvagal theory*. „Psychophysiology”, nr 32
- Ramsden S., Hubbard J. (2002): *Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 30
- Sharp C., Fonagy P. (2008): *The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: constructs, measures and implications for developmental psychopathology*. „Social Development”, nr 17 (3)
- Shaver P. R., Hazan C. (1993): *Adult romantic attachment: theory and evidence*. W: *Advances in personal relationships*. T. 4. Ct: JAI, Greenwich
- Sheeber L., Allen N., Davis B., Sorensen E. (2000): *Regulation of negative affect during mother – child problem solving interactions: Adolescent depressive status and family processes*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 28
- Steele M., Steele H., Johansson M. (2002): *Maternal predictors of children's social cognition: an attachment perspective*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 43 (7)
- Stelter R., Halberstadt A. (2011): *The interplay between parental beliefs about children's emotions and parental stress impacts children's attachment security*. „Infant and Child Development”, nr 20
- Stern D. (1994): *One way to build a clinically relevant baby*. „Infant Mental Health Journal”, nr 15
- Stern D. (1985): *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books, New York
- Stern D. (1995): *The motherhood constellation and unified view of parent – infant psychotherapy*. Basic Books, New York

Thompson R. (1994): *Emotion regulation: A theme in search of definition*. W: N. A. Fox (red.): „The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development”, nr 59

Thompson R. (1991): *Emotional regulation and emotional development*. „Educational Psychology Review”, nr 3

Thompson R. (1999): *Early attachment and later development*. W: J. Cassidy, P. Shaver (red.): *The handbook of attachment*. Guilford Press, New York

Wallin D. (2010): *Przywiązanie w psychoterapii*. Wyd. UJ, Kraków

Żechowski C., Namysłowska I. (2008): *Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych*. W: B. Jóźefik, G. Iniewicz (red.): *Koncepcje przywiązania: od teorii do praktyki*. Wyd. UJ, Kraków

Koncepcja rodzicielskiego *coachingu* regulacji emocji w świetle teorii przywiązania

Artykuł podejmuje dyskusję na temat nurtu rodzicielskiego *coachingu* regulacji emocji opisywanego przez Johna Mordecaia Gottmana i jego współpracowników w świetle teorii przywiązania. W teorii więzi i badaniach prowadzonych w tym nurcie, emocjom przypisuje się fundamentalne znaczenie. Ufny typ przywiązania pozostaje w związku z lepszym funkcjonowaniem społecznym i lepszymi kompetencjami w obrębie regulacji emocji. Warunkami korzystnymi dla rozwoju poczucia bezpieczeństwa w relacji z opiekunem jest przede wszystkim jego responsywność, rozumiana jako zdolność do właściwego odczytywania sygnałów dziecka i adekwatnego reagowania na emocjonalne potrzeby dziecka. Emocje odgrywają również kluczową rolę w teoriach i badaniach poświęconych sprawowaniu roli rodzica. Dzieci uczą się w kontakcie z dorosłymi opiekunami radzić sobie ze swoimi emocjami poprzez ich wyrażanie, obserwowanie reakcji rodziców na ekspresję emocji i uwewnętrznianie sposobów regulacji emocji, jakie stosują rodzice. Regulacja emocji jest rozumiana jako zdolność modyfikowania emocjonalnego pobudzenia, tak aby uzyskać optymalny poziom zaangażowania emocjonalnego w działanie. J. M. Gottman stworzył nową koncepcję rodzica, pełniącego wobec swoich dzieci funkcję *coacha* w obszarze regulacji emocji. Oznacza to towarzyszenie dzieciom w ich „wzlotach i upadkach” oraz pełnienie roli przewodnika po świecie emocji. Rodzice, których podejście do wychowania jest spójne z filozofią *coachingu* emocji, pomagają dzieciom w nabywaniu umiejętności regulacji emocji takich, jak samouspokajanie, powstrzymywanie negatywnego afektu czy koncentracja na realizowaniu zadania.

Słowa kluczowe: związek uczuciowy, rodzicielski *coaching*, regulacja emocji, filozofia *coachingu* emocji

The idea of emotion coach parenting in light of the attachment theory

The idea of emotion coach parenting is discussed in light of theory of attachment. Emotion plays a central role in attachment theory and research. Secure attachment relationships have been associated with better social functioning and better skills of emotion regulation. The secure attachment is predicted by parental sensitivity, which can be defined as the ability to accurately perceive the child's signals and to respond to these signals in a prompt and adequate way. Emotion also plays an important role in theory and research of parenting. Children learn about emotion through their exposure to emotion, through their parents' reactions to emotions, through parents' modeling of emotion regulation, and through the conversation that they share with caregivers about emotion. Emotion regulation is conceptualized as the ability to modulate one's emotional arousal such that an optimal level of engagement with the environment is fostered. Johna Mordecai Gottman created the new concept of an Emotion Coach Parent. These parents these their children strategies to deal with life' up and downs. Emotion coach parents serve as their children's guide through the world of emotion. Parents who hold an attitudes and beliefs consistent with an emotion coaching philosophy are less derogatory in their parenting and respond to and coach positive and negative emotions in a way that assist the child to learn skills in emotion regulation, such as self-soothing, inhibiting negative affect, and focusing attention.

Keywords: attachment emotion, coach parenting, emotion regulation, emotion coaching philosophy

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2013

Anna Izabela Brzezińska, Tomasz Czub
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Konrad Piotrowski, Radosław Kaczan
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie
Małgorzata Rękosiewicz
Studia Doktoranckie – Instytut Psychologii UAM

TOŻSAMOŚĆ I JEJ OSOBOWOŚCIOWY KONTEKST: CHARAKTERYSTYKA PSYCHOLOGICZNA UCZNIÓW ZESPOŁÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH¹

Celem artykułu jest przedstawienie właściwości tożsamości oraz wybranych emocjonalnych, poznawczych i społecznych właściwości osobowości u młodzieży na przełomie wczesnej i późnej fazy adolescencji – uczniów klas I–III zespołów szkół zawodowych, czyli zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów profilowanych. Młodzież, która wybiera ten rodzaj ścieżki edukacyjnej po zakończeniu nauki w gimnazjum, rzadko stanowi przedmiot zainteresowania psychologów (por. postulaty dotyczące zwiększenia heterogeniczności badanych grup młodzieży w pracach: Danielssen i in., 2000; Galambos, Leadbeater, 2000; Schwartz, 2005).

Badania i analizy, jakie przeprowadził zespół pod kierunkiem Krystyny Szafraniec, opublikowane w pracy *Raport Młodzi 2011* (Szafraniec, 2011) pokazują, iż w okresie od roku szkolnego 1995/96 do 2009/2010 systematycznie spadało zainteresowanie polskiej młodzieży nauką w szkołach zawodowych, tj. w technicach, zasadniczych szkołach zawodowych i liceach profilowanych (z 70% w r.szk.1995/96 do ok. 40% w r.szk. 2009/10).

Raport o stanie edukacji 2010. Kontynuacja przemian, wydany w roku 2012 przez Instytut Badań Edukacyjnych, pokazuje podobną tendencję. W roku 1990/91 uczniów zasadniczych szkół zawodowych było 814,5 tys., a dane na dzień 30.09.2011 roku pokazują, iż uczyło się w nich już tylko 216,8 tys. uczniów, w tym w kategorii wiekowej „dzieci i młodzież” – 210,9 tys. uczniów (klasy I – 84,3 tys., klasy II – 78,5 tys., klasy III – 48,1 tys.). Ten negatywny trend, jak zauważają autorzy *Raportu...* (*Raport...*, 2012), został jednak zahamowany: „Po ukończeniu gimnazjum, szkoły zawodowe różnych typów wybiera obecnie około połowa uczniów (ok. 30% technika i blisko 20% zasadnicze szkoły zawodowe). Odsetek ten znacząco obniżył się w okresie 1990–2005, ale w ostatnich latach tendencja spadkowa zatrzymała się, co może wskazywać, że szkoły zawodowe zaczynają z powrotem być »szkołami pozytywnego

wyboru«. W 2010 roku w różnych typach szkół zawodowych kształciło się niemal 1,2 mln osób, ponad 300 tys. osób zostało absolwentami”.

Analiza porównawcza dla lat 2003 i 2009, wykonana przez autorów *Raportu Młodzi 2011*, pokazała utrzymującą się przez te lata silną tendencję negatywnej selekcji w odniesieniu do szkół, do których trafiała młodzież. Do szkół zawodowych trafiała młodzież o najgorszych statystykach społeczno-edukacyjnych (por. tamże, Tab. 4.1., s. 97). I tak, w roku 2003 uczniowie z rodzin o statusie niskim wybierali w 22,2% (2009 – 20%) zasadnicze szkoły zawodowe, w 40,3% (2009 – 49,4%) – technika i licea profilowane, w 37,5% (2009 – 30,6%) – licea ogólnokształcące. Dla uczniów z rodzin o średnim statusie było to: zasadnicze szkoły zawodowe – 6,8% (2009 – 8,3%), technika i licea profilowane – 30,6% (2009 – 38%), licea ogólnokształcące – 62,5% (2009 – 53,7%), wreszcie dla uczniów z rodzin o wysokim statusie: zasadnicze szkoły zawodowe – 1,7% (2009 – 2,3%), technika i licea profilowane – 9,9% (2009 – 11,9%), licea ogólnokształcące – 88,4% (2009 – 85,8%).

Autorzy *Raportu...* komentując te statystyki piszą: „coraz wyraźniejszej homogenizacji i elitaryzacji składu społecznego liceów ogólnokształcących (...) towarzyszy heterogenizacja i egalitaryzacja składu społecznego szkół zawodowych (...). Dziś na jednym biegunie mamy dobre licea ogólnokształcące, przygotowujące nowe elity, wychowujące bardzo ambitną i wymagającą młodzież, na drugim – szkoły zawodowe, które gromadzą (...) »ludzi zbędnych«, wywodzących się ze społecznych nizin” (tamże, s. 110–111).

Widoczna jest też dysproporcja pod względem średnich wyników w nauce uczniów wybierających dalszą naukę w szkołach zawodowych, zwłaszcza zasadniczych, ponadto uczniowie ci gorzej radzą sobie na rynku pracy w porównaniu z absolwentami szkół ogólnokształcących. Natomiast absolwenci techników i szkół policealnych wypadają podobnie jak absolwenci liceów ogólnokształcących pod tym względem. Według autorów *Raportu o stanie edukacji (2012)* różnice te mogą w jakimś stopniu wynikać z odmiennego poziomu kompetencji uczniów wybierających różne typy szkół, ale z drugiej strony mogą być wskaźnikiem niedopasowania zarówno samej oferty, jak i jakości kształcenia w szkołach zawodowych, do wymagań rynku pracy oraz do zasobów uczniów. Z badania PISA 2009' wynika, że uczniowie o najniższych osiągnięciach uczą się w szkołach zawodowych. Najlepsze wyniki w każdej z dziedzin (nauki przyrodnicze, czytanie z rozumieniem, matematyka) uzyskali bowiem uczniowie, którzy uczęszczają do liceów ogólnokształcących, a najgorsze uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (za: *Raport...*, 2012).

Potwierdzenie pośrednie tego wniosku to fakt (za: Szafraniec, 2011), iż w r. szk. 2009/10 do matury w technikach przystąpiło 86,3% uczniów, a świadectwo maturalne otrzymało 77,6% (podobny poziom zdawalności miał miejsce w liceach profilowanych), podczas gdy w liceach ogólnokształcących z 91% uczniów, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego, zdało go 84% uczniów; tamże, s. 97). Z drugiej strony dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe otrzymało 87% absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i tylko 56% absolwentów techników.

Uczniowie z zespołów szkół zawodowych uzyskują też niższe niż uczniowie liceów ogólnokształcących wyniki z egzaminów maturalnych z języka angielskiego zarówno na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym (Szafraniec, 2011, s. 126). Zdaniem autorów *Raportu...* kształcenie w szkołach zawodowych nadal podtrzymuje negatywną tożsamość „robola”, a nie etosu fachowca.

Decyzja o wyborze określonego typu kształcenia po ukończeniu gimnazjum w przypadku większości uczniów zasadniczych szkół zawodowych uwarunkowana była chęcią wykonywania konkretnego zawodu. Dla ponad 80% z nich ważniejsze było to, że będą się uczyć konkretnego, wybranego przez siebie zawodu, a mniej istotny był wybór określonej szkoły (*Raport...*, 2012). Zgodnie z deklaracjami około 3/4 uczniów kończących zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły policealne planuje wejście na rynek pracy. Taki sam odsetek (ok. 3/4) planuje dalszą naukę. Grupy te nie są rozłączne, gdyż ok. połowa uczniów szkół policealnych i zasadniczych szkół zawodowych planuje łączenie pracy z dalszą nauką. Łączenie pracy i nauki nie jest nową sytuacją uczniów tego typu szkół. Obecnie około 2/3 uczniów zasadniczych szkół zawodowych i szkół policealnych ma już za sobą doświadczenia pracy. Dla większości uczniów zasadniczych szkół zawodowych praca ta oznaczała odpłatne zajęcie w dziedzinie zgodnej z kierunkiem kształcenia (*Raport...*, 2012). Z tymi wnioskami zgodne są wyniki analiz badań przeprowadzonych w projekcie *Bilans Kapitału Ludzkiego* (tab. 1.; por. Szczucka, Jelonek, 2012).

Tabela 1. Charakterystyki uczniów szkół zawodowych na podstawie badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych w ramach projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego*

Płeć a profil kształcenia	mężczyźni znacznie częściej kształcą się w zasadniczych szkołach zawodowych i technikumach niż kobiety, kobiety wybierające szkoły zawodowe preferują profile związane z sektorem usług np. opiekuńczych czy administracyjno-biurowych; mężczyźni preferują kierunki techniczne
Zróżnicowanie regionalne a profil kształcenia	najwięcej jest uczniów uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych w obrębie dawnego zaboru pruskiego, tj. województwach wielkopolskim, opolskim, kujawsko-pomorskim i pomorskim
Preferencje co do planów życiowych	dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych najczęściej wskazywanym wyborem dalszej drogi życiowej jest kształcenie – 87% deklaruje, że chce kontynuować dalszą naukę, odsetek ten jest największy wśród uczniów liceów ogólnokształcących (99%) mniejszy wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych – 89%
Płeć a plany edukacyjne	absolwenci zasadniczych szkół zawodowych najczęściej wskazywali technikum jako kolejny, planowany, etap edukacji; wśród tych osób wyraźnie częściej takiego wyboru dokonywali jednak mężczyźni (43%), niż kobiety (37%), kobiety uczące się w szkołach typu zawodowego znacznie częściej niż mężczyźni wskazywały na plany dalszej ogólnej edukacji, wybierając naukę w liceum ogólnokształcącym (17% w stosunku do 9% mężczyzn)
Wykształcenie ojca a plany edukacyjne	plany edukacyjne są skorelowane z wykształceniem ojca, uczniowie lepiej wykształconych ojców (wykształcenie wyższe) częściej deklarują chęć dalszej edukacji (94%)
Kształcenie a praca	uczniowie zasadniczych szkół zawodowych są bardziej aktywni zawodowo – aktywność ta jest silnie powiązana z profilem ich kształcenia, 56% uczniów ZSZ ma doświadczenie korzystania z nabytych w szkole umiejętności na rynku pracy

Źródło: opracowano na podstawie pracy: Szczucka, Jelonek, 2011

W świetle przytoczonych, wybranych tytułem przykładu, wyników badań zrealizowanych w ostatnich latach, zasadne jest pytanie o to, czy różnice między uczniami różnego typu szkół ponadgimnazjalnych wynikające z ich preferencji, silnie uwarunkowanego statusu ich rodzin, planów edukacyjnych i zawodowych, wreszcie z efektów kształcenia (wyniki egzaminów zewnętrznych) związane są w jakiś sposób z ich psychologicznymi charakterystykami?

Okres przechodzenia z wczesnej do późnej adolescencji, w którym większość młodych ludzi dokonuje wyboru dalszej ścieżki kształcenia i/lub pracy to także, a może przede wszystkim, czas ważnych ogólnych życiowych wyborów, które muszą być poprzedzone wieloma próbami i poszukiwaniami najlepszej dla siebie perspektywy, a także czas wielu zachowań ryzykownych.

Podstawowe zadania rozwojowe dla tej fazy w życiu człowieka związane są z trzema rodzajami zmian. Pierwsze to zmiany w sferze *soma*, polegające na ukończeniu procesu fizycznego dojrzewania i ukształtowaniu się tożsamości dotyczącej roli seksualnej oraz wejściu w relacje preintymne i intymne. Drugie to zmiany w sferze *psyche*, związane z opanowaniem operacji formalnych i zwiększeniem efektywności regulacji emocji. Trzeci rodzaj zmian – w sferze *polis* – polega na uwewnętrznianiu się wzorców moralnych, przebudowaniu relacji z rodzicami w kierunku większej autonomii i samodzielności w podejmowanych decyzjach, przebudowaniu relacji w grupach rówieśniczych oraz podejmowaniu decyzji o dłuższej perspektywie czasowej w odniesieniu do ścieżek dalszej edukacji, przygotowania do zadań zawodowych i wyboru rodzaju pracy (por. Newman, Newman, 1984; Brzezińska, 2007; Katra, 2008).

Te wszystkie zadania cząstkowe są jednak podporządkowane jednemu, ogólniejszemu, które nadaje sens tej fazie życia. Jest to czas budowania zrębów własnej najpierw grupowej, a potem indywidualnej tożsamości. W proces ten uwikłane są wszystkie procesy psychiczne – poznawcze, emocjonalne i społeczne, a młody człowiek korzysta ze wszystkich swoich zasobów zgromadzonych w poprzednich okresach życia. Im te doświadczenia są bogatsze i bardziej zróżnicowane, co pośrednio jest wskaźnikiem jakości środowiska społecznego i wychowawczego, tym proces budowania tożsamości przebiega pomyślniej i w momencie wkraczania w dorosłość kończy się uzyskaniem jej dojrzałej formy – tzw. tożsamości osiągniętej.

Zasadne jest więc pytanie o to, jakimi zasobami dysponują młodzi ludzie, budujący swą tożsamość w okresie dorastania i wkraczania w dorosłość, w zależności od jakości swego środowiska wychowawczego (rodzinnego i szkolnego), a więc także w zależności od tego, jaki jest status ich rodziny pochodzenia i jakich wyborów dokonali po ukończeniu obowiązkowej edukacji gimnazjalnej?

Badania przeprowadzone w naszym zespole w roku 2011² wykazały, że między uczniami różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych występują choć niewielkie, to jednak istotne różnice pod względem natężenia różnych wymiarów tożsamości, jak i statusu tożsamości (por. Brzezińska, i in., w druku; Piotrowski, 2013a). Te niewielkie różnice dotyczyły także różnych cech osobowości, uwikłanych w proces budowania tożsamości, takich jak doświadczanie emocji samoświadomościowych (Czub i in., w druku), regulacja emocji i związane z nią trudności (Jankowski, 2013) oraz rodzaj orientacji społecznej i powiązany z nią typ społecznego uczestnictwa (Rękosiewicz, 2013).

Co ciekawe, spośród trzech typów szkół (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum i liceum profilowane) jedynie uczniowie technikum charakteryzowali się wyższym poziomem orientacji tranzytywnej niż moratoryjnej (w pozostałych szkołach nie zaobserwowano różnic pomiędzy tymi dwoma wymiarami partycypacji społecznej). Zjawisko to polega na tym, że uczniowie ci w większej mierze nastawieni są na wykorzystanie młodości na nabycie umiejętności niezbędnych do satysfakcjonującego wkroczenia w dorosłość niż na traktowanie młodości jako możliwości korzystania z tego, co dostępne „tu i teraz”, z tzw. „korzystania z młodości” bez planowania swojego dorosłego życia (tamże). W związku z tym w grupie tej częściej niż wśród uczniów szkół zawodowych czy liceów profilowanych, występują typy partycypacji społecznej o wysokim natężeniu orientacji tranzytywnej (głównie typ asymilacyjny). Jeśli chodzi o poczucie wstydu, wśród uczniów szkół zawodowych jego poziom jest najniższy, nieco wyższy u uczniów technikum, a najwyższy wśród uczniów liceów

profilowanych. Podobnie poczucie winy – najniższy poziom zaobserwowano wśród uczniów szkół zawodowych, nieco wyższy wśród uczniów pozostałych dwóch typów szkół (Czub i in., w druku). Te i inne wyniki zachęciły nas do bardziej dogłębnego przyjrzenia się tym grupom uczniów i przeprowadzenia badań w różnych typach szkół zawodowych, i to o różnym profilu kształcenia.

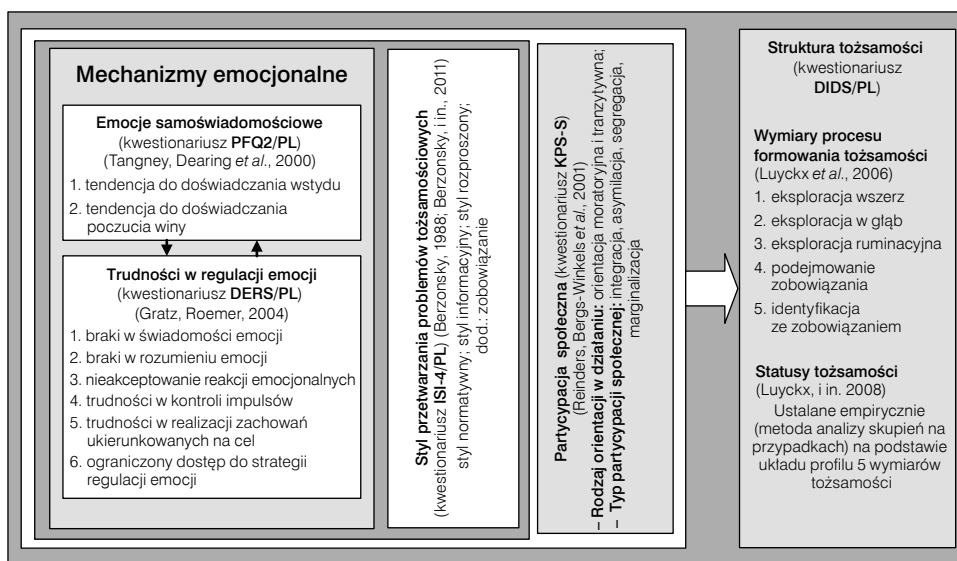
Problem

Przedmiotem badań były właściwości osobowości związane z formowaniem się tożsamości, w tym trudności w regulacji emocji, skłonność do doświadczania emocji samoświadomościowych oraz styl poznawczego przetwarzania kwestii tożsamościowych i orientacja społeczna związana z rodzajem społecznego uczestnictwa. Wśród emocji świadomościowych szczególne znaczenie mają względnie trwałe tendencje do odczuwania winy i wstydu (ang. *shame / guilt proneness*), które kształtują się od najwcześniejszego okresu dzieciństwa w procesie naturalnej socjalizacji w rodzinie i grupach rówieśniczych (Alessandri, Lewis, 1993, 1996; Ferguson, Stegge, 1995; Gilbert i in., 1996; Chandler-Holtz, 1999; Abell, Gecas, 1997). Można przypuszczać, iż indywidualne tendencje do odczuwania winy i wstydu wywierają istotny wpływ na rozwój człowieka, szczególnie w okresie wkraczania w dorosłość, czyli w czasie rozpoczynającym się wraz z wejściem w fazę dorastania, a kończącym się w fazie wczesnej dorosłości, kiedy to kształtują się podstawy tożsamości.

Efekty procesu kształtowania się tożsamości w postaci określonego statusu tożsamości, z jakim młody człowiek wkracza w dorosłość, mają istotne znaczenie dla podejmowania przez niego nowych ról społecznych. Role te związane są z takimi zadaniami życiowymi, jak rozpoczęcie i zakończenie edukacji obowiązkowej, rozpoczęcie innych – fakultatywnych – form edukacji, rozpoczęcie pracy, opuszczenie domu rodzinnego, założenie własnego gospodarstwa domowego, zbudowanie trwałego związku i posiadanie dzieci (np. Frisen, Wängqvist, 2010), ale także znajdują się pod ich zwrotnym wpływem – podejmowanie ról społecznych kierowane społecznymi normami, prowadzi do zmian tożsamości (Piotrowski, 2013b).

Głównym celem badań, zaplanowanych na trzy lata³, jest empiryczna weryfikacja społeczno-emocjonalno-poznawczego modelu formowania się tożsamości (por. założenia tego modelu w pracy: Czub, Brzezińska, 2013), wyjaśniającego wewnętrzne mechanizmy procesu formowania się tożsamości w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości w kontekście uwarunkowań zewnętrznych. Konceptualizacja i operacjonalizacja przebiegu oraz efektów procesu formowania się tożsamości oparte są na modelu podwójnego cyklu formowania się tożsamości, opracowanym przez Koena Luyckxa i wsp. (por. Luyckx i in., 2006; Luyckx i in., 2008). Z kolei ujęcie poznawczych mechanizmów procesu formowania się tożsamości opiera się na koncepcji i operacjonalizacji zaproponowanej przez Michaela R. Berzonsky'ego (1988, 1989, 1992; por. Senejko, 2010). W dotychczasowych badaniach potwierdzono związki pomiędzy poznawczym stylem przetwarzania problemów tożsamościowych (*identity-processing style*) a efektami procesu formowania się tożsamości (np. Berzonsky, 1989; Berzonsky, Adams, 1999; Schwartz, i in., 2000) oraz orientacją społeczną (Gurba, 2000).

Rysunek 1 prezentuje wszystkie badane zmienne oraz sposoby ich operacjonalizacji.



Rys. 1. Badane zmienne i ich operacjonalizacja

W tym artykule prezentujemy – w sposób opisowy – wyniki badań z pierwszego pomiaru, odpowiadając na dwa pytania:

- 1) jaki jest – w grupie uczniów klas I–III zespołów szkół zawodowych – poziom badanych sześciu grup zmiennych: wymiarów tożsamości, statusu tożsamości, stylu przetwarzania problemów tożsamościowych, poczucia wstydu i winy, trudności w zakresie regulacji emocji oraz rodzaju orientacji społecznej?
- 2) jaka jest struktura powiązań między badanymi zmiennymi w każdej z trzech grup porównawczych (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, liceum profilowane)?

Osoby badane

W zimowym semestrze roku 2012 przeprowadzono pierwszy pomiar z zaplanowanych sześciu. Badanymi byli uczniowie sześciu zespołów szkół zawodowych w Poznaniu, czyli uczniowie wchodzący w skład zasadniczych szkół zawodowych (klasy I–III; $n=271$), techników (klasy I–III⁴; $n=448$) i liceów profilowanych (klasy I–III; $n=253$). Badacze uzyskali zgodę dyrekcji szkół oraz pisemną zgodę rodziców i uczniów na przeprowadzenie badań, a realizacja całego projektu uzyskała pozytywną opinię Komisji Etyki ds. Projektów Badawczych Instytutu Psychologii UAM.

Narzędzia badawcze

Narzędzia badawcze to bateria pięciu kwestionariuszy. Wszystkie kwestionariusze przeszły przez procedurę adaptacji kulturowej oraz przez badanie ich rzetelności i trafności. Badania pilotażowe⁵ przeprowadzono w roku 2011 w Poznaniu oraz in-

nych miejscowościach w Wielkopolsce na grupie łącznie 1675 osób, w tym uczniów gimnazjów (n=506), zasadniczych szkół zawodowych (n=215), techników (n=187) i liceów ogólnokształcących (n=171), słuchaczy medycznych szkół policealnych (n=342) oraz studentów studiów stacjonarnych (n=254).

Pierwszym krokiem w analizie wyników z etapu I badań właściwych ($n_{og} = 972$) było sprawdzenie struktury czynnikowej poszczególnych narzędzi w celu wprowadzenia niezbędnych zmian, aby dodatkowo, po etapie badań pilotażowych, podnieść wartość psychometryczną narzędzi. Obliczono współczynniki dopasowania struktury czynnikowej do danych (χ^2 , AGFI, CFI, RMSEA) oraz współczynniki rzetelności alfa-Cronbacha dla ostatecznej wersji poszczególnych narzędzi. W wyniku tych analiz usunięto kilka pozycji z powodu obniżania wartości psychometrycznej danego narzędzia.

(1) DIDS/PL: Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości

Skala została opracowana przez badaczy belgijskich w zespole kierowanym przez Koena Luyckxa (Luyckx, i in., 2008), a polskiej adaptacji za zgodą autorów dokonali Anna I. Brzezińska i Konrad Piotrowski (2011a, 2011b)⁶. Narzędzie to bada pięć wymiarów (podstawy teoretyczne narzędzia i opis pięciu wymiarów tożsamości patrz: Brzezińska, Piotrowski, 2010, 2011a, 2011b). Narzędzie składa się z 25 stwierdzeń, jednak z powodu niskiej mocy dyskryminacyjnej (korelacja z wynikiem skali <0,45) usunięto jedną z nich. Każda pozycja jest oceniana na skali 1–6 pkt. Uzyskane współczynniki dopasowania struktury czynnikowej są zadowalające (tab. 2.).

Tabela 2. Rzetelność i jakość struktury czynnikowej Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości – DIDS-PL

Skale	alfa – Cronbacha			
	cała grupa	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	liceum profilowane
	$N_{og} = 972$	$n=271$	$n=448$	$n=253$
EW – eksploracja wszcz	0,72	0,66	0,74	0,72
EG – eksploracja w głąb	0,67	0,65	0,67	0,67
ER – eksploracja ruminacyjna	0,82	0,77	0,82	0,84
PZ – podjęcie zobowiązań	0,90	0,87	0,89	0,91
IZ – identyfikacja ze zobowiązaniami	0,82	0,82	0,83	0,80
Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej: χ^2 (df = 242; N = 943) = 1404,53; AGFI = 0,85; CFI = 0,90; RMSEA = 0,07				

Źródło: I etap badań – sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

(2) PFQ-2/PL: Kwestionariusz Uczuć Osobistych

Kwestionariusz został opracowany w roku 1990 (Harder, Zalma, 1990), a polskiej adaptacji za zgodą autorów dokonano w roku 2012 (opis narzędzia: Czub, 2012a). Narzędzie to bada dwa wymiary – tendencje do doświadczania poczucia wstydu i poczucia winy. Polska wersja narzędzia składa się 19 pozycji, z których 7 tworzy skalę wstydu, 6 – skalę poczucia winy, a pozostałe itemy mają charakter maskujący. Badani pytani są o to, jak często doświadczają stanów emocjonalnych, opisanych w kolejnych pozycjach kwestionariusza, np.: „Mam poczucie upokorzenia” lub „Mam

wyrzuty sumienia”. Odpowiedzi zaznaczane są na skali pięciostopniowej, od *nigdy*, do *prawie cały czas*. Uzyskane współczynniki dopasowania struktury czynnikowej są zadowalające (tab. 3.).

Tabela 3. Rzetelność i jakość struktury czynnikowej PFQ-2/PL – *Kwestionariusza Uczuć Osobistych*

Skale	alfa – Cronbacha			
	cała grupa	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	liceum profilowane
	N _{og} = 972	n=271	n=448	n=253
WS – poczucie wstydu	0,86	0,86	0,86	0,87
WI – poczucie winy	0,82	0,83	0,80	0,83
Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej: χ^2 (df = 64; N = 931) = 303,26; AGFI = 0,93; CFI = 0,95; RMSEA = 0,06				

Źródło: I etap badań – sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

(3) DERS/PL: Skala trudności w regulacji emocji

Kwestionariusz został opracowany w roku 2004 (Gratz, Roemer, 2004). Polskiej adaptacji dokonano za zgodą autorów w roku 2012 (opis narzędzia: Czub, 2012b). Narzędzie bada trudności w zakresie regulacji emocji na sześciu wymiarach: świadomość emocji, rozumienie emocji, akceptacja emocji, kontrola impulsów, zdolność do realizacji zachowań ukierunkowanych na cel przy równoczesnym doświadczaniu emocji oraz dostępność strategii regulacji emocji. Polska wersja narzędzia składa się z 23 pozycji; na poszczególne wymiary składa się od 3 do 5 pozycji kwestionariusza. Do osób badanych skierowane jest pytanie o to, jak często doświadczają opisanych stanów, np. „Trudno mi sprecyzować, co czuję”, „Kiedy jestem zdenerwowany, zaczynam czuć się ze sobą źle”, „Rozumiem swoje uczucia”. Badani udzielają odpowiedzi na skali pięciostopniowej, od *niemal nigdy* do *niemal zawsze*. Wynik ogólny stanowi sumę wyników uzyskanych we wszystkich skalach. Uzyskane współczynniki dopasowania struktury czynnikowej są zadowalające (tab. 4.).

Tabela 4. Rzetelność i jakość struktury czynnikowej DERS-PL – *Skali trudności w regulacji emocji*

Skale	alfa – Cronbacha			
	cała grupa	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	liceum profilowane
	N _{og} = 972	n=271	n=448	n=253
BŚ – braki w świadomości emocji	0,65	0,54	0,65	0,77
BR – braki w rozumieniu emocji	0,67	0,60	0,72	0,64
NE – nieakceptowanie reakcji emocjonalnych	0,77	0,78	0,75	0,78
TK – trudności w kontroli impulsów	0,92	0,89	0,92	0,95
TC – trudności w realizacji zachowań ukier. na cel	0,87	0,86	0,88	0,88
SR – słaby dostęp do strategii regulacji	0,87	0,89	0,86	0,85
DERS _{og} – wynik ogólny	0,91	0,91	0,90	0,91
Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej: χ^2 (df = 215; N = 942) = 851,66; AGFI = 0,90; CFI = 0,94; RMSEA = 0,06				

Źródło: I etap badań – sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

(4) ISI-4/PL: Inwentarz Stylów Tożsamości

Autorami wersji ISI-4 są Michael Berzonsky, Bart Soenens, Ilse Smith i Koen Luyckx (za: Senejko, 2010). Polskiej adaptacji dokonały Alicja Senejko i Ewa Okręglicka-Forysiak (tamże). Na potrzeby naszych badań, za zgodą autora wersji oryginalnej i autorki polskiej adaptacji, wprowadzono dodatkowe zmiany (korekta przekładu z języka angielskiego i skrócenie skal). Narzędzie to bada trzy społeczno-poznawcze orientacje, związane z przetwarzaniem problemów tożsamościowych, nazywane stylami tożsamości – są to: styl informacyjny, normatywny i dyfuzyjno-unikowy.

Styl informacyjny charakteryzuje osoby, które są autorefleksyjne, eksplorują otoczenie, chcą lepiej poznać siebie i aktywnie poszukują informacji odnoszących się do *ja*. Styl normatywny dotyczy osób, które przejmują oczekiwania, wartości, przepisy od znaczących dla nich osób. Ich głównym celem jest ochrona tak ukształtowanych własnych poglądów na życie. Styl dyfuzyjno-unikowy charakteryzuje się zwlekaniem, odsuwaniem podejmowania problemów na później, niechęcią do konfrontowania się, akceptacji i radzenia sobie z nieprzyjemnymi sytuacjami, problemami osobistymi i konfliktami tożsamościowymi. Poza stylami tożsamości można również obliczyć wyniki dla wymiaru zobowiązania (ang. *commitment*). Zobowiązanie dostarcza poczucia celu i kierunku, może też służyć jako podstawa procesów monitorowania zachowania i generowania informacji zwrotnych, wspierających mechanizmy oceny i regulacji zachowań jednostki.

Badany udziela odpowiedzi na skali od 1 (*zdecydowanie mnie nie dotyczy*) do 5 (*zdecydowanie mnie dotyczy*), za pomocą której określa, w jaki sposób dane twierdzenie go charakteryzuje. W wersji skróconej zastosowanej w niniejszych badaniach wykorzystano 20 pozycji z oryginalnego narzędzia, charakteryzujących się najwyższymi parametrami (po 5 pozycji dla każdej ze skal kwestionariusza), jednak w kolejnych krokach, z powodu niskiej wartości psychometrycznej, usunięto trzy z nich, a przedstawione wyniki zostały uzyskane przy użyciu kwestionariusza siedemnasto-itemowego (5 pozycji dla stylu informacyjnego i po cztery pozycje dla pozostałych wymiarów). Uzyskane współczynniki dopasowania struktury czynnikowej są zadowalające (tab. 5.).

Tabela 5. Rzetelność i jakość struktury czynnikowej ISI-4/PL – Inwentarz Stylów Tożsamości

Skale	alfa – Cronbacha			
	cała grupa	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	liceum profilowane
	N _{og} = 972	n=271	n=448	n=253
SN – styl normatywny	0,63	0,57	0,64	0,62
SR – styl rozproszony	0,57	0,60	0,55	0,55
SI – styl informacyjny	0,74	0,73	0,76	0,72
ZO – zobowiązanie	0,78	0,71	0,79	0,81
Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej: χ^2 (df = 113; N = 943) = 480,93; AGFI = 0,92; CFI = 0,90; RMSEA = 0,06				

Źródło: I etap badań – sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

(5) KPS-S: Kwestionariusz stylów partycypacji społecznej (wersja skrócona)

Konstrukcja kwestionariusza KPS (*Kwestionariusza Partycypacji Społecznej*) oparta została na teoretycznym ujęciu partycypacji społecznej autorstwa niemieckich psychologów – Hansa Merkensa, Dagmar Bergs-Winkels oraz Heinza Reindersa i Petry Butz (Reinders, i in., 2001; Reinders, Butz, 2001). Zgodnie z teorią, udział młodzieży w życiu społecznym (partycypacja społeczna) wyraża się na dwóch wymiarach – orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej. Autorami kwestionariusza są Anna I. Brzezińska, Szymon Hejmanowski i Małgorzata Rękosiewicz (por. Rękosiewicz, 2012, 2013 – w druku).

Tabela 6. Rzetelność i jakość struktury czynnikowej narzędzi kwestionariuszowych

Skale	alfa – Cronbacha			
	cała grupa	zasadnicza szkoła zawodowa	technikum	liceum profilowane
	N _{og} = 972	n=271	n=448	n=253
OT – orientacja tranzytywna	0,85	0,86	0,84	0,85
OM – orientacja moratoryjna	0,80	0,80	0,78	0,83
Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej: χ^2 (df = 89; N = 940) = 565,34; AGFI = 0,88; CFI = 0,91; RMSEA = 0,08				

Źródło: I etap badań – sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

Kwestionariusz pozwala na obliczenie wyników dla każdej osoby w zakresie dwóch orientacji, będących wskaźnikami odmiennych typów partycypacji społecznej. Orientacja tranzytywna wyraża się w działaniu, którego skutki będą widoczne w późniejszym czasie – w okresie dorosłości. Poprzez te działania młody człowiek nabiera umiejętności niezbędnych do zrealizowania zadań rozwojowych we wczesnej dorosłości. Charakterystyczne jest nastawienie na dążenie do osiągnięcia celów ulokowanych w przyszłości – w dorosłości. Orientacja moratoryjna znajduje odzwierciedlenie w działaniu, którego cele nie są odroczone w czasie. Za zachowania wartościowe (i przez to podejmowane) w ramach tej orientacji uznaje się te, które dają natychmiastową gratyfikację. Uzyskane współczynniki dopasowania struktury czynnikowej są zadowalające (tab. 6.).

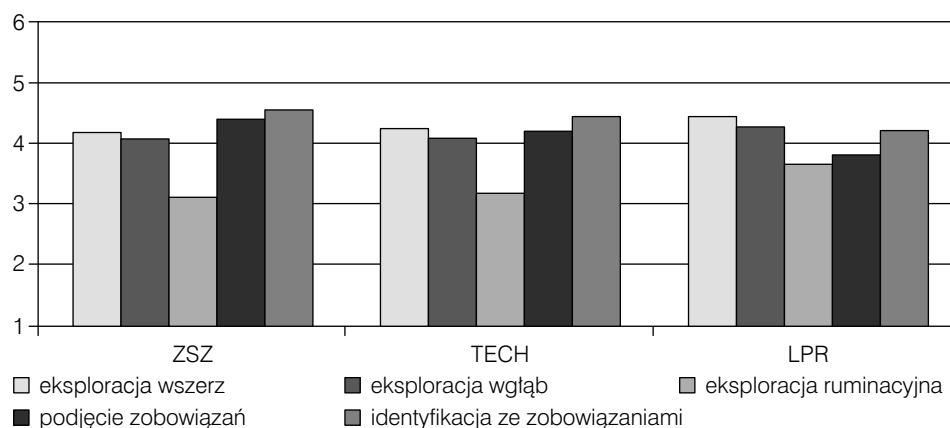
Wyniki badań

(1) Wymiary tożsamości

Analiza wyników pokazuje (Rys. 2.), iż różnice w natężeniu pięciu wymiarów tożsamości między uczniami z trzech rodzajów szkół zawodowych były statystycznie istotne, acz niewielkie [MANOVA: λ Wilksa = 0,93; $F(10,1928) = 7,02$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,04$]. Wielkość efektu (η^2) w przypadku poszczególnych wymiarów wynosiła od 0,01 (eksploracja w głąb) do 0,04 (eksploracja ruminacyjna i podjęcie zobowiązań). Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych byli dość podobni pod względem pięciu wymiarów tożsamości do uczniów techników, a obie te grupy istotnie różniły się od uczniów liceów profilowanych. Tych ostatnich charakteryzowało wyższe

natężenie wszystkich trzech rodzajów eksploracji i jednocześnie niższe – podjęcia zobowiązań i identyfikowania się z nimi, co może świadczyć o tym, iż kryzys tożsamościowy był w ich przypadku bardziej nasilony.

Z kolei największa różnica wewnątrzgrupowa, między – najniższym w każdej badanej grupie – poziomem eksploracji ruminacyjnej, a obydwoma wymiarami zobowiązań wystąpiła w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych i była statystycznie istotna w obu przypadkach (dla pary ER – PZ: $t = 2,534$; $n = 271$; $p < 0,05$; dla pary ER – IZ: $t = 5,086$; $n = 271$; $p < 0,001$).



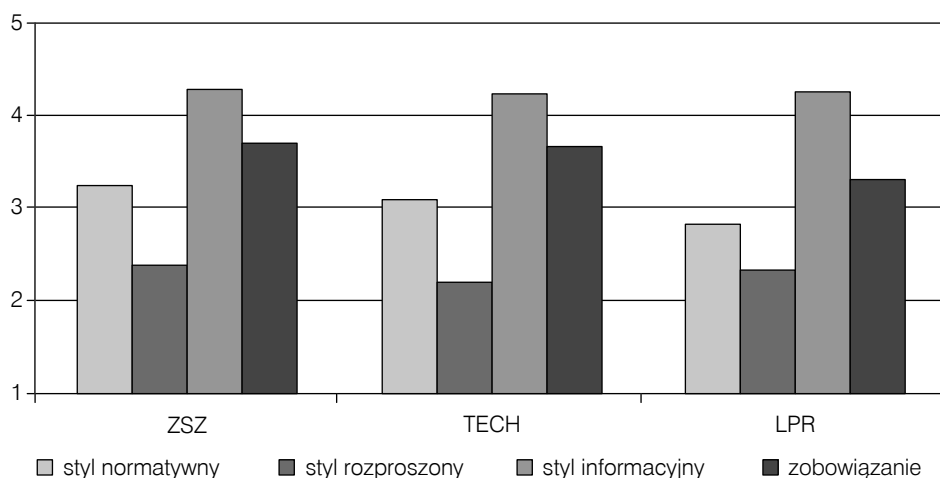
Rys. 2. Profil pięciu wymiarów tożsamości w porównywanych grupach

Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

Różnice ze względu na płeć były niewielkie, acz zbieżne z wynikami innych badań (Luyckx, i in., 2008; Brzezińska, i in., 2010), i dotyczyły wszystkich wymiarów eksploracji – które wśród kobiet przyjmowały wyższe natężenie (η^2 w przypadku każdego wymiaru eksploracji wynosiła 0,01; λ Wilksa = 0,99; $F(5,961) = 2,30$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,01$). Podjęcie zobowiązań i identyfikacja z nimi były na podobnym poziomie w grupach kobiet i mężczyzn.

(2) Styl przetwarzania problemów tożsamościowych

Istotne różnice między uczniami różnych typów szkół dotyczyły stylu normatywnego [$F(2,968) = 19,72$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,04$] i rozproszonego [$F(2,968) = 5,18$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,01$] oraz wymiaru zobowiązania [$F(2,968) = 14,97$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,03$]. Uczniowie liceów posługiwali się stylem normatywnym w stopniu niższym niż uczniowie szkół zawodowych i techników. Natomiast w odniesieniu do stylu rozproszonego różnica wystąpiła jedynie pomiędzy uczniami szkół zawodowych i techników, przy czym wynik wyższy wystąpił w pierwszej z tych grup (Rys. 3). Nie stwierdzono istotnych różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie żadnego ze stylów tożsamości, jednak niewielka różnica [$F(1,965) = 4,02$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,01$] dotyczyła poziomu zobowiązania, nieco wyższego wśród mężczyzn (w grupie mężczyzn $M = 3,66$, $sd = 0,90$, w grupie kobiet $M = 3,53$, $sd = 0,98$).



Rys. 3. Profil trzech rodzajów stylu tożsamości w porównywanych grupach

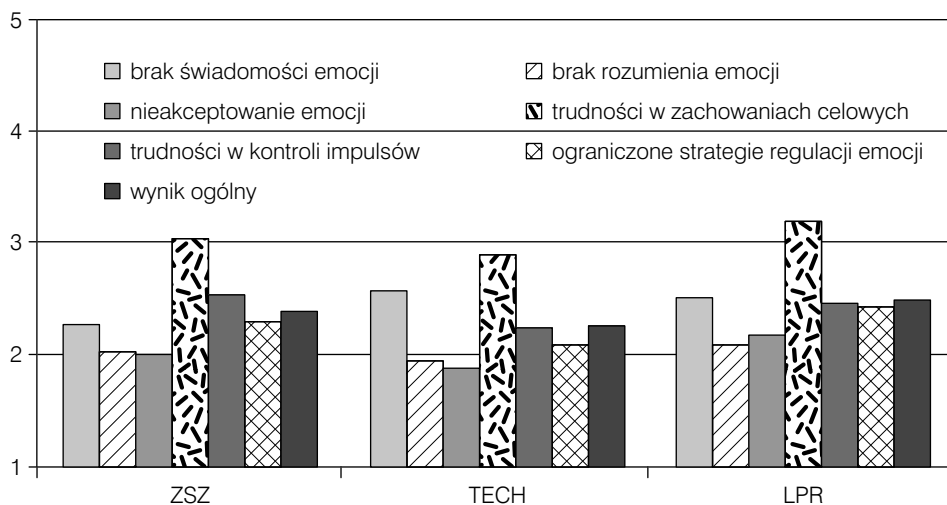
Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

(3) Trudności w regulacji emocji

Uczniowie badanych rodzajów szkół różnili się od siebie tak na poszczególnych wymiarach trudności w regulacji emocji [λ Wilksa = 0,95; $F(12,1926) = 4,18$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,03$], jak i pod względem wyniku ogólnego [$F(2,968) = 8,68$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$]. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych uzyskali wyniki niższe niż uczniowie z pozostałych dwóch grup w zakresie pierwszej zmiennej (braki w świadomości emocji), co oznacza, że cechowała ich nieznacznie [$F(2,968) = 9,38$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$] wyższa świadomość emocji. Pod względem braków w rozumieniu emocji różnice między grupami były nieistotne.

W zakresie czterech wymiarów trudności w regulacji emocji (tj. nieakceptowanie emocji, trudności w zachowaniach celowych, trudności w kontroli impulsów, ograniczone strategie regulacji emocji), układ różnic między porównywanymi grupami był podobny (por. Rys. 4): uczniowie technikum mieli mniej trudności z regulacją emocji w tych czterech obszarach niż ich rówieśnicy z pozostałych dwóch typów szkół, choć różnice te nie były duże (wartości η^2 pomiędzy 0,01 a 0,02). Pod względem wyniku ogólnego istotna różnica wystąpiła pomiędzy uczniami techników i liceów profilowanych, przy czym w pierwszej z tych grup trudności z regulacją emocji pozostawały na niższym poziomie.

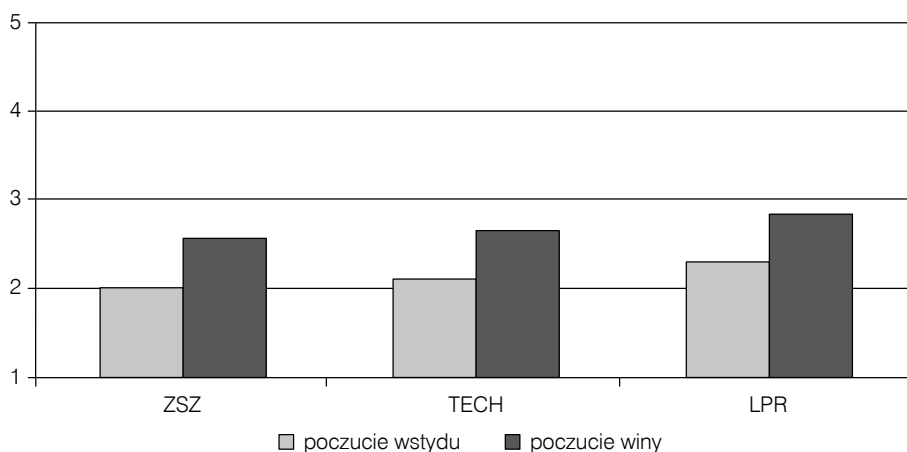
Wyraźna różnica pod względem poszczególnych wymiarów trudności w regulacji emocji [λ Wilksa = 0,92; $F(6,960) = 13,22$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,08$] oraz wyniku ogólnego [$F(1,965) = 37,45$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,04$] wystąpiła pomiędzy kobietami i mężczyznami. Kobiety, poza nieco lepszym rozumieniem emocji ($\eta^2 = 0,02$), na wszystkich pozostałych wymiarach uzyskały wyniki świadczące o ich mniejszej zdolności regulacji emocji. Największa różnica w stosunku do mężczyzn dotyczyła bardziej ograniczonego dostępu do strategii regulacji emocji ($\eta^2 = 0,06$) i mniejszej akceptacji emocji ($\eta^2 = 0,04$). Także z punktu widzenia wyniku ogólnego, zdolność do regulacji emocji wśród kobiet okazała się niższa.



Rys. 4. Profil sześciu wymiarów trudności w regulacji emocji w porównywanym grupach
 Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

(4) Emocje samoświadomościowe: poczucie wstydu i poczucie winy

We wszystkich trzech grupach uczniów istotnie niższa była tendencja do doświadczania wstydu niż poczucia winy (uzyskane wartości testu t dla prób zależnych były istotne na poziomie $p < 0,001$: ZSZ: $t = 16,829$; TECH: $t = 23,303$ i LPR: $t = 12,995$). Jednak wyniki w grupie uczniów liceów istotnie odbiegały od wyników w szkołach zawodowych i technikumach – istotnie wyższy był tam poziom tak wstydu [$F(2,966) = 10,11$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$], jak i winy [$F(2,966) = 9,03$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$] (rys. 5.).



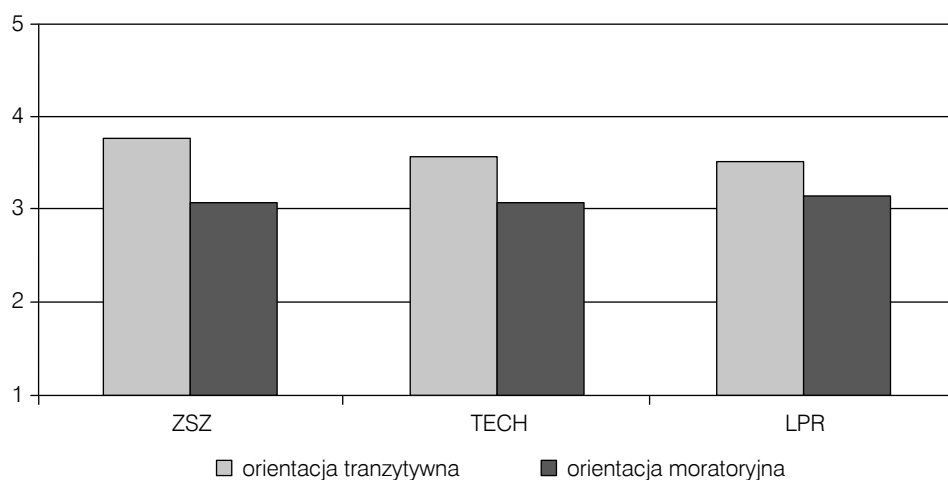
Rys. 5. Poziom poczucia wstydu i winy w porównywanym grupach
 Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

Istotna różnica wystąpiła również pomiędzy kobietami i mężczyznami [λ Wilksa = 0,98; $F(2,962) = 10,14$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$], przy czym u kobiet zarówno skłonność do odczuwania wstydu, jak i winy, okazała się wyższa.

(5) Typ partycypacji społecznej

Różnice między uczniami różnych typów szkół pod względem orientacji społecznej, wyznaczającej zgodnie z koncepcją Merksena i Bergs-Winkels oraz Reindersa i Butz (Reinders, i in., 2001; Reinders, Butz, 2001; por. Mianowska, 2008) różnice w zakresie typów partycypacji społecznej, były niewielkie.

Dotyczyły jedynie orientacji tranzytywnej [$F(2,968) = 8,22$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,02$]. Była ona istotnie silniejsza u uczniów zasadniczych szkół zawodowych niż w dwóch pozostałych grupach (por. Rys. 6). Nie zaobserwowano istotnej różnicy na wymiarach orientacji społecznej pomiędzy kobietami i mężczyznami.



Rys. 6. Poziom dwóch rodzajów orientacji społecznej w porównywanych grupach
Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

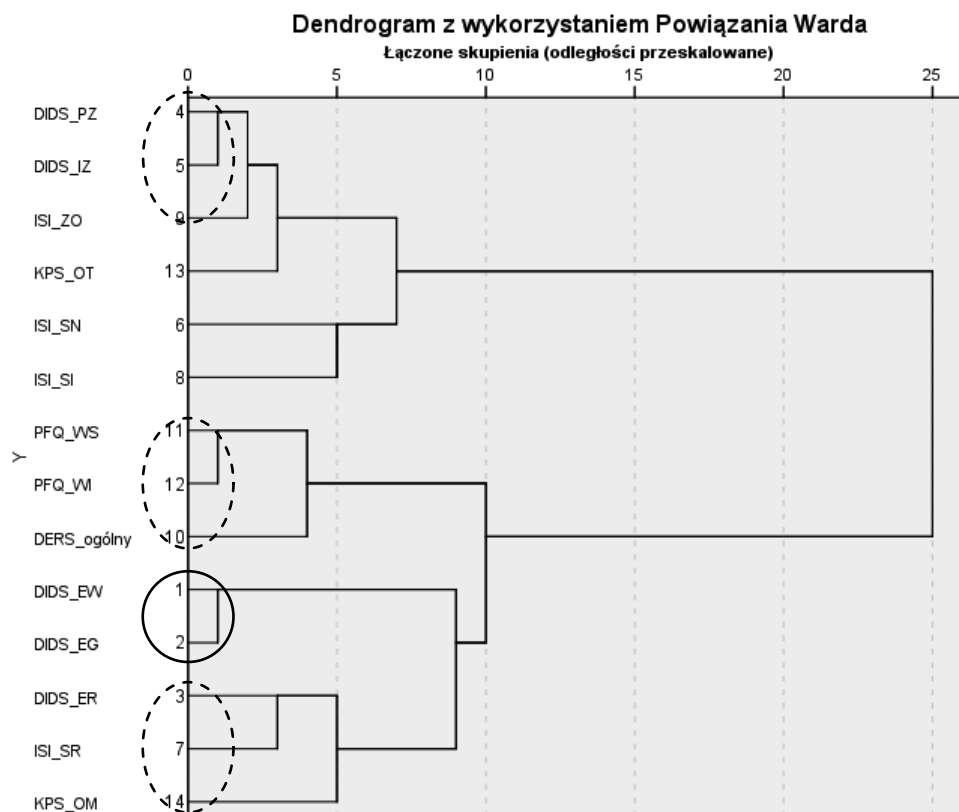
(6) Struktura powiązań między badanymi zmiennymi w porównywanych grupach uczniów

W celu odkrycia charakteru powiązań pomiędzy badanymi zmiennymi w trzech porównywanych grupach, a tym samym uzyskania, w pewnym stopniu, wyglądu w dynamikę rządzącej relacjami pomiędzy nimi, zdecydowano się przeprowadzić hierarchiczną analizę skupień, włączając do niej wszystkie analizowane zmienne, przy czym w przypadku regulacji emocji zdecydowano o zastosowaniu jedynie wyniku ogólnego.

Hierarchiczna analiza skupień, jako metoda aglomeracyjna, rozpoczyna się od potraktowania wszystkich obiektów jako niezależnych, a następnie, w kolejnych krokach, tworzona jest coraz mniejsza liczba skupień, aż do momentu, w którym wszystkie obiekty znajdują się w jednym skupieniu. Przebieg, a tym samym efekty, hierarchicznej analizy

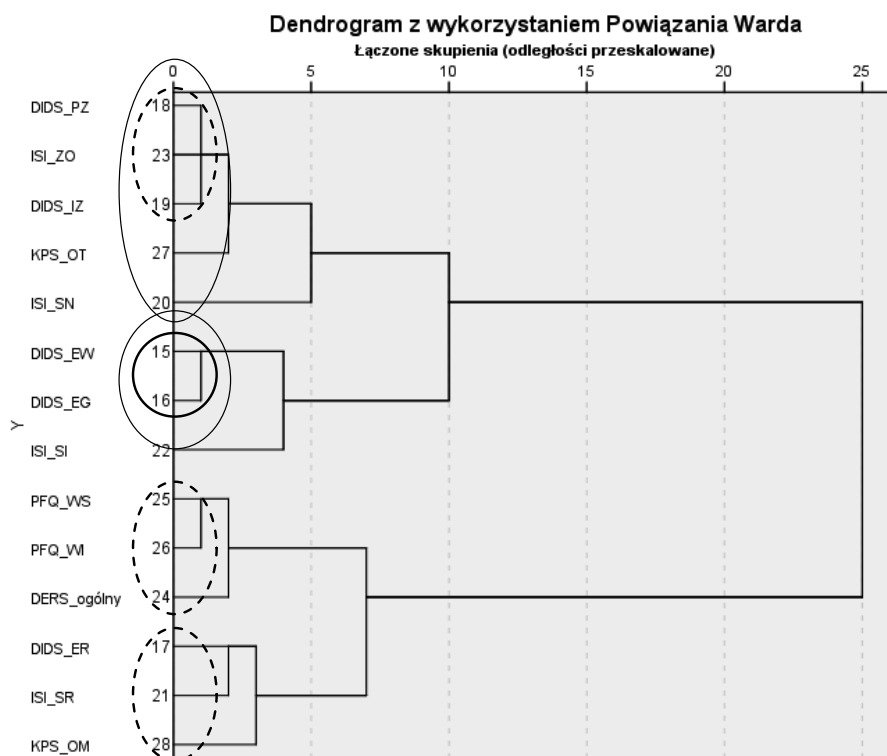
skupień zależą w znacznym stopniu od zastosowanej metody aglomeracji. W tym przypadku zdecydowano się na metodę Warda, szczególnie polecaną dla badaczy społecznych (Gore, 2000), która oparta jest na analizie wariancji i zmierza do zbudowania skupień o jak najmniejszej wariancji wewnątrzgrupowej, przy jednoczesnym maksymalizowaniu wariancji międzygrupowej (minimalizowanie sumy kwadratów odchyłeń w dwóch dowolnych skupieniach). Jako miarę niepodobieństwa zastosowano kwadrat odległości euklidesowej, po uprzednim wystandaryzowaniu wyników (standaryzacja z).

Uzyskane rezultaty tej analizy prezentują kolejno Rys. 7. a, b i c. Jak widać, uzyskana struktura powiązań między poddanymi analizie czternastoma zmiennymi jest dość podobna we wszystkich trzech porównywanych grupach uczniów. Podobieństwo to dotyczy aż jedenastu zmiennych pogrupowanych w trzy triady i jedną diadę (EW, EG). Po pierwsze, ściśle łączą się ze sobą trzy zmienne związane ze zobowiązaniami, czyli podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniami i zobowiązanie wg koncepcji Berzonsky'ego (triada: PZ, IZ i ZO). Po drugie, kolejna triada – taka sama we wszystkich grupach – to czynniki związane z mechanizmami emocjonalnymi, czyli doświadczanie wstydu i winy oraz trudności w regulacji emocji (WS, WI, DERS).



Rys. 7a. Dendryt powiązań między badanymi zmiennymi w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych

Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884



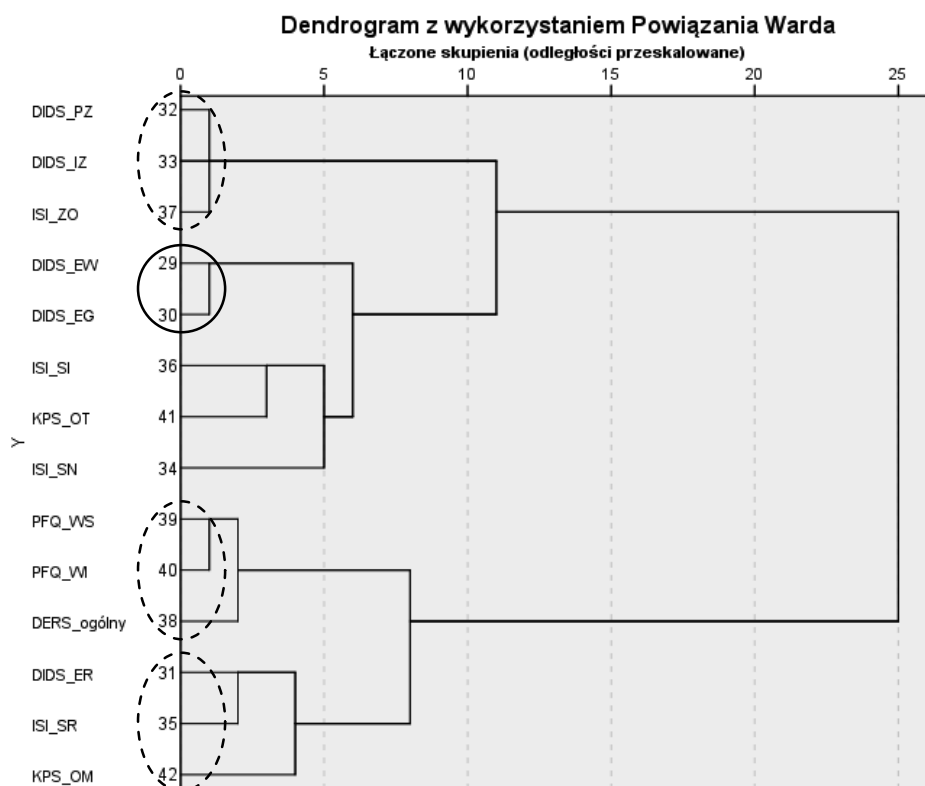
Rys. 7b. Dendryt powiązań między badanymi zmiennymi w grupie uczniów technikum
Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

Trzecia triada dotyczy zmiennych, mogących wskazywać na pozostawanie w kryzysie czy nawet doświadczanie zamętu tożsamościowego i odnosi się do orientacji na *tu i teraz*, ruminacyjnej eksploracji i stylu rozproszonego (ER, SR, OM).

Pod względem pozostałych trzech zmiennych uczniowie liceum profilowanego są podobni do uczniów zasadniczej szkoły zawodowej – ściśle powiązane są ze sobą orientacja tranzytywna, styl informacyjny i styl normatywny (OT, SI, SN). W przypadku uczniów technikum styl informacyjny wiąże się ściślej z eksploracją wszerej i w głąb, aniżeli z orientacją tranzytywną i stylem normatywnym, jak w przypadku dwóch pozostałych grup.

Największe różnice dotyczą związków między adaptacyjnymi formami eksploracji (wszerz i w głąb), stylem informacyjnym i normatywnym oraz orientacją tranzytywną. W przypadku uczniów technikum i liceum profilowanego zmienne te tworzą jedno skupienie, u uczniów zasadniczych szkół zawodowych należą do różnych skupień.

Ogólna ocena trzech dendrytów pokazuje, iż za mniej spójną można uznać strukturę powiązań w grupie licealistów i uczniów szkół zasadniczych (5 skupień przy poziomie „5”), a za bardziej spójną strukturę powiązań w grupie uczniów technikum (4 skupienia przy poziomie „5”). Wziąwszy jednak pod uwagę umiejscowienie wszystkich zmiennych można sformułować wniosek o większym podobieństwie uczniów technikum i liceum profilowanego niż każdej z tych grup oddzielnie do uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Jednocześnie układ powiązań w grupie



Rys. 7c. Dendryt powiązań między badanymi zmiennymi w grupie uczniów liceum profilowanego
Źródło: I etap badań sem. zimowy 2012 r., w ramach grantu NCN OPUS 2 nr 2011/03/B/HS6/01884

uczniów technikum można ocenić jako najbardziej adaptacyjny (patrz Rys. 7b.). – jest on określony przez triadę: eksploracja adaptacyjna czyli wszecz i w głąb oraz styl informacyjny, jak też przez powiązanie zmiennych związanych ze zobowiązaniami z orientacją tranzytywną i stylem normatywnym.

Dyskusja i wnioski

Zaobserwowane przez nas niewielkie różnice między uczniami różnych typów szkół zawodowych oraz niewielkie wartości siły związków między zmiennymi (słaby *effect size*) wskazują, iż przynależność uczniów do określonego typu szkoły nie może być traktowana jako odpowiedzialna za różnice w zakresie analizowanych zmiennych – tożsamościowych i osobowościowych.

Jak bowiem wskazują wyniki badań, wybór dalszej ścieżki kształcenia po zakończeniu gimnazjum w dużej mierze warunkowany jest „czynnikami statusowymi”, takimi jak status ekonomiczno-społeczny (SES) rodziny pochodzenia oraz wynikami na egzaminach zewnętrznych (por. Dolata, 2008; *Raport...*, 2012).

Młodzi ludzie uczący się w różnych typach szkół zawodowych są w niewielkim stopniu zróżnicowani pod względem badanych charakterystyk psychologicznych,

co wydaje się informacją przeczącą wcześniej przywoływanemu ich obrazowi. Jawił się on, jako zdecydowanie zróżnicowany i odmienny dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych w stosunku do uczniów technikum czy liceum profilowanego. Oczywiście, przeprowadzone analizy na wybranych w sposób nie losowy szkołach tylko z jednego miasta osłabiają nasze możliwości wnioskowania, jednak trop ten jest wyraźny i niewątpliwie będzie przedmiotem naszych dalszych studiów.

W zaprojektowanych przez nas badaniach podłużnych możliwa będzie analiza trendów w procesie kształtowania się tożsamości oraz ich związków z innymi psychologicznymi charakterystykami w kolejnych latach życia uczniów. Możliwy też będzie opis efektów, które związane są z jednej strony procesami rozwojowymi, z drugiej z różnicami kohortowymi (co roku badane są kolejne nowe klasy I) i wreszcie z różnicami związanymi z przynależnością do określonej szkoły i klasy.

Ten ostatni wątek wydaje się szczególnie ciekawy, ponieważ być może pozwoli na odpowiedź na pytanie o to, na ile środowisko edukacyjne, czyli klasa i szkoła, do której uczęszcza uczeń, przyczynia się do powstawania zróżnicowania uczniów w podobnym wieku pod względem charakterystyk psychologicznych. Początkowy pomiar, szczególnie wśród uczniów klas pierwszych, dał okazję do zdiagnozowania stanu wyjściowego, który można określić jako swego rodzaju kapitał czy bagaż, jakim dysponują uczniowie na początku swej drogi edukacyjnej po zakończeniu gimnazjum. Kolejne pomiary umożliwią przyglądanie się zmianom i dadzą okazję do wnioskowania o tym, na ile zmiany te są związane z charakterystykami samych uczniów, a na ile z cechami szkół i klas, do których uczęszczają, bądź są efektem uniwersalnych zmian rozwojowych (por. Bee, 2005; Brzezińska, 2007).

Zdajemy sobie sprawę, że badane i analizowane czynniki pozostają ze sobą we wzajemnych związkach. Być może część uczniów wybrała określony rodzaj ścieżki edukacyjnej nie tylko ze względu na uwarunkowanie socjodemograficzne i aspiracje edukacyjne swoje bądź rodziców, ale i ze względu na swe predyspozycje psychologiczne. W kolejnych pomiarach będziemy obserwować, czy i na ile zróżnicowanie pomiędzy uczniami z różnych szkół i klas powiększa się lub pomniejsza. Będzie też można ocenić, czy opisana przez nas w tym artykule struktura powiązań pomiędzy badanymi zmiennymi pozostaje podobna, czyli jest stabilna w czasie, czy też ulega transformacji i na ile transformacja ta jest wynikiem procesów rozwojowych, a na ile odbywa się to raczej w kontekście oddziaływań i nacisków środowiska edukacyjnego.

Przypisy

¹ Artykuł przygotowany w ramach projektu badawczego NCN OPUS 2 nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/01884 pt.: *Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych* na lata 2012 – 2015 (kierownik projektu: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, Instytut Psychologii UAM w Poznaniu).

² Badania, przeprowadzone na grupie 1675 uczniów i studentów, sfinansowane zostały z działalności statutowej Instytutu Psychologii UAM.

³ Zgodnie z przyjętym planem kohortowo-sekwencyjnym (*cohort-sequential design*; por. Nesselroade, Baltes, 1979), planujemy przeprowadzenie w trzy lata sześciu pomiarów w odstępach półrocznych (co semestr), czyli dwa razy w roku szkolnym, począwszy od semestru zimowego roku szkolnego 2012/13. Plan ten umożliwi opisanie trendu rozwojowego, a także dokonanie pojedynczych porównań poprzecznych (6 razy), podłużnych (dla minimum trzech pomiarów tej samej grupy) i ukośnych (minimum 3 różne grupy porównawcze z tego samego poziomu edukacji).

⁴ Przebadano także 207 uczniów klas IV technikum, ale w tym artykule analizujemy tylko wyniki uczniów klas I, II i III. Usunięcie w tej analizie grup czwartoklasistów było podyktowane chęcią zwiększenia homogeniczności próby (podobny wiek w klasach I–III) oraz zmniejszenia liczebnej przewagi uczniów technikum.

⁵ Badania te sfinansowano z działalności statutowej Instytutu Psychologii UAM.

⁶ Adaptacja przeprowadzona została za zgodą autorów wersji oryginalnej w ramach projektu systemowego EFS / PFRON, realizowanego w SWPS w Warszawie – nr projektu WND-POKL-01.03.06-00-041/08 pt.: Ogólnopolskie badania sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych (kierownik projektu: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, kierownik modułu badawczego, odpowiedzialny za adaptację narzędzia DIDS i opracowanie polskiej wersji DIDS/PL: dr Konrad Piotrowski).

Literatura

- Abell E., Gecas V. (1997): *Guilt, shame, and family socialization: A retrospective study*. „Journal of Family Issues”, nr 18
- Alessandri S., Lewis M. (1993): *Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children*. „Sex Roles: A Journal of Research”, nr 29
- Alessandri S., Lewis M. (1996): *Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers*. „Child Development”, nr 67
- Chandler-Holtz D. M. (1999): *Relations between negative self-conscious emotions and prosocial behavior, psychological functioning and perceived parenting among adolescents*. „Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering”, nr 60
- Ferguson T. J., Stegge H. (1995): *Emotional states and traits in children: the case of guilt and shame*. W: J. E. Tangney, K. W. Fischer (red.): *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment and pride*. Guilford Press, New York
- Gilbert E., Allan S., Goss K. (1996): *Parental representations, shame, interpersonal problems and vulnerability to psychopathology*. „Clinical Psychology and Psychotherapy”, nr 3
- Bee H. (2005): *Psychologia rozwoju człowieka*. Wyd. Zysk i S-ka. Poznań
- Berzonsky M. D. (1988): *Self-theorists, identity status, and social cognition*. W: D. K. Lapsley, F. C. Power (red.): *Self, ego, and identity: Integrative approaches*. Springer-Verlag, New York
- Berzonsky M. D. (1989): *The self as a theorist: Individual differences in identity formation*. „International Journal of Personal Construct Psychology”, nr 2
- Berzonsky M. D. (1992): *Identity style inventory (ISI3): Revised Version*. Department of Psychology, State University of New York, Cortland, NY (niepublikowane narzędzie)
- Berzonsky M. D., Adams G. R. (1999): *Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years*. „Developmental Review”, nr 19
- Berzonsky M. D., Soenens B., Luyckx K., Goossens L., Dunkel C. S., Papini D. R. (2011): *Development and validation of the Revised Identity Style Inventory (ISI-4): Factor structure, reliability, and convergent validity* (manuskrypt niepublikowany)
- Brzezińska A. I. (2007): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Brzezińska A. I., Piotrowski K. (2010): *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 15
- Brzezińska A. I., Piotrowski K. (2011a): *Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości – DIDS. Podstawy teoretyczne*. W: W. Zeidler (red.): *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*. Vizja Press & IT, Warszawa
- Brzezińska A. I., Piotrowski K. (2011b): *Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości – DIDS. Konstrukcja, stosowanie, aplikacje*. W: W. Zeidler (red.): *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*. Vizja Press & IT, Warszawa
- Brzezińska A. I., Piotrowski K., Garbarek-Sawicka E., Karowska K., Muszyńska K. (2010): *Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty*. „Studia Psychologiczne”, nr 49
- Brzezińska A. I., Wojciechowska J., Ziolkowska B. (w druku): *Różnice w zakresie struktury i statusu tożsamości od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości*.
- Czub T. (2012a): *Opis Kwestionariusza Uczuć Osobistych – PFQ-2/PL*. Instytut Psychologii, UAM, Poznań (manuskrypt niepublikowany)

- Czub T. (2012b): *Opis Kwestionariusza Trudności w Regulacji Emocji – DERS/PL*. Instytut Psychologii, UAM, Poznań (manuskrypt niepublikowany)
- Czub T., Brzezińska A. I. (2013): *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 1
- Czub T., Matejczuk J., Kaliszewska-Czeremska K. (w druku): *Różnice w zakresie emocji samoświadomościowych od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości*.
- Danielsen L. M., Lorem A. E., Kroger J. (2000): *The impact of social context on the identity-formation process of Norwegian late adolescents*. „Youth Society”, nr 31
- Dolata R. (2008): *Szkola, segregacje, nierówności*. UW, Warszawa
- Frisén A., Wängqvist M. (2010): *Emerging adults in Sweden: identity formation in the light of love, work and family*. „Journal of Adolescent Research”, nr 20
- Galambos N. L., Leadbeater B. J. (2000): *Trends in adolescent research for the new millennium*. „International Journal of Behavioral Development”, nr 24
- Gore P. A. (2000): *Cluster analysis*. W: H. E. A. Tinsley, S. D. Brown (red.): *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. Academic Press, San Diego
- Gratz K. L., Roemer L. (2004): *Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale*. „Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment”, nr 26
- Gurba E. (2000): *Wczesna dorosłość*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Harder D., Zalma A. (1990): *Two promising shame and guilt scales: a construct validity comparison*. „Journal of Personality Assessment”, nr 55
- Jankowski P. (2013): *Identity status and emotional regulation in adolescence and early adulthood*. „Polish Psychological Bulletin”, nr 3
- Katra G. (2008): *Aktywność prospektywna młodzieży*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B. (2006): *A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation*. „Developmental Psychology”, nr 42
- Luyckx K., Schwartz S. J., Goossens L., Pollock S. (2008): *Employment, sense of coherence and identity formation: contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood*. „Journal of Adolescent Research”, nr 23
- Luyckx K., Schwartz S. J., Berzonsky M. D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. (2008): *Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence*. „Journal of Research in Personality”, nr 42
- Mianowska E. (2008): *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Wyd. Impuls, Kraków
- Newman B. M., Newman Ph. R. (1984): *Development through life*. The Dorsey Press, Homewood
- Nesselroade J. R., Baltes P. B. (1979): *Longitudinal Research in the Study of Behavior and Development*. Academic Press, San Diego
- Piotrowski K. (2013a): *Identity in adolescence and emerging adulthood: relationships with emotional and educational factors*. „Polish Psychological Bulletin”, nr 3
- Piotrowski K. (2013b): *Mediational model of identity formation: adult roles, psychosocial maturity, age*. „Polish Psychological Bulletin”, nr 3
- Raport o stanie edukacji 2010. Kontynuacja przemian*. (2012). IBE
- Reinders H., Bergs-Winkels D., Butz P., Claßen G. (2001): *Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung*. W: J. Mansel, W. Schweins, M. Ulbrich-Herrmann (red.): *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung*. Juventa Verlag, München
- Reinders H., Butz P. (2001): *Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium*. „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 47
- Rękosiewicz M. (2012): *Opis Kwestionariusza Partycypacji Społecznej – KPS*. Instytut Psychologii, UAM, Poznań (manuskrypt niepublikowany)
- Rękosiewicz M. (2013): *Type of social participation and identity formation in adolescence and early adulthood*. „Polish Psychological Bulletin”, nr 3
- Schwartz S. J. (2005): *A new identity for identity research: recommendations for expanding and refocusing the identity literature*. „Journal of Adolescent Research”, nr 20

Schwartz S. J., Mullis R. L., Waterman A. S., Dunham R. M. (2000): *Ego identity status, identity style, and personal expressiveness: an empirical investigation of three convergent constructs*. „Journal of Adolescent Research”, nr 15

Senejko A. (2010): *Inwentarz Stylów Tożsamości (ISI) M. Berzonsky'ego – dane psychometryczne polskiej adaptacji metody*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 15

Szafraniec K. (2011): *Młodzi 2011'*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa

Szczucka A., Jelonek M. (2011): *Kogo kształcą polskie szkoły. Raport z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*. PARP, Warszawa

Tangney J., Dearing R., Wagner E., Gramzow R. (2000): *The Test of Self-Conscious Affect-3 (TOSCA-3)*. George Mason University, Fairfax.

Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych

Artykuł prezentuje wyniki badań 271 uczniów klas I–III zasadniczych szkół zawodowych, 448 uczniów klas I–III technikum oraz 253 uczniów klas I–III liceum profilowanego. Badania przeprowadzono w Poznaniu w semestrze zimowym roku szkolnego 2012/2013. Zastosowano baterię kwestionariuszy: cztery adaptowane do warunków polskich, tj. DIDS/PL – wymiary tożsamości, PFQ-2/PL – poczucie wstydu i winy, DERS/PL – trudności w regulacji emocji i ISI-4/PL – styl przetwarzania problemów tożsamościowych oraz jeden oryginalny polski KPS – *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej*. Wyniki wskazują zarówno na istotne, choć niewielkie, różnice między uczniami ZSZ i technikum z jednej strony a uczniami liceów profilowanych z drugiej, jak również na różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami. U uczniów klas I–III wszystkich trzech rodzajów szkół zawodowych podobna jest struktura powiązań badanych zmiennych osobowościowych (poziom poczucia wstydu i winy, trudności w regulacji emocji, dwie orientacje społeczne) z pięcioma wymiarami tożsamości (eksploracja wszerz, eksploracja w głąb, eksploracja ruminacyjna, podejmowanie zobowiązania, identyfikacja ze zobowiązaniem) i stylami tożsamości (normatywny, informacyjny, rozproszony). Najbardziej adaptacyjny układ badanych czynników występuje w grupie uczniów technikum.

Słowa kluczowe: partycypacja społeczna, poczucie wstydu i winy, regulacja emocji, status tożsamości, styl tożsamości, wymiary tożsamości

Identity and its personal context: psychological characteristics of vocational school students

The article presents the research results of 271 students in grades I–III of vocational schools, 448 students in grades I–III of technical schools and 253 students in grades I–III of specialised secondary school. The study was held in Poznań in the winter semester of the school year 2012/2013. Battery of questionnaires was used: four adapted – DIDS/PL – dimensions of identity, PFQ-2/PL – feelings of shame and guilt, DERS/PL – difficulties in emotion regulation and ISI-4/PL – identity problems processing style and one original polish KPS – *Social Participation Questionnaire*. The results indicate both significant, though small, differences between vocational and technical students on the one hand and between them and specialised secondary school students on the other hand, as well as differences between men and women. Among students from I–III grades from all of the three types of vocational schools there is similar structure of relationships between examined personal variables (level of guilt and shame, difficulties in emotion regulation, two social orientations) and five identity dimensions (exploration in breadth, exploration in depth, ruminative exploration, commitment making, identification with commitment) and identity styles (normative, informative, diffused). The most adaptive structure of examined factors characterizes technical students.

Keywords: feeling of guilt, feeling of shame, identity dimensions, identity status, identity style, regulation of emotion, social participation

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

WYBRANE ASPEKTY KLIMATU SZKOŁY A POSTAWY UCZNIÓW WOBEC PRZEMOCY W ŻYCIU SPOŁECZNYM¹

W ostatnim czasie coraz częściej w analizach pedagogicznych czy psychologicznych pojawia się termin „klimat szkoły”. Zainteresowanie zjawiskiem „klimatu” społecznego wiąże się z rozwojem nauk o organizacji i zarządzaniu, dzięki któremu zaczęto dostrzegać, że ważnym składnikiem każdej organizacji jest przede wszystkim człowiek (Schneider i Bartlett, 1968; za: Van Heutte, 2005). Także promocja zdrowia, która zakładała tworzenie środowisk sprzyjających wzmocnieniu działań na rzecz zdrowia, przyczyniła się do wzrostu zainteresowania omawianym zjawiskiem. Przeniesienie zaś pojęcia klimatu do obszaru edukacji, należy łączyć z pierwszymi pracami Janowskiego (1974) z lat 70. oraz z początkiem lat 90., kiedy to nastąpił w Polsce i Europie rozwój ruchu szkół promujących zdrowie. Pojawiło się wówczas przekonanie, iż szkoła jest systemem podobnym do systemu organizacyjnego innych instytucji, w którym współpracuje ze sobą grupa ludzi tworzących ów klimat.

Kategoria „klimatu szkoły” stanowi próbę uchwycenia tego, jak członkowie tworzący społeczność szkolną (ze szczególnym naciskiem na uczniów) postrzegają to, co się dzieje w szkole, klasie i relacjach między członkami tej społeczności oraz jak na to reagują. Klimat szkoły jest zatem immanentną właściwością szkoły tworzoną poprzez indywidualne procesy percepcji i interpretacji we wzajemnym współoddziaływaniu czynników osobowych, środowiskowych i instytucjonalnych (Tłuściak-Deliowska, 2012, s. 15).

Badania naukowe dokumentują, że postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów współdecyduje o ich zachowaniu i funkcjonowaniu poznawczym i emocjonalnym (Kuperminc i in., 2001). Klimat szkoły stał się w ostatnim czasie ważną kategorią także w badaniu przemocy i agresji w szkole. Z różnych studiów (por. Surzykiewicz, 2000; Kulesza, 2007, 2011) wynika między innymi, że percypowana przez uczniów rzeczywistość szkolna jest ważnym wyznacznikiem manifestowanych przez nich zachowań. Klimat szkoły i zjawisko przemocy oddziałują na siebie wzajemnie – z jednej strony, niewłaściwy klimat szkoły „sprzyja” występowaniu zachowań problemowych i przestępczych wśród młodzieży, z drugiej zaś, częste pojawianie się przemocy negatywnie odbija się na uczniowskiej percepcji szkoły. Podjęte przeze mnie studia empiryczne dotyczą tej problematyki, lecz w nieco innym ujęciu. Po pierwsze, skoncentruję się na wybranych dwóch aspektach klimatu szkoły, tj. ogólnej satysfakcji uczniów ze szkoły oraz oceny szkoły przez uczniów pod względem natężenia antyspołecznych zachowań. Po drugie, przedmiotem mojego zainteresowania są nie zachowania agresywne *per se*, rozpoznawane na poziomie zewnętrznych własności, lecz generalne

postawy przejawiane wobec agresji, jej aprobaty w różnych warunkach społecznych. Taki kierunek badań wynika z przyjęcia społeczno-normatywnego podejścia do problematyki agresji i przemocy. Punktem wyjścia są standardy i wzorce (prawne, społeczne, moralne) kulturowo odnoszone do dopuszczalnych (pożądanych) oraz niedopuszczalnych (niepożądanych czy nieakceptowanych) zachowań (postaw, przekonań, orientacji) jednostek i zbiorowości w określonych okolicznościach. Aprobaty bądź dezaprobaty agresji wyraża ocenę moralną pojawiającą się w rezultacie porównania konkretnej czynności ze standardami czy wzorcami normatywnymi oraz może stanowić facylitator późniejszych zachowań tego typu w życiu społecznym (Frączek, 1985; Frączek, Rutkowska, 2012).

Badania nad aprobatą społeczno-moralną czynności agresywnych zostały zapoczątkowane w Finlandii w 1980 roku przez Lagerspetz i Westmanna (1980). Na podstawie zgromadzonych danych badacze ustalili, że bardziej aprobowane są łagodniejsze przejawy zachowań agresywnych (np. nakrzyczenie na kogoś), a bardziej drastyczne formy przemocy (np. torturowanie) są w istotnym stopniu spostrzegane jako mniej dopuszczalne; ponadto działania agresywne podejmowane z motywacji altruistycznych (np. w obronie innej osoby) spotykają się z większą aprobatą niż podejmowane w innych okolicznościach, a szczególnie sytuacjach o orientacji emocjonalnej (np. jako wybuch wściekłości), przy czym kobiety w porównaniu z mężczyznami manifestują wyższe „przyzwolenie” dla aktów agresji (np. wściekanie się, grożenie innym) motywowanych stanem emocjonalnym podmiotu. Przedstawione badanie Lagerspetz i Westmana (1980) inspirowało do dalszych studiów z tego zakresu, w szczególności podejmujących pytania o to, czy i w jakim stopniu opisany wzorzec zmienia się w zależności od wieku oraz kontekstu kulturowo-społecznego (m. in. edukacja), w jakim funkcjonują ludzie. Prowadzono także badania w próbach osób o różnych identyfikacjach społecznych (np. porównywano pod tym względem pacyfistów, żołnierzy trenowanych do bezpośrednich walk, młodzież z różnych grup subkulturowych) oraz prób ze społeczności wyraziście odmiennych pod względem tradycji kulturowo-społecznych (m.in. z Polski, z różnych regionów Hiszpanii, także z Japonii, Iranu, USA; Frączek, 1985; Ramirez 1991; Fujihara i in., 1999; Pena i in., 2008). Można powiedzieć, że standardy dotyczące aprobaty społeczno-moralnej agresji w relacjach międzyludzkich są dalece podobne w badanych próbach, mimo niewątpliwych odmienności między nimi w osadzeniu kulturowym (np. religia, system społeczno-polityczny).

Wyniki z ostatnich badań przeprowadzonych w Polsce (Frączek, Rutkowska, 2012) są zgodne z dotychczas opisanymi w literaturze międzynarodowej (Pena i in., 2008; Ramirez, Frączek, 2010). Badana młodzież, niezależnie od płci i ścieżki edukacyjnej, bardziej akceptuje „łagodniejsze” formy agresji (ironię, ekspresję złości, ewentualnie groźbę) niż formy drastyczne (pobicie, zabójstwo, tortury). Po drugie, generalnie, dziewczęta w porównaniu z chłopcami manifestują relatywnie niższą aprobatę wszystkich form agresji/przemocy, aczkolwiek istotne różnice w tym zakresie odnoszą się do drastycznych przejawów agresji/przemocy. Po trzecie, jeśli chodzi o uzasadnienia agresji/przemocy, odnotowuje się większą akceptację dla racji obronno-prospołecznych (samoobrona, obrona kogoś, obrona własności), niż gdy agresja/przemoc jest rezultatem afektu (rozzłoszczenie, brak porozumienia) bądź zostaje użyta instrumentalnie (jako kara).

Dotychczasowe ustalenia prowadzą do ogólnej konkluzji, iż społeczno-moralna aprobaty agresji i przemocy w życiu społecznym oraz w bezpośrednich interakcjach

interpersonalnych ma, z jednej strony, osadzenie w identyfikacjach społecznych, z drugiej, pełni istotną rolę regulacyjną w realnie podejmowanych zachowaniach się.

Szczególne role w kształtowaniu aprobaty przemocy w konkretnych sytuacjach społecznych przypada szkole, która jest jedną z ważniejszych, obok rodziny, agend socjalizacji dzieci i młodzieży. Proces socjalizacji pokazuje, że zarówno struktury i procesy intrapsychiczne, jak i oddziałujące na jednostkę czynniki społeczne, odgrywają istotną rolę w formowaniu się i regulacji zachowań społecznych oraz w wyznaczaniu orientacji życiowych. Zatem wiedza o procesach i efektach socjalizacji jest dobrym punktem odniesienia do opisu i wyjaśniania regulacji zachowań społecznych.

Metoda

Osoby badane

Badanie przeprowadzono wśród uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, zasadnicza szkoła zawodowa oraz technikum) wybranych z województwa podkarpackiego. Z każdej szkoły zostały wylosowane po dwie klasy (III w przypadku gimnazjum oraz klasy II szkół średnich). W badaniu wzięło udział 339 uczniów. Szczegółową charakterystykę próby z uwzględnieniem liczebności, płci, typu szkoły oraz średniej wieku przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej próby

Typ szkoły	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	Średnia wieku
Gimnazjum	59	44	103	15,26
Liceum ogólnokształcące	101	28	129	17,39
Liceum profilowane	15	3	18	17,28
Technikum	12	43	55	17,35
Zasadnicza szkoła zawodowa	2	32	34	17,44
Ogółem	189	150	339	16,73

Narzędzia

W badaniu został wykorzystany autorski „Kwestionariusz Informacji o Uczniu”, kwestionariusz ankiety „Klimat w mojej szkole” (CMPP-P, 2006) oraz Inwentarz Społeczno-Moralnej Aprobaty Agresji Interpersonalnej (IAS-MAI; Frączek, Dominiak, Kulawska, 2009).

Autorska **ankieta „Kwestionariusz Informacji o Uczniu”** umożliwiła uzyskanie podstawowych danych socjodemograficznych charakteryzujących ucznia. Należało zaznaczyć (spośród podanych) odpowiedź odzwierciedlającą sytuację demograficzną i szkolną ucznia.

Ankieta dla uczniów „Klimat w Mojej Szkole”, opracowana przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, obejmuje dziewięć wymiarów (podskal) klimatu społecznego szkoły, do których należą: satysfakcja uczniów ze szkoły, stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy i w podejmowaniu decyzji, wsparcie uczniów ze strony nauczycieli, podejście uczniów do nauki

i zachowania na lekcjach, motywowanie do osiągania sukcesów, relacje między uczniami, poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w szkole, występowanie przemocy i zachowań aspołecznych wśród uczniów. Zadanie uczniów polegało na ustosunkowaniu się do wymienionych zdań, posługując się skalą pięciostopniową: począwszy od 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć (nie jestem pewny/a), 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak.

W tym opracowaniu brane były pod uwagę dwa aspekty klimatu szkoły, tj.: (1) **satysfakcja ze szkoły**, której wskaźnikami są: zadowolenie z nauki w tej szkole; chęć pójścia do szkoły; poczucie, że lubi się być w szkole; poczucie, że lubi się zajęcia w szkole; ciekawe zajęcia; poczucie uczenia się; (2) **percepcja występowania przemocy i zachowań aspołecznych wśród uczniów**, której wskaźnikami są: bójki i inne formy przemocy fizycznej; przemoc psychiczna/werbalna; izolowanie niektórych uczniów; akty wandalizmu.

Inwentarz Aprobaty Społeczno-Moralnej Agresji Interpersonalnej (IAS-MAI, Frączek, Dominiak, Kulawska, 2009) umożliwia ocenę aprobata sześciu zachowań agresywnych od mało drastycznych do najbardziej ekstremalnych form przemocy (ironia, wściekłość, groźby, uderzenie sprawcy, tortury, zabicie) w sześciu różnych sytuacjach społecznych (w samoobronie, w obronie kogoś, w obronie swojej własności, jako kara za wykroczenie, przy braku możliwości porozumienia się, w sytuacji rozzłoszczenia).

W Inwentarzu Aprobata Społeczno-Moralnej Agresji Interpersonalnej zadanie uczniów polegało na ocenie zachowań agresywnych w konkretnych sytuacjach na trzystopniowej skali: 1 – Nigdy; 2 – Czasami; 3 – Zawsze. Wyższa liczba uzyskanych przez badanego punktów świadczy o wyższej akceptacji zachowania w konkretnej sytuacji.

Procedura

Przed przystąpieniem do badań uzyskałam zgodę dyrektorów szkół oraz pisemną zgodę rodziców dzieci uczęszczających do wylosowanych klas. Na początku badania podano dokładną instrukcję wypełniania poszczególnych kwestionariuszy. Badanie trwało 30 – 45 minut². Wypełnianie ankiet było anonimowe. Uczeń w każdej chwili mógł wycofać się z badania bez podawania przyczyny (aczkolwiek nie zdarzyły się takie sytuacje).

Omówienie i analiza wyników

Satysfakcja ze szkoły a aprobata przemocy w życiu społecznym przez dorastających

Pierwsza analiza dotyczyła relacji pomiędzy satysfakcją ze szkoły uczniów a wyrażoną przez nich aprobata zachowań agresywnych i okoliczności ich użycia. Satysfakcja ze szkoły stanowiąca pierwszy analizowany wymiar klimatu szkoły odzwierciedla ogólne zadowolenia ucznia ze swojej szkoły. Badana zmienna została podzielona na trzy równoliczne grupy uwzględniające różny poziom satysfakcji z własnej szkoły, który mógł być niski, średni lub wysoki.

Średnie aprobaty poszczególnych zachowań agresywnych w zależności od poziomu satysfakcji ze szkoły przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Poziom satysfakcji ze szkoły a aprobatą poszczególnych zachowań agresywnych

Typ zachowania	Poziom satysfakcji ze swojej szkoły						F	p
	Niski (N=123)		Średni (N=106)		Wysoki (N=110)			
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
Wyrażanie ironii	2,10	,44	2,09	,47	2,07	,44	0,194	n.i.
Wyrażenie wściekłości	1,98	,48	2,01	,55	1,83	,41	4,784	0,009
Stosowanie gróźb	1,81	,49	1,75	,42	1,65	,40	3,992	0,019
Uderzenie sprawcy	1,82	,52	1,73	,41	1,62	,44	5,201	0,006
Stosowanie tortur	1,36	,49	1,22	,38	1,18	,34	6,354	0,002
Zabicie sprawcy	1,28	,48	1,18	,36	1,17	,33	2,948	n.i.
Ogółem	1,73		1,66		1,59			

Podane zestawienie pokazuje, że większa satysfakcja z własnej szkoły współwystępuje z niższym poziomem aprobaty dla zachowań agresywno-przemocowych. Jest to widoczne w odniesieniu do zachowań agresywnych za wyjątkiem ironii ($M_n = 2,10$; $SD_n = .44$ i $M_s = 2,09$; $SD_s = .47$ i $M_w = 2,07$; $SD_w = .44$) oraz zabicia sprawcy ($M_n = 1,28$; $SD_n = .48$ i $M_s = 1,18$; $SD_s = .36$ i $M_w = 1,17$; $SD_w = .33$).

Przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu T2 Tamhane'a³ ujawniły istotne różnice między poszczególnymi grupami. W zakresie aprobaty wyrażania wściekłości test wykazał istotną różnicę pomiędzy uczniami, których satysfakcja ze szkoły jest niska a tymi, których satysfakcja ze szkoły jest wysoka $0.157 p < 0.05$ i pomiędzy uczniami średnio zadowolonymi ze swojej szkoły a uczniami nisko z niej usatysfakcjonowanymi $0.188 p < 0.05$. W zakresie aprobaty stosowania gróźb istotna różnica wystąpiła pomiędzy uczniami wysoko usatysfakcjonowanymi ze swojej szkoły a uczniami nisko usatysfakcjonowanymi $0.163 p < 0.05$. Uczniowie słabo usatysfakcjonowani ze swojej szkoły istotnie wyżej aprobowali uderzenie sprawcy niż uczniowie ze szkoły zadowoleni, różnica wynosiła 0.198 i była istotna na poziomie $p < 0.05$. Podobnie sytuacja przedstawia się w odniesieniu do aprobaty stosowania tortur. Różnica pomiędzy uczniami nisko usatysfakcjonowanymi ze swojej szkoły a uczniami wysoko usatysfakcjonowanymi wynosiła 0.183 i była istotna na poziomie $p < 0.05$.

Celem ustalenia, czy istnieje związek między satysfakcją ze szkoły a aprobatą różnych form zachowania agresywnego, obliczono korelacje (r – Pearsona). Uzyskane wyniki zawiera tabela 3.

Zauważyć można, że aprobatą prawie wszystkich zachowań agresywnych (z wykluczeniem ironii, która nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej) jest ujemnie skorelowana z poczuciem satysfakcji z własnej szkoły. Potwierdzono zatem, że wraz ze wzrostem poczucia satysfakcji z własnej szkoły przez uczniów, maleje wśród nich aprobatą zachowań agresywnych.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy satysfakcją ze szkoły a aprobatą zachowań agresywnych.

	Satysfakcja ze szkoły
Aprobata ironii	– .045
Aprobata wyrażania wściekłości	– .121 *
Aprobata stosowania gróźb	– .183 **
Aprobata uderzenia sprawcy	– .215 **
Aprobata stosowania tortur	– .215 **
Aprobata zabicia	– .223 **

*korelacja jest istotna na poziomie 0.05

**korelacja jest istotna na poziomie 0.01

Przyjrzyjmy się teraz zestawieniu średnich aprobaty poszczególnych okoliczności uzasadniających stosowanie agresji i przemocy w relacji do poziomu satysfakcji ze szkoły.

Tabela 4. Poziom satysfakcji ze swojej szkoły a aprobatą okoliczności usprawiedliwiających stosowanie agresji i przemocy

Okoliczność	Poziom satysfakcji ze swojej szkoły						F	p
	Niski (N=123)		Średni (N=106)		Wysoki (N=110)			
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
Samoobrona	1,89	,41	1,84	,38	1,77	,32	3,150	0,044
Obrona kogoś	1,86	,41	1,79	,38	1,72	,34	3,794	0,023
Obrona swojej własności	1,83	,46	1,80	,40	1,69	,35	3,709	0,026
Jako kara za wykroczenie	1,57	,48	1,49	,41	1,41	,34	4,493	0,012
Brak porozumienia	1,52	,36	1,42	,34	1,36	,27	7,235	0,001
Gdy jest się rozłuszczonym	1,68	,39	1,64	,34	1,56	,31	3,705	0,026
Ogółem	1,73		1,66		1,59			

Również w tym przypadku zwiększanie się satysfakcji ze szkoły wiąże się ze spadkiem aprobaty poszczególnych okoliczności uzasadniających stosowanie agresji. W zakresie wszystkich okoliczności różnice średnich są istotne na poziomie $p < 0.05$. Testy wielokrotnych porównań *post hoc* wykazały różnice szczególnie pomiędzy grupami skrajnymi w zakresie usatysfakcjonowania ze szkoły. Uczniowie słabo usatysfakcjonowani ze swojej szkoły aprobatą istotnie wyżej poszczególne okoliczności użycia agresji i przemocy niż uczniowie wysoko usatysfakcjonowani ze swojej szkoły.

Zbadany został także związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Korelacje pomiędzy satysfakcją ze szkoły a aprobatą poszczególnych okoliczności zostały przedstawione w tabeli 5.

Ocena (aprobatą) okoliczności uzasadniających stosowanie agresji jest ujemnie skorelowana z poczuciem satysfakcji ze szkoły. Najwyższy współczynnik korelacji występuje pomiędzy satysfakcją ze szkoły a aprobatą braku porozumienia jako okoliczności uzasadniającej użycie agresji ($r = - .204$; $p < 0.01$). Im większe poczucie satysfakcji ze szkoły, tym mniejsza aprobatą dla użycia agresji w sytuacji braku porozumienia.

Tabela 5. Korelacje pomiędzy satysfakcją ze szkoły a aprobatą okoliczności usprawiedliwiających stosowanie agresji

	Satysfakcja ze szkoły
Samoobrona	– .207*
Obrona kogoś	– .190**
Obrona swojej własności	– .179**
Jako kara za wykroczenie	– .204**
Brak porozumienia	– .259**
Gdy jest się rozszluszczonym	– .155**

*korelacja jest istotna na poziomie 0.05

**korelacja jest istotna na poziomie 0.01

Natężenie przemocy i zachowań aspołecznych w szkole a aprobatą przemocy w życiu społecznym

Kolejnym celem analiz było sprawdzenie, czy istnieje związek pomiędzy percepcją występowania agresji i przemocy oraz innych zachowań aspołecznych w szkole przez uczniów a wyrażaną przez nich aprobatą poszczególnych zachowań i okoliczności. Można oczekiwać, że im wyższa percepcja nasilenia agresji, tym wyższa jej aprobatą. Zmienna została sklasyfikowana w trzy kategorie: niskie natężenie przemocy, średnie i wysokie. Nie udało się w tym przypadku otrzymać grup równolicznych, gdyż w badanych szkołach uczniowie raczej w niskim stopniu dostrzegali przejawy agresji i przemocy.

Zestawienie średnich aprobaty poszczególnych zachowań agresywnych w relacji do percepcji natężenia przemocy w szkole – tabela 6.

Tabela 6. Percepcja natężenia przemocy i zachowań aspołecznych w szkole a aprobatą poszczególnych zachowań agresywnych

Typ zachowania	Percepcja natężenia przemocy i zachowań aspołecznych w szkole						F	p
	Niska (N=263)		Średnia (N=39)		Wysoka (N=31)			
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
Wyrażanie ironii	2,11	,43	2,05	,49	1,94	,49	2,108	n.i.
Wyrażenie wściekłości	1,91	,47	1,94	,51	2,19	,57	4,248	0,015
Stosowanie gróźb	1,70	,42	1,80	,49	1,97	,53	5,571	0,004
Uderzenie sprawcy	1,68	,43	1,80	,57	1,96	,57	4,93	0,005
Stosowanie tortur	1,20	,33	1,36	,52	1,53	,67	11,081	0,000
Zabicie sprawcy	1,19	,34	1,20	,47	1,35	,67	2,272	n.i.
Ogółem	1,63		1,69		1,82			

Zauważyć można zależność, że w im większym stopniu uczniowie dostrzegają występowanie przemocy i zachowań aspołecznych w szkole, tym aprobatą poszczególnych zachowań jest wyższa. Wyjątkiem jest aprobatą ironii – sytuacja przedstawia

się zupełnie odwrotnie. Wraz ze wzrostem percepcji natężenia przemocy w szkole, aprobatą ironii maleje, czyli osoby, które w najmniejszym stopniu dostrzegają przejawy agresji i przemocy w swojej szkole, w największym stopniu aprobują stosowanie ironii ($M = 2.11$). Analiza istotności różnic średnich wykazała, że oprócz aprobaty ironii i zabicia sprawcy w zakresie pozostałych wymiarów różnice średnich są istotne statystycznie na poziomie $p < 0.05$.

W tym przypadku również został zbadany związek pomiędzy zmiennymi z użyciem korelacji r – Pearsona. Wyniki zamieszczono w tabeli 7.

Tabela 7. Korelacje pomiędzy percepcją natężenia przemocy i zachowań aspołecznych w szkole a aprobatą zachowań agresywnych

	Percepcja natężenia przemocy w szkole
Aprobata ironii	-.112*
Aprobata wyrażania wściekłości	.145**
Aprobata stosowania gróźb	.181**
Aprobata uderzenia sprawcy	.181**
Aprobata stosowania tortur	.252**
Aprobata zabicia	.102

*korelacja jest istotna na poziomie 0.05

**korelacja jest istotna na poziomie 0.01

Zauważyć można, że percepcja natężenia przemocy w szkole jest istotnie dodatnio skorelowana z czterema formami zachowań agresywnych: wyrażaniem wściekłości, stosowaniem gróźb, stosowaniem tortur i uderzeniem sprawcy. Wyjątkiem jest aprobatą ironii, która koreluje z percepcją natężenia przemocy w szkole ujemnie, a zatem im większe natężenie agresji w szkole, tym mniejsza aprobatą używania ironii. Brak istotnego statystycznie związku wystąpił w odniesieniu do zabicia sprawcy. Być może ta kategoria traktowana jest jako zachowanie ekstremalne, które niezależnie od okoliczności jest aprobowane w najmniejszym stopniu. Najwyższy współczynnik korelacji osiągnięto dla aprobaty stosowania tortur ($r = .252$; $p < 0.01$).

Ostatnie analizy dotyczą związku pomiędzy percepcją natężenia przemocy w szkole przez uczniów a wyrażaną przez nich aprobatą okoliczności uzasadniających stosowanie agresji. Rozkład średnich dla analizowanych zmiennych przedstawia tabela 8.

Z zawartych w tabeli danych wynika, że im wyższy poziom percepcji natężenia występowania przemocy i zachowań aspołecznych w szkole, tym wyższa aprobatą poszczególnych zachowań uzasadniających stosowanie agresji i przemocy w życiu społecznym. Nieznaczna rozbieżność pojawia się w sytuacji aprobaty obrony swojej własności, ale wynik ten jest nieistotny statystycznie. Brak istotnych statystycznie różnic odnotowano także w odniesieniu do aprobaty użycia przemocy w obronie kogoś. Pozostałe różnice są istotne statystycznie na poziomie $p < 0.05$.

Współczynniki korelacji percepcji natężenia przemocy w szkole z aprobatą okoliczności zostały zawarte w tabeli 9.

Aprobata stosowania agresji i przemocy w obronie kogoś oraz w obronie swojej własności nie koreluje z percepcją natężenia występowania przemocy i zachowań aspołecznych na terenie szkoły badanych uczniów. Najsilniejsze współczynniki korelacji uzyskano w aprobacie braku porozumienia ($r = .230$; $p < 0.01$) oraz apro-

Tabela 8. Percepcja natężenia przemocy i zachowań aspołecznych w szkole a aprobatą okoliczności uzasadniających stosowanie agresji i przemocy

Okoliczność	Percepcja natężenia przemocy i zachowań aspołecznych w szkole						F	p
	Niska (N=263)		Średnia (N=39)		Wysoka (N=31)			
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
Samoobrona	1,81	,36	1,87	,42	2,01	,38	4,615	0,011
Obrona kogoś	1,78	,37	1,78	,39	1,87	,43	0,774	n.i.
Obrona swojej własności	1,75	,39	1,86	,51	1,83	,46	1,444	n.i.
Jako kara za wykroczenie	1,47	,40	1,50	,43	1,67	,51	3,160	0,044
Brak porozumienia	1,40	,30	1,52	,36	1,64	,45	9,038	0,000
Gdy jest się rozłuszczonym	1,60	,33	1,68	,38	1,84	,44	7,399	0,001
Ogółem	1,64		1,70		1,81			

Tabela 9. Korelacje percepcji natężenia przemocy i zachowań aspołecznych w szkole z aprobatą okoliczności uzasadniających stosowanie agresji

	Percepcja natężenia przemocy w szkole
Samoobrona	.164**
Obrona kogoś	.060
Obrona swojej własności	.080
Jako kara za wykroczenie	.131*
Brak porozumienia	.230**
Gdy jest się rozłuszczonym	.206**

*korelacja jest istotna na poziomie 0.05

**korelacja jest istotna na poziomie 0.01

bacie sytuacji, gdy jest się rozłuszczonym ($r = .206$; $p < 0.01$). Oznacza to, że im częściej uczniowie dostrzegają zachowania agresywne na terenie szkoły, tym bardziej wzrasta wśród nich aprobatą stosowania agresji szczególnie w tych dwóch okolicznościach.

Podsumowanie i komentarz

Przedmiotem podjętych studiów empirycznych było zbadanie relacji pomiędzy – z jednej strony – takimi aspektami tzw. klimatu szkoły, jak stopień poczucia satysfakcji z własnej szkoły oraz ocena szkoły pod względem natężenia antyspołecznych zachowań, a – z drugiej – stopniem aprobowania przez uczniów różnych form przemocy w życiu społecznym. W wyniku przeprowadzonych analiz ustaliłam po pierwsze, że: wyższe poczucie satysfakcji z własnej szkoły współwystępuje z niższym poziomem aprobaty społeczno-moralnej różnych form agresji (z wyjątkiem ironii) oraz mniejszą akceptacją różnych postaci usprawiedliwiania przemocy. Ironia, być może, nie jest w ogóle postrzegana przez młodzież w kategoriach zachowania agresywnego. Szczególnie wysoko z satysfakcją z własnej szkoły korelują ujemnie ekstremalne

formy agresji, tj. uderzenie sprawcy, stosowanie tortur oraz zabicie sprawcy. W tym przypadku im wyższa satysfakcja ze szkoły, tym niższy poziom aprobaty wskazanych zachowań. Natomiast odnosząc się do aprobaty okoliczności stosowania agresji najwyższe współczynniki korelacji odnotowano szczególnie wobec sytuacji, gdy przemoc jest rezultatem afektu (brak porozumienia) lub ma charakter instrumentalny (kara za wykroczenie). Zatem wymiar klimatu szkoły, jakim jest poczucie satysfakcji z niej, nie pozostaje bez znaczenia dla postaw młodzieży wobec określonych zachowań. Pozytywnie odbierana ogólna atmosfera nauki i wychowania panująca w szkole może zmniejszać poziom aprobaty stosowania agresji i przemocy w życiu społecznym, co z kolei może przełożyć się na redukcję gotowości młodzieży do zachowywania się w ten sposób.

Ustaliłam także, że przypisywanie własnej szkole większego natężenia przejawów aspołeczności wiąże się z większą aprobatą agresji interpersonalnej i przemocy generalnie w życiu społecznym. Pojawiają się wówczas dwa wyjątki. Pierwszym jest aprobata ironii, która jest tym mniejsza, im więcej uczniowie obserwują zachowań aspołecznych na terenie szkoły. Drugim wyjątkiem jest aprobata zabicia, która w ogóle nie pozostaje w istotnym związku z percepcją natężenia przemocy w szkole. Prawdopodobnie zabicie drugiego człowieka jest postrzegane jako tak ekstremalny czyn, że niezależnie od okoliczności, od narastania innych form zachowania agresywnego, jest on po prostu niedopuszczalny. Najwyższe i najsilniejsze korelacje między percepcją natężenia przemocy w szkole a aprobatą okoliczności uzasadniających stosowanie agresji odnotowałam w sytuacji, gdy agresja pojawia się w sposób gwałtowny, w wyniku afektu, czyli w sytuacji rozzłoszczenia i niemożności osiągnięcia porozumienia. Nasuwa się wniosek, że im częściej młodzież spotyka się w swojej szkole z przejawami zachowań agresywnych i przemocowych, tym bardziej wzrasta ich aprobata dla takich zachowań, które z czasem mogą być postrzegane jako typowe, „normalne”. To z kolei, może rodzić zagrożenie, że uczniowie częściej i z większą intensywnością będą stosowali agresję w relacjach między sobą.

Reasumując, zebrany materiał empiryczny pozwala na ukazanie częściowo bardzo wyraźnych powiązań między sposobem percepcji właściwości szkolnego klimatu a aprobatą agresji i przemocy w szkole. Mamy z jednej strony zmienną – natężenie przemocy w szkole – która silnie wiąże się z większym poziomem aprobaty zachowań agresywnych i okoliczności je uzasadniających. Agresja może łączyć się z atmosferą szkoły, z normami, wzorami i ocenami, których rozpowszechnienie w środowisku szkolnym przyczynia się do wzmacniania jednych, a wygaszania innych zachowań. Szkoła jest miejscem współdziałania, jest miejscem wspólnoty, w którym, oprócz osiągania kognitywnych celów nauczania, nabywa się postawy, przekonania i podstawowe umiejętności społeczne, dlatego też w niej właśnie pokłada się duże nadzieje związane z profilaktyką agresji i przemocy. Nasuwa się też rola drugiej badanej zmiennej – satysfakcji ze szkoły – która im wyższa, tym w bardziej pozytywny sposób oddziałuje na uczniów i wyrażaną przez nich aprobatę różnych zachowań agresywnych. Można uznać ten wymiar klimatu szkoły za potencjalny zasób profilaktyczny szkoły. To szkoła pokazuje uczniowi ogólnoludzkie i społecznie uznane wartości, które pozwolą mu na poprawne, wolne od przemocy funkcjonowanie w społeczeństwie. Satysfakcjonująca atmosfera edukacyjno-wychowawcza, przyjazna dla ucznia może zmniejszać wyrażany poziom aprobaty agresji i przemocy, a co za tym idzie obciążenie agresją i przemocą w szkole.

Zaprezentowane analizy stanowią interesujące tło refleksji nad problematyką profilaktyki agresji i przemocy w szkołach w kontekście socjalizacyjnych funkcji szkoły. Sadzę, że w wymiarach konstytuujących klimat szkoły tkwią niewykorzystane możliwości zapobiegania zjawisku agresji i przemocy w szkole.

Przypisy

¹ W artykule wykorzystano dane stanowiące fragment materiału empirycznego niepublikowanej rozprawy doktorskiej autorki pt. *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*, obronionej w 2012 r. na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Badania częściowo finansowane z programu MNiSW nr N106264437, kierownik prof. dr hab. Adam Frączek, Instytut Psychologii Stosowanej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² Tak długi czas trwania wiąże się z tym, iż badanie było częścią większego projektu badawczego uwzględniającego także uprzedzenia etniczne młodzieży, młodzież wypełniała więc w sumie 4 kwestionariusze.

³ Test konserwatywny stosowany przy zaburzeniu założenia o równości wariancji w analizowanych grupach; por. S. Bedyńska, A. Brzezicka (2007): *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa, s. 221.

Literatura

- Adrian B. (2011): *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Adrian B. (2003): *Klimat szkoły*. W: Pilch, T. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Bedyńska S., Brzezicka A. (2007): *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Academica Wyd. SWPS, Warszawa
- Frączek A. (1983): *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 3
- Frączek A. (1985): *Moral approval of aggressive acts. A Polish-Finnish Comparative Study*. „Journal of Cross-Cultural Psychology”, nr 16(1)
- Frączek A. (1993): *Socjalizacja a intrapsychiczna regulacja agresji interpersonalnej*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red): *Socjalizacja a agresja*. IPPAN, WSPS, Warszawa
- Frączek A., Rutkowska M. (2012): *Pleć i środowisko edukacyjne a aprobata społeczno-moralna przemocy interpersonalnej przez dorastających*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Fujihara T., Kohayama T., Andreu J. M., Ramirez J. M. (1999): *Justification of Interpersonal Aggression in Japanese, American, and Spanish Students*. „Aggressive Behavior”, nr 25
- Janowski A. (1974): *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Wyd. II. PWN, Warszawa
- Kulesza M. (2007): *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. W: *Seminare – poszukiwania naukowe*. T. 24. Kraków
- Kulesza M. (2008): *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*. W: M. Libiszowska-Zótkowska, K. Ostrowska (red): *Agresja w szkole. Diagnostyka i profilaktyka*. Difin, Warszawa
- Kulesza M. (2011): *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Kuperminc G. P., Leadbeater B. J., Blatt S. J. (2001): *School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students*. „Journal of School Psychology”, nr 39(2)
- Lagerspetz K., Westman M. (1980): *Moral approval of aggressive acts: a preliminary investigation*. „Aggressive Behavior”, nr 6
- Pena M. E., Andreu J. M., Grana J. L., Pahlavan E., Ramirez J. M. (2008): *Moderate and severe aggression justification in instrumental and reactive contexts*. „Social Behavior and Personality”, nr 36(2)

Ramirez J. M. (1991): *Similarities in Attitudes Toward Interpersonal Aggression in Finland, Poland and Spain*. „The Journal of Social Psychology”, nr 131(5)

Ramirez J. M., Frączek A. (2010): *Gender related differences in attitudes towards justification of violent interpersonal acts (a cross-national data)*. Prezentacja na międzynarodowej konferencji naukowej the Society for the Study on Motivation. Gdańsk-Sopot, 3–5 June

Surzykiewicz J. (2000): *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjo-ekologiczne*. CMPPM, Warszawa

Thuściak-Deliowska A. (2012): *Percepcja klimatu szkoły a aprobaty przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Niepublikowana rozprawa doktorska obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Van Heutte M. (2005): *Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. „School Effectiveness and School Improvement”, Vol. 16, No. 1

Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym

W niniejszym opracowaniu przedstawiam relację między – z jednej strony – takimi aspektami tzw. klimatu szkoły, jak stopień poczucia satysfakcji z własnej szkoły oraz ocena szkoły pod względem natężenia antyspołecznych zachowań, a – z drugiej – postawami uczniów wobec przemocy w życiu społecznym. Badania przeprowadzono na próbie 339 uczniów (w tym 189 dziewcząt i 150 chłopców) w wieku 14–19 lat ze szkół o różnym charakterze. Do diagnozy wyróżnionych zmiennych klimatu szkoły posłużyłam się funkcjonującym powszechnie inwentarzem pn. „Klimat Mojej Szkoły” (CMPP-P, 2006), a postawy wobec przemocy identyfikowano na podstawie „Inwentarza Aprobata Społeczno-Moralnej Agresji Interpersonalnej” (Frączek, Dominiak, Kulawska, 2009).

Ustaliłam, że zarówno wśród dziewcząt jak i chłopców, uczniów młodszych i starszych: (1) wyższe poczucie satysfakcji z własnej szkoły współwystępuje z mniejszą aprobatą społeczno-moralną różnych form agresji (z wyjątkiem ironii) oraz mniejszą akceptacją różnych usprawiedliwień przemocy; (2) przypisywanie własnej szkole większego natężenia przejawów aspołeczności wiąże się z większą aprobatą dla agresji interpersonalnej i przemocy w życiu społecznym. Wyniki te komentowane są w kontekście socjalizacyjnych funkcji szkoły dla rozwijania prospołecznych orientacji życiowych wśród dorastających i eliminacji aprobaty przejawów agresji i przemocy.

Słowa kluczowe: satysfakcja ze szkoły, społeczno-moralna aprobaty przemocy, postawy wobec przemocy, zachowania społeczne, klimat szkoły

Some Aspects of School Climate and Students' Attitudes towards Violence in Social Life

The aim of the study was to examine the relation between perception of school climate – in particular “general satisfaction with school” and “perception of intensity of anti-social behavior and violence in school” – and students' attitudes towards violence in society. The study was conducted on a sample of 339 pupils (189 girls and 150 boys) aged 14–19 from various types of schools. For the diagnosis of distinguished school climate variables was used widely functioning inventory „Climate in My School” (CMPP-P, 2006) and attitudes towards violence were identified based on the „Socio-Moral Approval of Aggression Inventory” (Frączek, Dominiak, Kulawska, 2009).

It was found that: (1) a higher satisfaction with school is correlated with lower levels of socio-moral approval of various forms of aggression and justifications for aggressive behavior, (2) to assign their own school of higher intensity of antisocial behavior binds with higher level of approval of interpersonal aggression and violence in society generally. These results are commented in the context of the socialization function of schools to develop pro-social orientation among adolescent life and the elimination of the approval of manifestations of aggression and violence.

Keywords: general satisfaction with school, socio-moral approval of violence, anti-social behavior, attitudes toward violence, school climate

Małgorzata Zalewska-Bujak
Uniwersytet Śląski w Katowicach

RETROSPEKTYWNE SPOJRZENIE NA SZKOLNE DOŚWIADCZENIA KOMUNIKACYJNE UCZNIÓW

Istnieją stanowiska teoretyczne przekonujące nas do tezy, iż w procesie rozwoju człowieka i poznawaniu przez niego świata materialnego oraz społecznego dużą rolę odgrywają jego osobiste i jednostkowe doświadczenia. Na kanwie tych doświadczeń rodzą się i kształtują konceptualne konstrukcje – systemy osobistych przekonań, wartości i co ważne wzorce postępowania w życiu (Stemplewska-Żakowicz, 1996). W całokształcie doświadczeń człowieka uwzględnia się nie tylko doświadczenia o charakterze gatunkowym (przekazywane drogą dziedziczenia) i indywidualnym (stanowiące efekt własnej aktywności jednostki), ale społecznym. Ten trzeci rodzaj doświadczeń jest zdobywany poprzez wchodzenie w interakcje z innymi ludźmi – w dużej mierze poprzez komunikowanie się oraz aktywne uczestnictwo w procesie socjalizacji i wychowania. Dzięki tym doświadczeniom budowana jest wiedza społeczna jednostki (Filipiak, 2002, s. 64), która jest zawsze członkiem jakiegoś systemu społecznego, dlatego poddawanej różnorodnym naciskom zmierzającym do utrwalenia istniejącej kultury i porządku społecznego (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Pierwotne doświadczenia człowieka są dla niego bazą oraz zasadą postrzegania i szacowania każdego późniejszego doświadczenia, którą francuski socjolog Pierre Bourdieu zwykł nazywać *habitusem*. *Habitus* to struktura umysłowa, która tkwiąc we wszystkich umysłach socjalizowanych w określony sposób jest równocześnie jednostkowa i zbiorowa. „Jest to milczące prawo (*nomos*) określające postrzeganie świata i praktykę, stanowiące podstawę konsensusu co do świata społecznego (a w szczególności sensu słowa „rodzina”), podstawę *zdrowego rozsądku*” (Bourdieu, 2009, s. 104). *Habitus* utożsamia twórczą i jednoczącą zasadę, która przekłada wewnętrzne, relacyjne cechy pozycji na jednolity styl życia, to znaczy spójny zespół wyborów osób, dóbr i praktyk (tamże, s. 18). Przez możliwości, swobody i konieczności, ułatwienia i zakazy wpisane w warunki obiektywne *habitus* tworzy dyspozycje trwale wpojone oraz obiektywnie przystające do tych warunków. „Z tego względu okazuje się, że najmniej prawdopodobne praktyki zostają wykluczone przed jakimkolwiek zbadaniem z tej racji, że są *nie do pomyslenia*, w wyniku swoistego bezpośredniego podporządkowania się łaadowi, który z konieczności czyni cnotę, czyli odrzuca to, co odrzucone, i chce tego, co nieuniknione. Same warunki tworzenia *habitusu*, *konieczność uznana za cnotę*, sprawiają, że jego przewidywania starają się ignorować restrykcje, jakim podlega prawidłowość rachunku prawdopodobieństwa, a więc założenie, że warunki doświadczenia nie mogą ulec zmianie” (Bourdieu, 2008, s. 74). Można w myśl tej koncepcji skonstatować, że dzięki mającym miejsce w przestrzeni społecznej doświadczeniom

jednostek powstaje matryca, która stanowi punkt odniesienia podejmowanych przez nie wszelkich decyzji i działań.

Pojęcie *habitusu* ma wieloznaczne znaczenie i stosowane jest przez jego twórcę na określenie różnych stanów i zjawisk. Korzystając z tej zaferowanej różnorodności w niniejszym opracowaniu adoptuje się je na określenie tworzących się w wyniku doświadczanych w szkolnej przestrzeni komunikacyjnej zdarzeń o tym charakterze pewnych struktur umysłowych uczniów, zasad generatywnych, służących szacowaniu nowych zajęć i sytuacji.

Zdaniem Pierre Bourdieu instytucja szkoły przyczynia się do reprodukcji dystrybucji kapitału kulturowego, a przez to do reprodukcji struktury przestrzeni społecznej (tamże, s. 74) – utrwała podziały i stoi na straży ustalonego porządku, który jednym wyznacza miejsca uprzywilejowane oraz pełnienie roli rządzących, a innym wypełnianie roli rządzonych.

W kontekście przytoczonych przekonań ich twórcy należy uznać za ważne przyglądanie się organizowanym w szkole doświadczeniom uczniów. A z uwagi na to, iż język uznawany bywa za narzędzie porządkujące ludzkie doświadczenia i obserwacje, wyznaczające lub przesądzające o sposobie działania jednostek (Nowicka, 2010), szczególnego znaczenia nabierają szkolne doświadczenia komunikacyjne ucznia. W myśl koncepcji Pierre Bourdieu będą one postrzegane w niniejszym opracowaniu jako podstawa krystalizowania się względnie trwałych (zależnych od procesów ich utrwalania na różnych szczeblach edukacji) dyspozycji komunikacyjnych człowieka.

Szkolne doświadczenia komunikacyjne uczniów jako matryca ich późniejszych zachowań werbalnych

Zwyczaj się dziś mówić o komunikacji, że jest cechą otaczającej nas rzeczywistości przejawiającą się w łączności między obiektami. Odkąd dzieje człowieka poddawane są pisemnej dokumentacji, odąd mamy do czynienia z permanentnym poddawaniem tego procesu namysłowi i refleksji (Van Doren, 1996). Komunikacja traktowana jest jako zjawisko uniwersalne i wszechobecne, które przyczynia się do kształtowania różnych form i zjawisk życia społecznego (Panjan, 2005) oraz jednostkowego. Jednak patrząc przez pryzmat obranej tematyki niniejszych rozważań, należy zgodzić się z ogólnym określeniem, iż komunikowanie się ludzi między sobą jest procesem, podczas którego dzielą się oni informacjami za pośrednictwem symbolicznych komunikatów, odbywającym się na różnych poziomach (z wykorzystaniem różnych środków) oraz wywołującym rozmaite skutki (niekoniecznie zamierzone i oczekiwane) i prowadzącym do jakichś reakcji (Kiezik-Kordzińska, 2004).

Rozważając funkcjonowanie nauczyciela i ucznia w rzeczywistości szkolnej będziemy mówić o komunikacji interpersonalnej, która jest podejmowana w określonym kontekście, a więc jako wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia zoptymalizowanego poziomu współdziałania (Nęcki, 2000). Jej uczestnicy koncentrują się na wzajemnej wymianie myśli, dzieleniu się wiedzą, informacjami i ideami (Aleksander, 2003). Nie bez znaczenia w powodzeniu tych wysiłków jest przyjmowany przez nauczyciela styl komunikowania się z uczniami. Typologie w większości zawierają dwa zasadnicze style – partnerski i niepartnerski (Grzesiuk, 1994). Pierwszy styl to wzorzec komunikacyjny, w którym

dominuje komunikacja dwustronna, polegająca na wzajemnej wymianie informacji oraz poglądów, na słuchaniu rozmówcy i dążeniu do ustalenia stanowisk (Grzesiuk, 1994) oraz znaczeń. Nauczyciel, stosując pozytywne zachowania werbalne i niewerbalne, usiłuje „zbliżyć” się do ucznia, co zwiększa efektywność komunikacyjną między nimi. Zmienia się to w sytuacji, kiedy nauczyciel preferuje styl niepartnerski, gdyż wtedy uwzględnia jedynie własną perspektywę emocjonalną i poznawczą. W ramach tego stylu może on komunikować się z uczniami w sposób autorytarny oraz permissywny. W pierwszym przypadku nadawca zazwyczaj nadmiernie akcentuje swoją osobę i koncentruje się na własnych odczuciach, natomiast w drugim na potrzebach partnera, pomijając własną perspektywę (Sufa, 2005). W obu przypadkach nie będzie mowy o akcentowanej przez wielu znawców tematu dwukierunkowości procesu komunikacji nauczyciela z uczniami, która zakłada wymianę ról nadawcy i odbiorcy oraz zezwala na inicjowanie tego procesu każdej ze stron – zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. Nie będą więc oni równorzędnymi partnerami – dwoma podmiotami wchodzącymi ze sobą w dialog w warunkach realizującej się idei demokratyzacji życia szkolnego (Śnieżyński, Nowakowska, 2009).

Nauczyciel przyjmując autokratyczny styl komunikowania się z uczniami i utrzymując szkolny konserwatyzm oparty na hierarchii, w której uczniowie znajdują się na samym jej dole, staje się narzędziem reprodukcji istniejącego porządku społecznego. Polega to na przysposobianiu wychowanków do respektowania i podporządkowania się obowiązującym normom (Zalewska, 2000). Kształtowane w ten sposób *komunikacyjne habitusy* uczniów stanowią rodzaj zmysłu praktycznego „dotyczącego tego, co jest do zrobienia w danej sytuacji – co w sporcie nazywa się wyczuciem gry, sztuką *przewidywania* przyszłości gry, wpisaną kropkowaną linią w teraźniejszy stan gry” (Bourdieu, 2009, s. 34). Nabywany jest dzięki temu system preferencji, zasad postrzegania i podziału, trwałych struktur poznawczych oraz schematów działania, które określają sposób widzenia sytuacji i gwarantują adaptacyjną reakcję (tamże).

Przyjmując takie założenia, ciekawe jest, jakie są tworzone w interakcjach komunikacyjnych nauczyciel – uczeń złożone konstrukcje, struktury umysłowe, zasady generatywne, służące szacowaniu nowych zajęć i sytuacji o takim charakterze. Niniejszy tekst jest próbą szukania odpowiedzi na pytanie: Jaki może powstawać – w wyniku pierwotnych doświadczeń ucznia – osobisty system przekonań, wartości i sposobów postępowania w sytuacjach komunikacyjnych na bazie jego interakcji o takim charakterze z nauczycielem? Jakich wzorców komunikacyjnych nabiera on w trakcie nauki szkolnej na różnych jej szczeblach?

Kierując się chęcią dotarcia do pierwotnych doświadczeń komunikacyjnych ucznia oraz skonfrontowania ich z posiadanymi i stosowanymi w dorosłym życiu zasadami (wzorcami komunikacyjnymi) zdecydowałam się na przeprowadzenie badań sondażowych. Wśród 104 studentów (z uwagi na feminizację kierunków – w przeważającej większości kobiet) pierwszego roku pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, studiujących na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie trybem stacjonarnym i niestacjonarnym (na kierunkach: Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne, Animacja Kulturalno-Oświatowa, Terapia Pedagogiczna i Asystent Osoby Niepełnosprawnej) przeprowadziłam ankietę. Zbierała ona dane o charakterze retrospektywnym, rekonstruującym szkolne doświadczenia komunikacyjne badanych osób. Wybrano taką drogę badawczą, ponieważ umożliwiła ona doraźne i szybkie wniknięcie w pamięć biograficzną studentów, dotyczącą specyfiki

i przebiegu zachowań komunikacyjnych nauczycieli na lekcjach na wszystkich szczeblach kształcenia.

Dążąc do poznania posiadanych przez studentów wzorców i zasad komunikowania się w sytuacjach o charakterze edukacyjnym za przejaw owych zasad uznałam zadawanie pytań wykładowcom na zajęciach. Badanych studentów poproszono więc w ankiecie o określenie, z jaką częstotliwością zadają pytania wykładowcom na zajęciach – na ćwiczeniach oraz wykładach. Okazało się, że największą grupę spośród badanych stanowią ci, którzy rzadko zadają pytania prowadzącym zajęcia – 47%. Osoby, którym zdarza się czasami pytać i nawiązywać kontakt werbalny z wykładowcami, stanowią 38% respondentów. Często robi to zaledwie 5% badanych, natomiast nigdy – 14%. Przemawia to za negatywnym stosunkiem studentów do poszukiwania wiedzy poprzez zadawanie pytań w trakcie prowadzonych na uczelni zajęciach. Respondenci okazali się więc osobami o zahamowanej dociekliwości i chęci podejmowania dyskusji. Uzasadnienia takiej postawy zostały pogrupowane – patrz tabela 1.

Tabela 1. Uzasadnienia braku aktywności pytającej studentów na zajęciach

Podawane przez badanych uzasadnienia	Procent badanych	Przykłady wypowiedzi badanych
Wstyd i strach	35,58%	„Nie lubię wypowiadać się publicznie i mam z tym duży problem”. „Osoby zadające pytania są aktywne, ciekawe i śmiałe. Mnie brakuje takiej śmiałości”. „Jestem osobą, która nie lubi wyrażać swojego zdania na forum grupy”. „Nie lubię zabierać głosu, jestem tym skrępowana”. „Boję się, że pytanie będzie niewłaściwe i się ośmieszę”. „Wstydzę się swojej niewiedzy”. „Czasami nie jestem pewna, czy moje pytanie nie będzie zbyt infantylne lub oczywiste”. „Boję się, że powiem coś nie tak lub, że wykładowca nie zrozumie tego, co chcę przekazać (doświadczyłam tego w LO)”. „Boję się, że moje pytanie będzie niewłaściwe i się ośmieszę”. „Bo jestem nieśmiały”.
Brak konieczności z uwagi na wyczerpanie tematu przez prowadzącego zajęcia	32,69%	„Odpowiedź została udzielona w trakcie zajęć”. „Wykłady są na tyle wyczerpujące, że nie ma się o co zapytać”.
Brak zainteresowania tematem zajęć i chęci poszerzenia swojej wiedzy	29,81%	„Pytam tylko wtedy, kiedy mnie coś zainteresuje”. „Treść wykładów czasami nie dotyczy dziedziny moich zainteresowań”.
Scedowanie tego na innych, bierność	3,85%	„Ktoś inny zadał wcześniej podobne pytanie”. „Nie zadaję ich, gdy zrobi to ktoś inny lub nie wiem, o co zapytać”. „Wolę odpowiadać na pytanie prowadzącego”.
Obawa przed narażeniem się wykładowcy, posłuszeństwo	4,81%	„Czasami nie jestem pewna (...), czy w natłoku informacji coś mi nie umknęło i czy brak uwagi nie zostanie źle zrozumiany przez wykładowcę”. „Głównie dlatego, że nie chcę się „narażać”. „Nie pytam, nie odzywam się niepytana”. „Myślę, że zaburzy to cały schemat wykładu (...)”.
Obawa przed opinią grupy	1,92%	„Myślę, że (...) nie będzie to interesujące dla innych”. „Nie zadaję, ponieważ boję się, że nie sprecyzuję go dokładnie, a także boję się reakcji grupy na zadane pytanie”.
Wybór innego źródła odpowiedzi – koleżanka z grupy	1,92%	„Wolę potem swobodnie spytać koleżę lub koleżankę”.

Suma wskazań procentowych przekracza 100%,
gdyż kilka osób badanych podało więcej niż jedno uzasadnienie

Największy procent badanych (35,58%) przed zadawaniem pytań na zajęciach powstrzymuje wstyd i strach¹ przed zabieraniem głosu w obecności zarówno wykładowcy, jak i kolegów i koleżanek. Można więc powiedzieć, że podmiotowe lęki i ograniczenia badanych osób stanowią jedną z głównych przyczyn ich powstrzymywania się od możliwości poszerzenia, uzupełnienia wiedzy lub rozwiania wątpliwości na drodze dociekania i nawiązywania bezpośredniego kontaktu werbalnego z wykładowcą. Przyznają się oni w 62,16% do tego, iż rzadko zadają pytania na zajęciach, a 24,32% spośród nich nigdy tego nie robi. Nikły procent osób (4,81%), które odczuwają lęk i wstyd przed aktywnością werbalną na zajęciach o charakterze pytajnym, czasami „zdobywa się na odwagę” i zadaje pytanie wykładowcy.

Mała grupa badanych – 4,81% podobnie uzasadniała rzadkie zadawanie pytań na zajęciach obawą przed narażeniem się prowadzącemu zajęcia, niechęcią do ich przerywania i powstrzymywaniem się od inicjowania zabierania głosu – „Nie odzywam się niepytana”.

Niektórzy studenci (7,70%) w uzasadnieniu wyrażali swoje pozytywne zdanie o możliwości zadawania pytań na zajęciach. Mówili, że dzięki temu mogą wyrazić swoją opinię oraz skonfrontować i wymienić poglądy. Jednak i oni na zajęciach w większości zadają pytania tylko czasami. Rzadko robią to także osoby, które podkreśliły (11,54%), iż ich zdaniem stwarzana przez wykładowcę okazja do zadawania pytań umożliwia zdobycie większej wiedzy. Wskazane równocześnie czynniki hamujące zadawanie pytań stają się dla nich skuteczną barierą. Warto przytoczyć dobrze obrazujące to wypowiedzi studentek (niezmienione i dosłownie cytowane): „Uważam, że zadawanie pytań jest bardzo ważne, prowadzi do dyskusji, której efektem często są interesujące wnioski. Sama nie zadaję pytań, ponieważ boję się wypowiadać na forum”; „Jestem nieśmiała. Lecz jest to ważny element na zajęciach, aby wyjaśnić uczniowi jego wątpliwości”. Wagę i potrzebę zadawania pytań przez studentów na zajęciach podkreślają także osoby, które zadeklarowały, iż same nigdy tego nie robią.

Wśród obaw i lęków studentów powstrzymujących ich przed zapytywaniem wykładowców wymieniane były często te, które wyrażały strach przed obnażeniem swej niewiedzy, skompromitowaniem się nieumiejętnym zadaniem pytania, złą opinią wykładowcy o studencie itp. Badani zdają się więc mylnie utożsamiać proces zdobywania wiedzy z potrzebą lub sytuacją wykazania się nią. Niejednokrotnie pytania utożsamiają ze zjawiskiem niepożądanym, wręcz z kwestionowaniem zdania wykładowcy i przeszkadzaniem mu. Mając niską samoocенę (o czym świadczą zamieszczone tylko niektóre wypowiedzi badanych) przejawiają respekt i posłuszeństwo wobec autorytetu wykładowcy, stają się pasywni i nie dostrzegają potrzeby zadawania pytań (29,81%) – ich zdaniem (32,69%) treści są wystarczająco, obszernie i dokładnie omawiane na zajęciach. Wyniki badań informują więc o tym, iż studenci niechętnie nawiązują komunikację werbalną z wykładowcami w trakcie zajęć. Unikają takiej możliwości, czego przejawem jest niezadawanie pytań na zajęciach, bierne słuchanie, podejmowanie rozmowy tylko w sytuacjach zainicjowanych przez prowadzącego zajęcia.

Docierając do specyfiki zachowań komunikacyjnych studentów (będących przejawem posiadanych zasad i wzorów zachowań), wyrażającej się w niechęci do nawiązywania kontaktu werbalnego z wykładowcami, należy następnie zadać pytanie, co leży u podstaw takiego stanu rzeczy, ocenianego z perspektywy współczesnej myśli teoretycznej jako negatywny.

Szkolne doświadczenie komunikacyjne studentów

Wielu badaczy, charakteryzując przebieg szkolnych interakcji komunikacyjnych nauczyciela z uczniami, informuje o niewłaściwej, negatywnej komunikacji szkolnej. Jest to monologowy charakter interakcji (Śnieżyński, Nowakowska, 2009) – nauczyciel jest osobą aktywną i jego komunikaty przeważają, on dysponuje prawem do kontrolowania czasu rozmowy i jej tematu (Wawrzyniak-Beszterda, 2002), rzadko też liczy się ze zdaniem uczniów (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010). Nie rezygnując więc ze swej dominacji jest często skonfliktowany z uczniami, którzy przeważnie ponoszą przykre tego konsekwencje – są etykietowani, wyszydzani itp. (Popławska, 2003). Wyrazem uprzywilejowanej pozycji nauczyciela w interakcjach komunikacyjnych z uczniem jest także jego przewaga w zadawaniu pytań na lekcji – posługując się głównie pogadanką jako metodą nauczania, nauczyciel zadaje pytania, a nie uczeń, którego zadaniem jest jedynie udzielenie właściwych odpowiedzi (Bałachowicz, 2009). Dzieci uzależniają się od kierownictwa nauczyciela. „Uzależnienie jest silnie powiązane ze stałym kierownictwem i kultem osoby nauczyciela. Nauczyciel nakazami i kontrolą zawłaszcza wszystkie przejawy »bycia« dziecka w szkole. Od nauczyciela zależy przebieg czynności ważnych i błahych, a jawnie podkreślana dyrektywność nie pozostawia dzieciom żadnych wątpliwości (...). Skutkiem kierownictwa nauczyciela jest permanentne zadawanie pytań przez dzieci o pozwolenie, akceptację, wyjaśnienie” (Nowicka, 2010). Zdaniem M. Nowickiej, legitymizacji autorytetu nauczyciela (płynącego z nadania) służy częste występowanie w jego wypowiedziach zaimka „ja” używanego m.in. w takich sformułowaniach, jak: *Ja nie widzę u Kubu tego, o co prosilam; Ja w ogóle nic nie słyszę; Czy ja kazałam pisać?; Usiądź na wykładzinie. Ja nie powiedziałam, że z książką!* (tamże, s. 186–187). W opinii (obserwującej zdarzenia komunikacyjne w klasie) badaczki podkreślanie w wypowiedziach własnej dominacji przez nauczyciela „służy wprowadzaniu dziecka w dualny podział społeczności (jak się wydaje – nie tylko szkolnej) na rządzących i rządzonych” (tamże, s. 187).

Opierając się na przeświadczeniu o znaczeniu i wadze wczesnych doświadczeń człowieka dla rodzenia się systemu jego osobistych przekonań, wartości oraz wzorców postępowania w życiu, postanowiono przekonać się, jaką postać miały one w przypadku zjawisk komunikacyjnych napotkanych przez badanych studentów w szkole. Odpowiedzi respondentów na drugie pytanie ankiety miały dostarczyć danych o specyfice doświadczeń w trakcie ich nauki w szkole podstawowej, gimnazjum oraz liceum. Rekonstrukcja doświadczeń badanych osób posłużyć miała do ich konfrontacji z przedstawionymi już wcześniej poglądami i zachowaniami komunikacyjnymi, których źródeł (jak założono) można dopatrywać się w powstałych i utrwalonych w toku rozwoju wzorcach, tworzących się na kanwie doświadczeń.

W tym celu umieszczono w ankiecie 37 przykładowych zachowań komunikacyjnych nauczyciela, które wpisywały się w dwa zasadnicze style komunikowania się z uczniami – partnerski i niepartnerski. Osoby badane proszone były o określenie częstotliwości występowania danego zachowania u swoich nauczycieli.

W ramach partnerskiego stylu nauczyciel może przyjąć współpracujący wzorzec komunikowania się z uczniami. Przejawem takiego wyboru jest m.in. dążenie nauczyciela do zmniejszenia dystansu między sobą a uczniem, umożliwienie mu swobodnego wyrażania opinii i sądów, wzajemna wymiana informacji. W badaniach

ujawniła się jednak raczej odwrotna tendencja. Najmniej optymistyczna sytuacja jest w szkole podstawowej – okazuje się, że 48,08% badanych mogło liczyć tylko u niektórych nauczycieli na zmniejszenie dystansu z równoczesnym zachowaniem obustronnego szacunku, a aż 35,77% nie spotkało się z tym wcale. W gimnazjum i liceum sytuacja ulega nieco zmianie na lepsze – podnosi się procent respondentów, którzy spotykali się ze skracaniem dystansu z inicjatywy niektórych nauczycieli (71,15% – gimnazjum, 72,11% – liceum). Wzrasta też procent badanych (21,15%), którzy deklarują, że w liceum każdego nauczyciela cechowało takie dążenie. Przy czym w przypadku gimnazjum spada liczba takich deklaracji (5,77% badanych).

Wzajemnej wymiany poglądów, dyskusji i uzgadniania znaczeń studenci mogli spodziewać się w 51,92% tylko u niektórych nauczycieli szkoły podstawowej. Zdaniem 28,85% badanych nauczyciele tego szczebla kształcenia unikali takich praktyk. Rzadko było na nie miejsce także w gimnazjum – tylko 5,77% respondentów potwierdziło je u każdego nauczyciela, a 90,38% tylko u niektórych. Również w gimnazjum najrzadziej nauczyciele pozwalali uczniom na formułowanie własnych wniosków i swobodne wypowiedzianie się (14,42% wskazań potwierdzających taką możliwość u każdego prowadzącego zajęcia). Brak możliwości wymiany informacji z nauczycielem dośkwierał badanym osobom najbardziej w szkole podstawowej – tylko 28,85% spośród nich przyznało, że każdy nauczyciel tego etapu edukacyjnego pozwalał uczniom na taką aktywność (przy czym w gimnazjum potwierdza ją 17,31% respondentów, a w liceum lub technikum 23,08%).

Partnerskiemu traktowaniu ucznia przez nauczyciela sprzyja jego uważne i aktywne słuchanie, na co mogli liczyć respondenci głównie w szkole podstawowej – 44,23% spośród nich spotkało się z tym u każdego nauczyciela szkoły podstawowej. Na pozostałych szczeblach kształcenia ten procent spada, a rośnie liczba osób, które jedynie przez niektórych nauczycieli były uważnie wysłuchiwanie (75,96% – gimnazjum, 79,81 – liceum lub technikum). Inicjatywę i chęć nawiązywania kontaktu werbalnego u uczniów cenili w największym stopniu także nauczyciele szkoły podstawowej – potwierdza to 49,04% badanych. Im wyższy szczebel kształcenia, tym mniejsza liczba takich wskazań na korzyść opinii mówiących o nielicznie występujących sytuacjach inicjowania rozmowy przez uczniów i ośmielania ich przez nauczycieli (62,5% – gimnazjum, 69,23% – liceum lub technikum).

Partnerski styl komunikowania się nauczyciela z uczniem zakłada wyzbycie się zachowań autorytarnych i opowiedzenie się za uczniowską swobodą, która wyrażać się może m.in. w samorzutnym zadawaniu pytań na lekcji i artykułowaniu swych wątpliwości bez skrępowania. Najczęściej każdy nauczyciel (zdaniem badanych) pozwalał na to w liceum lub technikum, jednak takich wskazań było jedynie 25%. W większości najwyższe liczby procentowe potwierdzają opinię badanych o tym, iż tylko niektórzy nauczyciele zapewniali uczniom taką swobodę (67,31% – szkoła podstawowa, 75% – gimnazjum, 72,11% liceum lub technikum). Uzyskane dane, pokrywając się z przedstawionymi już wcześniej doniesieniami innych badaczy, informują o przejawach utrzymywania przez nauczycieli swej uprzywilejowanej pozycji w interakcjach komunikacyjnych z uczniem. Brak wysiłków nauczyciela, aby skrócić nadmierny dystans pomiędzy sobą a uczniem, i nadanie autorytarnego wymiaru wzajemnym interakcjom komunikacyjnym przyczynia się do ograniczania aktywności intelektualnej uczniów. Wyrażone opinie badanych pozwalają na dostrzeżenie występującej wśród nauczycieli tendencji do strzeżenia tradycyjnego porządku opartego

na hierarchii władzy, której struktura sprawia, że uczeń odczuwa onieśmienie i zdominowanie, dlatego nie chce i nie będzie swobodnie wypowiadał swoich sądów, zadawał pytań, podejmował oraz inicjował dyskusji itp. Kształtują się więc u niego negatywne wzorce późniejszych zachowań komunikacyjnych. Dowodem na to są przytoczone wcześniej uzasadnienia powstrzymujące badanych studentów przed wchodzeniem w werbalne interakcje komunikacyjne ze swoimi wykładowcami. Pokazują one, iż brak pozytywnych doświadczeń komunikacyjnych w szkole przyczynia się do ukształtowania, znajdujących się u podstaw wypowiedzi respondentów, negatywnych wzorców komunikacyjnych.

Zdążając do rozpoznania innych cech doświadczanych przez badanych studentów szkolnych interakcji komunikacyjnych z nauczycielem, zapytano ich o to, czy zabiegał on o jasność swych wypowiedzi i potrafił otwarcie mówić o swoich emocjach w danej chwili, informując uczniów o tym, jakie znaczenia ma dla niego ich postępowanie. Zachowania komunikacyjne o takim charakterze studenci napotykali najczęściej u swoich nauczycieli w szkole podstawowej (53,85% wskazań potwierdzających je u każdego nauczyciela), jednak już na wyższych szczeblach kształcenia charakteryzowały one tylko niektórych spośród ich wychowawców (gimnazjum – 67,31%, a liceum i technikum 68,27% takich opinii). Wyniki badań informują również o tym, że nauczyciele sporadycznie potrafili mówić uczniom o swoich emocjach – respondenci odnotowali tę umiejętność tylko u niektórych nauczycieli szkoły podstawowej (59,61% takich wskazań), gimnazjalnej (63,46%) i ponad gimnazjalnej (68,27%). O rzadkim przyjmowaniu przez nauczycieli stylu współpracującego świadczą także opinie badanych na temat nauczycielskiej tendencji do narzucania uczniom i sugerowania sposobu postępowania, czy rozwiązywania problemów. W 54,81% studenci potwierdzili gotowość odstępstwa od tej skłonności tylko u niektórych nauczycieli szkoły podstawowej. W gimnazjum to 75,96% wskazań, a w liceum lub technikum wynosiła 76,92%.

Najczęściej bezwzględne posłuszeństwa od swoich uczniów wymagali nauczyciele szkoły podstawowej – 39,42% badanych wskazuje na taką praktykę u każdego nauczyciela tego szczebla, a 48,08% u niektórych. Wraz z kolejnym etapem kształcenia zmniejszają się opinie potwierdzające taką postawę u każdego nauczyciela, powiększają się natomiast mówiące o tym, iż niektórzy wychowawcy ją prezentowali (64,42% – gimnazjum, 65,38% – liceum bądź technikum). Ograniczając swobodę uczniów, narzucając im własny punkt widzenia i sposób postępowania w rozmaitych sytuacjach, często także wymagając bezwzględne posłuszeństwa nauczyciele pozbawiają uczniów ich podmiotowości, nie postrzegają ich jako partnerów szkolnych interakcji, rzadko też interesują się nimi jako osobami. Dowodem na to jest brak zainteresowania z ich strony problemami ucznia, gdyż w opinii respondentów tylko niektórzy nauczyciele interesują się nimi.

W szkole podstawowej na rozmowę o problemach ucznia i zainteresowanie się nimi mogło liczyć tylko u niektórych nauczycieli 68,27% badanych, a jedynie 23,08% studentów napotykało na taką możliwość u każdego nauczyciela. Sposobność tego rodzaju komunikowania się obniża się drastycznie w gimnazjum (5,77% opinii potwierdzających) i znacznie na kolejnym etapie kształcenia (10,58% opinii potwierdzających). W opinii badanych nauczyciele nie potrafili wczuwać się w sytuacje uczniów, należycie zrozumieć ich intencji i rozpoznać uczuć – w szkole podstawowej każdorazowo mogli się tego spodziewać w 25,96%, w gimnazjum w 1,92%, a w liceum i tech-

nikum w 8,65%. Napotykanie na drodze edukacyjnej badanych osób nauczyciele nie byli więc empatyczni, nie dążyli do zrozumienia i poznania swych podopiecznych. Rzadko też potrafili stworzyć pozytywną atmosferę towarzyszącą komunikowaniu się z uczniem, zadbać o pozytywny nastrój rozmowy, który powodowałby brak obaw i skrępowania z jego strony – potwierdza takie zabiegi ze strony każdego nauczyciela szkoły podstawowej 27,88% badanych, w gimnazjum 12,5%, a w liceum i technikum 19,23%. W większości na każdym szczeblu badani tylko u niektórych nauczycieli doświadczyli dbałości o sprzyjający nastrój i przebieg rozmowy.

Nieliczni nauczyciele pozwalali sobie na żarty z uczniami. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku zachowań niewerbalnych wychowawców, gdyż tylko u niektórych z nich studenci zauważyli otwartą postawę ciała, wyrażającą chęć nawiązania kontaktu, akceptację i pozytywny stosunek do ucznia. Uśmiech i życzliwe spojrzenie każdorazowo gościło na twarzy 28,85% nauczycieli szkoły podstawowej, a już w gimnazjum potwierdza to jedynie 4,81% badanych, a w liceum i technikum 7,69%. O odstępowaniu od współpracującego stylu komunikowania się nauczycieli z uczniami i przyjmowaniu w większości autokratycznego świadczy także ich niechęć do przyznawania się do błędów i tendencja do kreowania siebie jako osoby nieomyłnej i wszechwiedzącej. 28,85% badanych studentów wyraziło opinię, iż żaden nauczyciel w szkole podstawowej nie był w stanie przyznać się do błędu. Nieco ponad połowa jest zdania (51,92%), iż tylko niektórzy potrafili to zrobić. Na pozostałych szczeblach kształcenia również dostrzega się podobne wskazania procentowe, które pozwalają stwierdzić niski stopień samokrytyki nauczycieli i umiejętności przyznania się do pomyłek i błędów. Na wyrozumiałość nauczyciela (zdaniem badanych) też rzadko można było liczyć. Zdanie, iż każdy nauczyciel szkoły podstawowej pozwalał na korektę wypowiedzi i był wyrozumiały podziela 24,04% respondentów. Biorąc pod uwagę gimnazjum i szkołę średnią, procent ten jest jeszcze niższy i wynosi w obu przypadkach 17,31%.

W ankiecie pytano studentów także o inne niepokojące i negatywne zachowania komunikacyjne nauczycieli, jednak wskazania procentowe ich nie potwierdziły. Mimo to dane przemawiają za tym, iż szkolne doświadczenia komunikacyjne studentów to przewaga stylu niepartnerskiego na wszystkich szczeblach kształcenia, choć w szkole podstawowej ta tendencja jest nieco niższa. Przeważa skłonność do autokratycznych zachowań nauczycieli, polegająca m.in. na ich odstąpieniu od dążenia do skrócenia nadmiernego dystansu pomiędzy sobą a uczniem. Nasuwają się więc przypuszczenia, iż badani odczuwali w szkole onieśmienie i zdominowanie, a rzadkie przyzwolenie oraz zgoda na swobodne wypowiedzianie się i zadawanie pytań zaowocowało niską aktywnością studentów w trakcie zajęć na studiach wyższych. Inne cechy szkolnych interakcji komunikacyjnych doświadczanych przez badane osoby pogłębiły dodatkowo taką tendencję.

Refleksje końcowe

Nawiązując do teoretycznych założeń niniejszego tekstu, w świetle których na kanwie osobistych i jednostkowych doświadczeń człowieka rodzą się i kształtują jego konceptualne konstrukcje – systemy osobistych przekonań, wartości oraz wzorce postępowania w życiu, można powiedzieć, że specyfika i charakter doświadczanych

przez studentów interakcji komunikacyjnych z nauczycielem może być przyczynkiem do ich późniejszych ograniczeń oraz pejoratywnych zachowań. Wykorzystując i posługując się określeniem Pierre Bourdieuu stwierdza się, iż godny zaznaczenia jest ukształtowany w szkole *habitus komunikacyjny* studentów, który cnotą uczynił zachowania powstrzymujące ich od przerywania wykładowcy na zajęciach w celu rozwiania swoich wątpliwości, czy poszerzenia wiedzy, od zabierania głosu bez uzyskania na to przyzwolenia. Zadawanie pytań na zajęciach utożsamiane jest ze zjawiskiem niepożądanym, z kwestionowaniem zdania wykładowcy, wręcz z przeszkadzaniem mu. Można powiedzieć, iż specyfika szkolnych doświadczeń komunikacyjnych studentów pozwoliła na stworzenie świadomości tego, co dozwolone w komunikacji, co wypada oraz tego, co zakazane, wykluczone i niedopuszczalne. Osoby, które wzięły udział w badaniach, nie dostrzegają konieczności i potrzeby zadawania pytań na zajęciach. Ograniczając się do przekazu wykładowcy, stają się biernymi odbiorcami przekazywanych informacji. Nie mają świadomości (tylko nieliczni spośród badanych ją mają, co i tak nie jest powodem stawiania pytań na zajęciach) i nie doceniają wagi własnej aktywności w procesie kształcenia oraz nie wykorzystują okazji do tego.

Studentami kieruje także strach i obawa przed skompromitowaniem się w oczach wykładowcy i innych uczestników zajęć. U podłoża takiej mentalności studentów mogą leżeć „lęki socjalizacyjne”, których źródłem są szkolne doświadczenia z przeszłości. To one podpowiadają im zachowawcze sposoby postępowania, które w ich ocenie pozwolą na bezpieczne „ulożenie się” w napotkanej sytuacji. One dyktują studenckie „strategie autolożące” (Bourdieu, 2008) (pozwalające im zaistnieć w obrębie wybranego przez siebie pola edukacyjnego, jakim są studia wyższe) zarządzane przez ekonomię własnego miejsca (Certeau, 2008). Owe *strategie* są podstawą przekonań typu: nie warto się „wychylać”, lepiej nie zabierać głosu, nie narażać się na śmieszność lub złą ocenę itp.

Zebrane opinie badanych osób, mówiące o przewadze stylu autokratycznego w komunikacyjnych interakcjach nauczycieli z uczniami, pozwalają utożsamiać tych pierwszych ze stróżami ustalonego i tradycyjnego porządku, który jednym (nauczycielom) wyznacza miejsca uprzywilejowane oraz pełnienie roli rządzących, a innym (uczniom) wypełnianie roli rządzonych. Opinie studentów ujawniły także doświadczaną przez nich w szkole *przemoc symboliczną*, której jednym ze skutków jest „przekształcenie relacji dominacji i podporządkowania w relacje emocjonalne, zmiana władzy w charyzmę lub wdzięk zdolne wywołać emocjonalne oczekiwanie” (tamże, s. 141). „Przemoc symboliczna to przemoc, która opiera się na »oczekiwaniach zbiorowych«, społecznie wpojonych przekonaniach, a dzięki temu wymusza podporządkowanie niebędące nawet postrzegane jako takie” (tamże, s. 142). Na skutek tego zjawiska można zgodzić się z tezą, iż nauczyciele i szkoła przyczyniają się do reprodukcji i utrwalania tradycyjnego ładu szkolnego, opartego na hierarchii władzy, tym samym przysposabiając ich do funkcjonowania w określonym układzie społecznym (Bourdieu, Passeron, 2006).

Przypisy

¹ Podobne wyniki otrzymała Iwona Czaja-Chudyba, która badając studiujących nauczycieli ustaliła, iż najczęstszymi przeszkodami i barierami hamującymi ich aktywność związaną z zadawaniem

pytań na zajęciach było poczucie strachu. Pełne dane na ten temat znajdują się w artykule zatytułowanym: *Nauczyciel w sytuacji krytyki*. W: *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Red. N. Majchrzak, A. Zduniak. Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2010, s. 39–54.

Literatura

- Aleksander Z. (2003): *Komunikacja*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Balachowicz J. (2009): *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wyd. WSP TWP, Warszawa
- Bourdieu P. (2009): *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Przekł. J. Stryjczyk. Wyd. UJ, Kraków
- Bourdieu P. (2008): *Zmysł praktyczny*. Przekł. M. Falski. Wyd. UJ, Kraków
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006): *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*. Przekł. E. Neyman. PWN, Warszawa
- Czaja-Chudyba I. (2010): *Nauczyciel w sytuacji krytyki*. W: *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Red. N. Majchrzak, A. Zduniak. Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań
- De Certeau M. (2008): *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, Wyd. UJ, Kraków;
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Filipiak E. (2002): *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Grzesiuk L. (1994): *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Kiezik-Kordzińska E. (2004): *Szkoła dialogu. Jak skutecznie porozumiewać się*. WSiP, Warszawa
- Nęcki Z. (2000): *Komunikacja międzyludzka*. Oficyna Wydawnicza Antykwa, Kraków–Kluczbork
- Nowicka M. (2010): *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – Przestrzenie – Koncepcje*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Popławska A. (2003): *Podmiotowość w teorii i praktyce edukacyjnej*. W: A.Karpińska (red.): *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Wyd. Trans Humana, Białystok
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996): *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wyd. Leopoldium, Wrocław
- Sufa B. (2005): *Style komunikowania się nauczyciela z uczniami a skuteczność porozumiewania się i współdziałania w klasie*. W: E. A. Zwolińska (red.): *Edukacja kreatywna*. Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Śnieżyński M., Nowakowska N. (2009): *Dlaczego dialog jest trudny? Próba pedagogiczno-psychologicznej diagnozy*. „Wychowanie na co dzień”, nr 7–8
- Świętochowski W. (1994): *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 3
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002): *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Van Doren Ch. (1996): *Historia wiedzy od zarania do dziś*. Wyd. al. fine, Warszawa
- Zalewska E. (2000): *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Wyd. UG, Gdańsk.

Retrospektywne spojrzenie na szkolne doświadczenia komunikacyjne uczniów

Szkoła jako określone otoczenie społeczne dziecka stanowi dla niego źródło doświadczeń komunikacyjnych. Na ich kanwie kształtują się wzorce komunikacyjne ucznia. Nauczyciel jest głównym kreatorem tych doświadczeń i od niego zależeć będzie to, czy obecnie i w przyszłości uczeń utożsamia się z równorzędnym partnerem komunikacyjnych interakcji. Niniejszy tekst jest próbą uzasadnienia potrzeby obecności w werbalnych kontaktach nauczyciela z uczniem paradygmatu podmiotowego,

jako czynnika sprzyjającego pełnemu rozwojowi dojrzałej i zdolnej do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym jednostki.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, komunikacja, doświadczenia komunikacyjne

Retrospective view of learners' schooling communicative experiences

School as child's defined social background constitutes a resource of communicative experience for him/her. His/her communicative patterns are based on them. A teacher is a major creator of these experiences and s/he is responsible for learners' contemporary and future identification with an equal partner of communicative interactions.

This paper aims to justify a need for the subjective paradigm during the teacher's presence in the verbal communication with the learner. The paradigm is a factor supporting the whole development of the mature individual, who is able to function in the democratic society.

Keywords: teacher, schoolboy, communication, communicative experiences

Stefan T. Kwiatkowski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

STOPIEŃ DOPASOWANIA ZAWODOWEGO STUDENTÓW PEDAGOGIKI W KONTEKŚCIE PSYCHOPEDAGOGICZNEGO PARADYGMATU PRZYSTOSOWANIA CZŁOWIEKA DO PRACY

Praca ludzka jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, co wydaje się szczególnie istotne w dobie kryzysu gospodarczego i wynikających z niego dynamicznych przemian na rynku pracy, polegających przede wszystkim na wzroście stopy bezrobocia, czego skutkiem jest często konieczność transferu między zawodami w celu utrzymania stałego zatrudnienia.

Działy nauki, zajmujące się wszechstronną analizą procesu pracy i jego składowych, wykształciły na przestrzeni XX wieku zestaw paradygmatów, mogących w znaczącym stopniu przyczynić się do takiego ukierunkowania potencjału jednostki, które skutkować będzie nie tylko wzrostem satysfakcji z pracy i większymi w niej osiągnięciami, ale także znacznym ograniczeniem ryzyka jej utraty w wyniku zmian w danym sektorze zatrudnienia.

Polski psycholog pracy, Augustyn Bańka (2000, s. 285) wymienia następujące paradygmaty psychologii pracy – jednej z najintensywniej rozwijających się obecnie gałęzi psychologii stosowanej:

1. **Przystosowanie człowieka do pracy** (tzw. **psychologia doboru zawodowego**) – najstarszy model uprawiania psychologii pracy, opierający się przede wszystkim na założeniu, że każda jednostka jest dopasowana do konkretnego typu pracy (zwołu), a zatem należy dążyć do możliwie najpełniejszego zharmonizowania potencjału jednostki i wymagań środowiska pracy – służyć ma temu przede wszystkim zdiagnozowanie silnych i słabych stron jednostki, co w zestawieniu z wiedzą nt. różnych zawodów (zawodoznawstwo) powinno przyczynić się do optymalizacji procesu wyboru pracy.

2. **Psychologia stosunków międzyludzkich (społeczna psychologia pracy)** – jest to paradygmat podkreślający, że niezbędnym elementem przystosowania człowieka do pracy są jego harmonijne stosunki z otoczeniem społecznym (z przełożonym, współpracownikami, klientami itp.), czyli stworzenie atmosfery sprzyjającej właściwej motywacji do pracy.

3. **Przystosowanie pracy do człowieka (psychologia inżynierska i ergonomia)** – analizy i badania prowadzone w tym zakresie wynikają z założenia, że w procesie pracy nawet najbardziej uzdolniona jednostka nie osiągnie najwyższego poziomu wykonania zadań, jeśli jej materialne środowisko pracy nie będzie uwzględniało właściwych człowiekowi ograniczeń i wymagań.

Jeżeli z przedstawionymi powyżej klasycznymi paradygmatami psychologii pracy zestawimy definicję pedagogiki pracy autorstwa Wincentego Okonia (1996, s. 209), zauważenie ścisłych związków między tymi dwiema dziedzinami powinno przyjść bez trudu: „Pedagogika pracy to dyscyplina pedagogiczna, której przedmiotem badań jest praca ludzka, jej różnorodne uwarunkowania, jej wpływ wychowawczy na jednostkę, znaczenie pracy w kształceniu ogólnym, dostosowanie środowiska pracy do człowieka, przystosowanie pracownika do warunków pracy”. Bazując na jasno określonym obszarze zainteresowań pedagogiki pracy można wysnuć tezę, że stworzone przez psychologów podwaliny teoretyczne psychologii pracy stanowią jednocześnie fundament dla jej siostrzanej subdyscypliny pedagogicznej. Zwłaszcza ostatni człon przytoczonej powyżej definicji jest wyjątkowo interesujący z punktu widzenia dalszej części niniejszych rozważań, które koncentrować się będą właśnie na psychologii doboru zawodowego.

„Zadna życiowa decyzja, może z wyjątkiem wyboru męża albo żony, nie jest ważniejsza niż wybór zawodu” – te słowa stanowią wstęp do książki zatytułowanej *Wybierając zawód (Choosing a vocation)* wydanej pod koniec pierwszej dekady XX wieku – jej autorem jest nieżyjący już w chwili jej opublikowania Frank Parsons (1909, s. 3) – jeden z najwybitniejszych teoretyków i pionier poradnictwa zawodowego, twórca pierwszej poradni zawodowej, utworzonej w 1908 roku w Bostonie (Stany Zjednoczone). Parsons poświęcił lwią część swego życia działalności na rzecz stworzenia i rozwoju powszechnego systemu doradztwa zawodowego, ponieważ był głęboko przekonany, że najlepszym sposobem na wyciągnięcie ludzi z *zakłętego kręgu biedy* (chodziło mu przede wszystkim o ludzi wykorzystywanych przez wielki przemysł jako tania siła robocza, w tym masowo przybywających do USA imigrantów) jest udzielenie im fachowych, opartych na rzetelnych metodach badawczych porad odnośnie potencjalnie najkorzystniejszych dróg rozwoju zawodowego. Założył, że jeżeli dana osoba podejmie pracę, w której będzie mogła w pełni wykorzystać swoje predyspozycje, znacznie zwiększy tym samym szanse na poprawę nie tylko swojego losu, ale także losu swej rodziny, czy też wręcz całej społeczności, w której żyje. Powyższe założenie stało się dla Parsonsa impulsem do stworzenia *Teorii cechy i czynnika (Trait and factor theory)*, której główne założenie odnosiło się do tzw. *dopasowania osoba-środowisko (person-environment correspondence/fit)* i stanowiło, że „w mądrym wyborze zawodu rolę odgrywają trzy szeroko rozumiane czynniki” oraz ich wzajemne powiązania (Parsons, 1909, s. 5):

1. Poznanie samego siebie, swoich zainteresowań, zdolności, potrzeb, systemu wartości itp., czyli dokonanie autodiagnozy w szerokim spektrum.
2. Uzyskanie rzetelnej wiedzy na temat wymagań i warunków odniesienia sukcesu w poszczególnych zawodach, czyli znajomość rynku pracy.
3. Umiejętność znalezienia logicznych związków między wynikiem autodiagnozy (punkt 1) a wiedzą na temat konkretnych zawodów (punkt 2).

Parsons założył, że optymalny przebieg opisanego wyżej procesu wymaga udziału, na każdym jego etapie, odpowiednio przeszkolonego i doświadczonego doradcy zawodowego, który pomoże danej osobie w podjęciu decyzji skutkującej wysokim stopniem dopasowania zawodowego.

Warto zaznaczyć, że czas, na który przypadają największe osiągnięcia Franka Parsonsa na polu organizowania poradnictwa zawodowego, jest jednocześnie okresem, w którym działał Frederic Taylor, twórca koncepcji *naukowej organizacji pracy*. W swo-

im dziele pt.: *Zasady naukowego zarządzania (Principles of Scientific Management)* Taylor założył, że „wydajność pracy jest głównie uzależniona od możliwości ludzkich, od właściwości fizycznych i psychicznych pracownika” (Karney, 2007, s. 18), co skłoniło go do rozpoczęcia badań mających na celu określenie, jakie konkretne właściwości posiadać powinni kandydaci do pracy w danym zawodzie/na danym stanowisku, by pracować jak najefektywniej.

Zbieżność ideowa i przedmiotowa dwóch zaprezentowanych koncepcji – Parsonsa i Taylora – nie powinna budzić żadnych wątpliwości, czego dodatkowym potwierdzeniem jest fakt, że kontynuatorem prac obu tych wybitnych naukowców był ten sam człowiek – Hugo Münsterberg, ojciec psychologii stosowanej, uznany przez wielu za najwybitniejszego psychologa początków XX wieku oraz faktycznego twórcę psychologii pracy (Porfeli, 2009; Karney, 2007). Jego działalność spowodowała z jednej strony dalszy, intensywny rozwój teorii poradnictwa zawodowego (wydana w 1912 roku książka pt.: *Zawód i nauka, org. Vocation and Learning*), a z drugiej skutkowałą przekroczeniem przez ukutą w Stanach Zjednoczonych wiedzę Atlantyku i głębszym zaimplementowaniem jej na gruncie nauki europejskiej, gdzie przez kolejne lata była ona rozszerzana i modyfikowana. Warto wspomnieć, że idee poradnictwa zawodowego nie były obce także w II Rzeczypospolitej, o czym świadczy m.in. wydrukowana na łamach „Oświaty i Wychowania” (1939) relacja Antoniego Tatonia z Międzynarodowego Kongresu Kształcenia Zawodowego, który odbył się w Berlinie w lipcu 1938 roku. Autor, opierając się przede wszystkim na doświadczeniach Niemiec i Francji, które w kwestii ustawodawstwa odnoszącego się do doradztwa znajdowały się wówczas w europejskiej czołówce, postuluje wprowadzenie, wzorem wspomnianych państw, obowiązkowego poradnictwa zawodowego dla młodzieży, które „może ograniczyć się do porad, do jakich zawodów kandydat jest uzdolniony, albo traktować sprawę jeszcze wężej: orzec, do jakich zawodów kandydat się nie nadaje” (Tatoń, 1939, s. 267). Niestety wybuch II wojny światowej pokrzyżował powzięte na bazie doświadczeń Zachodnich plany polskich władz oświatowych.

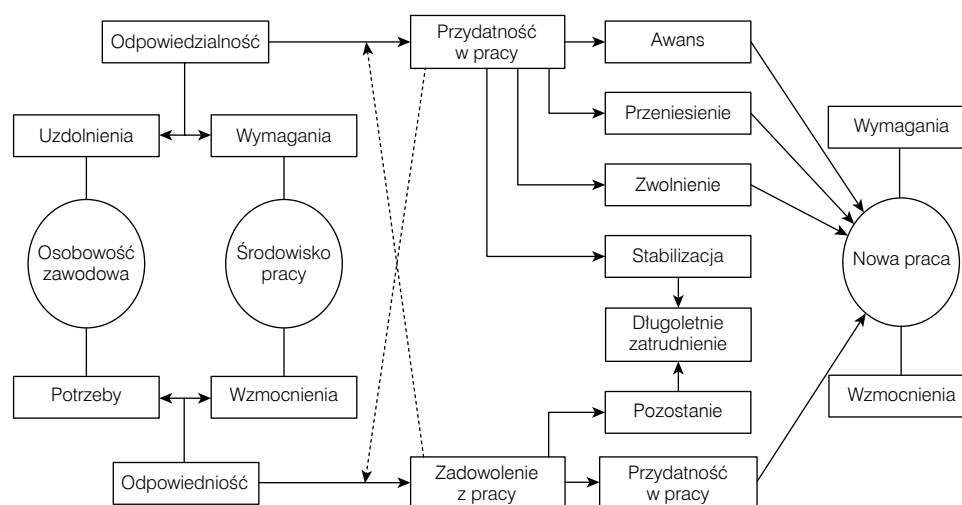
Mimo że na przestrzeni XX wieku, wraz z nowymi badaniami i rozwojem wiedzy na temat doradztwa zawodowego, powstawały kolejne teorie rozwoju zawodowego i wyboru zawodu, teoria cechy i czynnika nie straciła na znaczeniu. Co więcej, okazała się najbardziej prototypową ze wszystkich koncepcji odnoszących się do tego obszaru teoretycznego (Bańka, 2000), co oznacza, że na bazie ustaleń, procedur i metod wypracowanych przez Franka Parsonsa tworzone były kolejne, wzbogacane o nowe treści odmiany jego pierwotnej teorii. Na szczególną uwagę zasługują dwie spośród nich – nie bez przyczyny najczęściej wymieniane w literaturze przedmiotu.

Teoria przystosowania zawodowego (określana także jako *Teoria harmonii z otoczeniem społecznym*) Rene V. Dawisa, Lloyda H. Lofquista i Davida J. Weissa (początkowo w skład tej grupy wchodził także Gene England) została opublikowana po raz pierwszy w 1964 roku, a następnie zrewidowana w roku 1968. Autorzy oparli swoją koncepcję na założeniu, że podstawą opisanego pół wieku wcześniej przez Parsonsa dopasowania jest istnienie relacji „odpowiedniości” pomiędzy cechami jednostki a właściwościami jej środowiska (Dawis, Lofquist i Weiss, 1968). Dawis i jego współpracownicy przyjęli, że tzw. „osobowość zawodowa” danej jednostki jest tworzona przez charakterystyczne dla niej zestawienie uzdolnień i potrzeb. Natomiast na konkretne „środowisko zawodowe” składają się przede wszystkim określone wymagania

i system gratyfikacji (wzmocnień). Teoria przystosowania zawodowego przyjmuje, że „każdy człowiek szuka zgodności ze swoim otoczeniem, ale również otoczenie preferuje jednostki o określonych walorach” (Paszowska-Rogacz, 2003, s. 45). Zatem istotą dopasowania jest istnienie dwóch rodzajów odpowiedniości:

- **uzdolnienia** jednostki umożliwiają jej spełnienie **wymagań** środowiska pracy (tzw. pracownik zadowolający) – skutkuje przydatnością w pracy;
- **potrzeby** jednostki są zaspokajane przez **system gratyfikacji** środowiska pracy (tzw. pracownik zadowolony) – skutkuje zadowoleniem z pracy.

Model przystosowania zawodowego został przedstawiony na rysunku 1.



Rys. 1. Schemat modelu przystosowania zawodowego (Dawis i in., 1968, s. 12; tłumaczenie za: Paszowska-Rogacz, 2003)

Jeżeli przydatność w pracy i zadowolenie z pracy występują jednocześnie, mamy do czynienia z sytuacją idealną z punktu widzenia przytoczonego wcześniej paradygmatu odnoszącego się do przystosowania człowieka do pracy – pracownik wykorzystuje swój potencjał w realizacji zadań zawodowych (przydatność), a przy tym oferowany przez dane środowisko pracy system wzmocnień zaspokaja jego potrzeby (zadowolenie). Należy ponadto zwrócić uwagę na dwie prawidłowości:

1. Prawdopodobieństwo zwolnienia jednostki z pracy jest odwrotnie proporcjonalne do jej przydatności.
2. Prawdopodobieństwo rezygnacji przez jednostkę z pracy jest odwrotnie proporcjonalne do jej zadowolenia (Paszowska-Rogacz, 2003).

Doceniając osiągnięcia Dawisa, Lofquista i Weissa na polu poradnictwa zawodowego, nie można przeoczyć faktu, że człowiekiem odpowiedzialnym za nadanie teorii cechy i czynnika współczesnego kształtu jest amerykański psycholog John L. Holland – twórca *Teorii osobowości zawodowej* (Holland, 1985). Fundamenty leżące u podstaw koncepcji Hollanda nie zmieniły się zasadniczo od czasu opublikowania jej w roku 1958 (mimo modyfikacji dokonywanych w kolejnych latach) – stanowią one cztery rozbudowane teoretycznie założenia:

Założenie I stanowi, że każdą jednostkę można scharakteryzować ze względu na jej podobieństwo do jednego lub większej liczby spośród sześciu wyodrębnionych przez Hollanda typów osobowości zawodowej (Kwiatkowski, 2010).

1. *Realistyczny* – charakteryzuje go ponadprzeciętny poziom sprawności motorycznej; osoby tego typu są męskie, silne, lubią posługiwać się maszynami i narzędziami, co pozostaje w ścisłym związku z preferowanymi przez nie zawodami (m.in. inżynier, mechanik, operator koparki czy hydraulik). Często pracują ze zwierzętami i z roślinami. Cenią przede wszystkim pieniądze, władzę i status. Ich najsłabszą stroną są relacje interpersonalne – ich nawiązywanie i utrzymywanie.

2. *Badawczy* – ten typ osobowości charakteryzuje się przede wszystkim zamiłowaniem do szeroko rozumianej nauki. Osoby zaliczane do tej grupy są analityczne, ciekawe świata, niezależne i krytyczne, co skutkuje zaangażowaniem się przez nie w badania służące opisywaniu otaczających ich zjawisk oraz tworzeniem rozmaitych teorii mających pomagać w rozwiązywaniu napotkanych przez ludzi problemów. Osoby badawcze lubią zadania wymagające od nich logicznego myślenia; często są aspołeczne, co przejawia się unikaniem lub wręcz niechęcią do przebywania w towarzystwie innych ludzi. Raczej nie nadają się na przywódców, a funkcjonują przede wszystkim na polu intelektualnym, wykonując takie zawody, jak antropolog, geolog, czy biochemik.

3. *Artystyczny* – przedstawiciele tego typu wyróżniają się na tle innych grup zdolnościami do tworzenia dzieł sztuki poprzez wykorzystanie materiału fizycznego, słownego i ludzkiego. Cechuje ich estetyczna wrażliwość umożliwiającą im wyrażanie siebie w formie barw czy ruchów. Często stronią od innych ludzi, co wynika z potrzeby posiadania przestrzeni dla swobodnej ekspresji. Unikają zajęć wymagających używanie dużej siły fizycznej, czy trzymania się z góry ustalonego harmonogramu wykonywania poszczególnych zadań. Osoby artystyczne są wrażliwe, ekspresyjne, niepraktyczne i oryginalne, co skutkuje częstymi problemami emocjonalnymi; zostają malarzami, piosenkarzami i poetami.

4. *Spoleczny* – do tej grupy zaliczamy osoby, które nastawione są przede wszystkim na pomaganie, nauczanie i współpracę z innymi ludźmi, których, dzięki bardzo dużej empatii i wysokim kompetencjom interpersonalnym, potrafią zrozumieć znacznie lepiej niż przedstawiciele innych typów. To idealisci, których celem jest niesienie pomocy innym, czy to jako psycholog kliniczny, czy jako doradca zawodowy. Korzystają z technik wywierania wpływu, by informować, szkolić, leczyć i uczyć.

5. *Przedsiębiorczy* – ten typ jest nastawiony przede wszystkim na osiągnięcie korzyści ekonomicznych oraz celów politycznych i społecznych poprzez wykorzystywanie rozwiniętych kompetencji przywódczych i środków perswazji. To osoby dominujące, energiczne, niekiedy agresywne; ogromna pewność siebie i ekstrawersja pozwalają im brylować w towarzystwie. Do tej grupy należą m.in. prawnicy, politycy i maklerzy.

6. *Konwencjonalny* – osoby konwencjonalne lubią działać w zgodzie z obowiązującymi zasadami, przyjmując narzucone z góry instrukcje i procedury, co czyni z nich idealnych urzędników czy bibliotekarzy. Preferują zajęcia związane z manipulowaniem danymi, co pozostaje w ścisłym związku z ich wysokimi zdolnościami do dokładnego i szczegółowego zbierania, gromadzenia i organizowania różnego rodzaju informacji. Na ogół unikają niejednoznacznych sytuacji i problemów wymagających zaangażowania się w relacje interpersonalne (podejście konformistyczne).

W ujęciu omawianej teorii każdy z wyróżnionych typów osobowości zawodowej jest wypadkową specyficznej interakcji zachodzącej między cechami dziedzicznymi

a środowiskiem społecznym jednostki (obejmującym m.in. rodziców, rówieśników, pochodzenie społeczne i kulturowe oraz środowisko fizyczne). Ta interakcja, w powiązaniu z osobistymi doświadczeniami, prowadzi do wytworzenia przez jednostkę specyficznego zestawu kompetencji, celów życiowych, umiejętności, preferowanych wartości, a także strategii radzenia sobie z problemami interpersonalnymi i naciskami środowiska, czyli z szeroko rozumianymi problemami życia codziennego. Każdy z typów osobowości zawodowej jest więc złożonym zestawem właściwości, z którego wynika preferowanie określonej klasy zawodów i związane z nim aspiracje (Holland, 1966). Nieodłącznym elementem omawianego założenia jest przyjęcie, że każda jednostka dysponuje cechami charakterystycznymi dla każdego typu osobowości zawodowej, które występują w układzie hierarchicznym, w malejącym natężeniu. Przykładowo dany człowiek może posiadać wiele cech odpowiadających charakterystyce typu realistycznego oraz w mniejszym stopniu przypominać pozostałe typy osobowości (Paszowska-Rogacz, 2003).

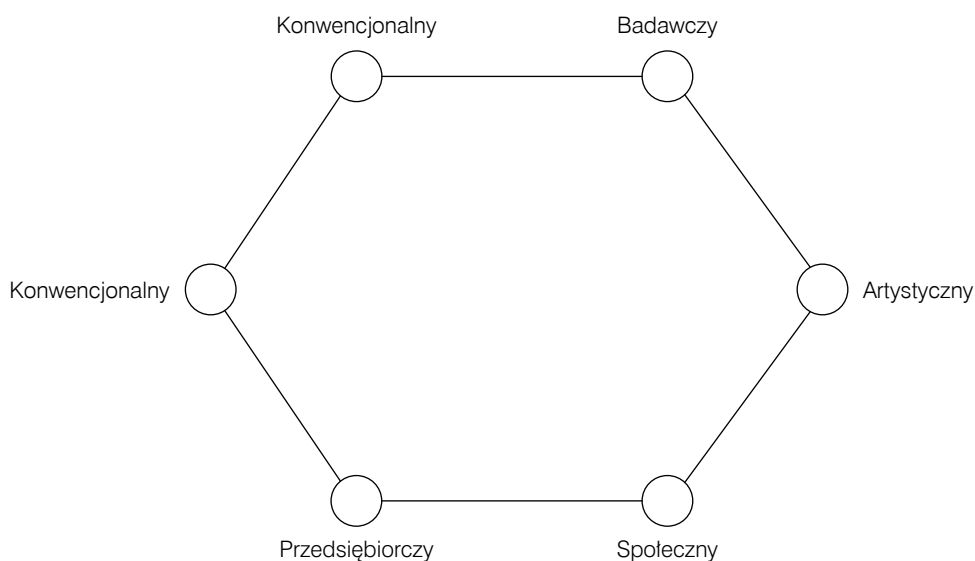
Założenie II – obok sześciu typów osobowości zawodowej występuje sześć typów środowiska pracy: realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze i konwencjonalne (np. środowisko realistyczne jest optymalne dla osób o realistycznym typie osobowości zawodowej, środowisko badawcze dla osób badawczych).

Założenie III – ludzie poszukują takiego środowiska pracy, które umożliwia im wykorzystanie swoich umiejętności i kompetencji zgodnie z wyznawanym systemem wartości, zaspokaja ich potrzeby itp. Typ realistyczny będzie zatem szukał środowiska realistycznego itd. Należy podkreślić, że Holland (1985) przyjmował od samego początku, że ludzie są mniej lub bardziej świadomi swojej dominującej osobowości zawodowej (choć oczywiście niekoniecznie potrafią ją nazwać), co powoduje różne, w zależności od osoby, zapotrzebowanie na pomoc doradcy zawodowego w procesie wyboru przyszłej profesji oraz różny stopień trafności jej selekcji.

Założenie IV – interakcja między środowiskiem pracy a osobowością zawodową jednostki wpływa na jej zachowanie. Charakter tej interakcji oraz jej efekty uzależnione są przede wszystkim od stopnia dopasowania/zgodności (*congruence*) pomiędzy osobowością a typem środowiska. Holland (1985) wyróżnia cztery stopnie dopasowania: najwyższy stopień dopasowania (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem realistycznym), drugi stopień (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem badawczym), trzeci stopień (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem artystycznym) i wreszcie stopień czwarty, czyli niedopasowanie (np. pomiędzy typem realistycznym a środowiskiem społecznym). Wypracowany przez Hollanda, przedstawiony na rysunku 2., tzw. Model Heksagonalny, obrazujący relacje pomiędzy poszczególnymi typami osobowości zawodowej i środowiskami pracy najlepiej obrazuje przywołane w powyższych przykładach relacje.

Zestawienie dwóch przeciwnych w modelu typów oznacza pełne niedopasowanie zawodowe – mamy więc zatem trzy możliwości tego typu: Realistyczny-Społeczny (osoba realistyczna w środowisku społecznym lub osoba społeczna w środowisku realistycznym), Badawczy-Przedsiębiorczy i Artystyczny-Konwencjonalny.

Z punktu widzenia niniejszego artykułu, którego przedmiotem są wyniki badań przeprowadzonych z udziałem studentów pedagogiki, kluczowe jest podkreślenie, że zdaniem J. L. Hollanda typ osobowości zawodowej (dominujący; znajdujący się na szczycie hierarchii), który pozwala na optymalne dopasowanie do zawodu nauczyciela to typ społeczny (Poraj, 2009), który, mówiąc ogólnie, „wymaga zdolności



Rys. 2. Model heksagonalny Johna L. Hollanda (za: Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 40)

w pracy z ludźmi w celu instruowania, wyjaśniania, pomagania, szkolenia i rozwijania” (Nosal, Piskorz i Świątnicki, 2000, s. 221). Powyższe stwierdzenie współgra z tym, co na temat nauczyciela mówił Mieczysław Kreutz (za: Kwiatkowska, 2008, s. 32) – zakładał on, że najważniejszą cechą osobowości niezbędną w pracy nauczyciela jest, obok miłości ludzi (patrz: Jan Władysław Dawid), skłonność do społecznego oddziaływania, co niemalże w pełni pokrywa się z najważniejszą, wspomnianą powyżej, cechą charakterystyczną typu społecznego.

Nawet po dłuższym zastanowieniu znalezienie zawodu, do którego termin „zawód społecznego zaufania” pasowałby bardziej niż do profesji nauczycielskiej, jest niezwykle trudne. Biorąc pod uwagę szeroki wachlarz zadań stawianych przed współczesnym nauczycielem, niełatwo oprzeć się wrażeniu, że to właśnie na nim spoczywa główny ciężar ukształtowania przyszłych pokoleń, a co za tym idzie, całego przyszłego społeczeństwa. Uchwalona w 1982 roku i później wielokrotnie uzupełniana i modyfikowana ustawa Karta Nauczyciela nakłada na nauczycieli rozliczne obowiązki (patrz: Artykuł 6 – przede wszystkim funkcje: dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza [ustęp 1]), których wypełnienie jest kluczowe z punktu widzenia właściwego przygotowania młodych ludzi do prawidłowego funkcjonowania w świecie po ukończeniu szkoły. W tym miejscu wskazuje się zadanie następującego pytania: „Jaki związek mają powyższe założenia z ujętą na poprzednich stronach kwestią dopasowania zawodowego?”. Otóż odpowiedź na tak postawione pytanie może być tylko jedna: „Dopasowanie zawodowe jest warunkiem niezbędnym i koniecznym prawidłowego wywiązania się z obowiązków współczesnego nauczyciela” – chodzi oczywiście o przejawianie przez kandydatów do zawodu wysokiego podobieństwa do osobowości typu społecznego, która w największym stopniu gwarantuje przyszłe powodzenie w realizacji wspomnianych, nałożonych ustawowo na nauczycieli zadań.

Z rozważaniami nad dopasowaniem zawodowym nieodłącznie związane jest założenie, zgodnie z którym zawód nauczyciela charakteryzuje trwający całe zawodowe

życie proces „stawania się”, co czyni go profesją na tle niemal wszystkich innych wyjątkową. Kluczowe dla koncepcji „stawania się” nauczycielem są poglądy Zygmunta Freuda, który we wstępie do książki Augusta Aichhorna, wydanej w 1925 roku pod tytułem „Młodzież zaniedbana”, wyraził swój słynny już pogląd na temat tzw. „zawodów niemożliwych”, do których zaliczył, obok profesji zajmujących się leczeniem (terapią) i rządzeniem, właśnie zawody związane z edukacją, czyli przede wszystkim nauczycieli. Kategoria „zawód niemożliwy” jest kategorią paradoksalną – z jednej strony żądamy od nauczycieli sprostania coraz to nowym wymaganiom (bardzo często nauczyciele-idealiści sami je na siebie nakładają), a z drugiej zdajemy sobie sprawę, że nigdy nie będą w stanie w pełni zaspokoić społecznych oczekiwań. Zadań, które zostają przed nimi postawione, nie sposób jest wykonać wzorcowo – w obliczu nieustannych przemian nie da się ich do nich w pełni przygotować, a to oznacza, że „stawanie się” nauczycielem jest procesem, który trwając przez cały okres kariery zawodowej tak naprawdę nigdy się nie kończy (Kwiatkowski, 2005) – dlatego też tak uzasadniony wydaje się pogląd stanowiący, że „w przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu do zawodu i tym samym pełnych kwalifikacjach zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Kompetencje, których on wymaga, bezustannie rozwijają się i stale wymagają korekt” (Szempruch, 2001, s. 113).

Dopasowanie zawodowe można zatem, w myśl powyższego wywodu, potraktować jako niezbędne w procesie „stawania się” nauczycielem minimum, stanowiące swego rodzaju punkt wyjścia do sprostania przyszłym, coraz bardziej wymagającym wyzwaniom stającym przed współczesnym nauczycielem. Trudno się w związku z tym spodziewać, że osoba niedysponująca na początku swojej kariery nauczycielskiej umiejętnościami, kompetencjami czy systemem wartości właściwymi dla osobowości zawodowej typu społecznego będzie w stanie nadążyć za wciąż postępującymi zmianami wiążącymi się z koniecznością „przekraczania konwencjonalnych zadań nauczania i wychowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 26). Wniosek nasuwa się sam – nie każdy powinien być nauczycielem/nie każdy może być dobrym nauczycielem.

W myśl idei Franka Parsonsa za preorientację i orientację zawodową młodzieży odpowiedzialny jest w Polsce system poradnictwa zawodowego, na który składają się przede wszystkim:

- Szkolne Ośrodki Kariery (SzOK) – proces ich powstawania rozpoczął się na początku XXI wieku (już w roku szkolnym 2002/03 zatrudniały ok. 10 tysięcy doradców edukacyjnych), a według danych z roku 2010 funkcjonowało ich w polskich szkołach 361 (Raport *Poradnictwo zawodowe w kształceniu obowiązkowym w Europie*, s. 155);
- szkolni doradcy zawodowi (niepracujący w ramach SzOK), obecnie zatrudniani na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (miało ono kilka wcześniejszych wersji; zadania doradcy zawodowego są szczegółowo wymienione w § 25 wspomnianego rozporządzenia), a w przypadku ich braku, inni specjalnie w tym celu wyznaczeni przez dyrektora danej jednostki nauczyciele (najczęściej funkcje te przenoszone są na pedagoga szkolnego);
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym pu-

blicznych poradni specjalistycznych mają obowiązek współdziałać w tym zakresie z podmiotami wymienionymi w poprzednich podpunktach (§ 1 ustęp 2 punkt 4 Rozporządzenia).

Podstawowym zadaniem systemu doradztwa jest, zgodnie z przytoczonymi wcześniej trzema czynnikami wyróżnionymi przez Parsonsa, udzielenie młodemu człowiekowi pomocy w poznaniu samego siebie (słabe i mocne strony) i rynku pracy (w tym obecnych na nim zawodów) oraz wynikających z powiązania tych dwóch zmiennych, potencjalnych kierunków rozwoju zawodowego. O niezwyklej wadze tego procesu świadczy między innymi to, że poradnictwo zawodowe zostało zaliczone do kluczowych obszarów problemowych współczesnej pedagogiki pracy (Kwiatkowski, 2007, s. 16).

Rozwinięty i sprawnie funkcjonujący system doradztwa zawodowego może mieć szczególne znaczenie w sytuacjach, w których zatrudnienie przestaje być czymś pewnym. W polskim szkolnictwie zachodzą obecnie istotne, negatywne z punktu widzenia stabilności pracy, przemiany wynikające ze zmian struktury demograficznej naszego społeczeństwa. Możemy przyjąć, że największe szanse na pozostanie w zawodzie oraz dalszy w jego ramach rozwój mają osoby najlepiej przygotowane do roli nauczyciela, czyli te, które, w myśl teorii cechy i czynnika, charakteryzują się społecznym typem osobowości zawodowej. W wydanej w 1894 roku książce pt: *Potrzeby naszego kraju (Our Country's Need)*, Parsons zawarł oczywiste, a jednak warte częstego cytowania słowa: „Człowiek pracuje najlepiej, kiedy robi to, do czego stworzyła go natura” (za: Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 33) – z pewnością ludzie postępujący w myśl tej zasady powinni być bardziej spokojni o swoje zajęcie. Oczywiście sytuacja jednostki na rynku pracy jest uzależniona od wielu różnorodnych czynników, ale mimo wszystko można optymistycznie założyć, że osoby lepiej przystosowane, świadome siebie i swoich kompetencji, a co za tym idzie sprawnie realizujące swoje obowiązki, będą mogły być spokojniejsze o swoją pracę niż te, które w swoim zawodzie się nie sprawdzają (m.in. z powodu wynikającego z braku konsultacji ze specjalistą/doradcą zawodowym niedopasowania zawodowego rodzącego w pracy w miarę upływu czasu kolejne problemy na zasadzie reakcji łańcuchowej).

Wyniki badań

W badaniu przeprowadzonym na początku 2012 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego i Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wzięło udział 271 studentów (po wyłączeniu z analiz tych osób, których testy wykazały istotne braki w arkuszach odpowiedzi) specjalności pedagoga przedszkolna i wczesnoszkolna – były to zatem osoby, które z dużą dozą prawdopodobieństwa będą w przyszłości pracowały w zawodzie nauczyciela i w przypadku których przejawianie cech charakterystycznych dla osobowości zawodowej typu społecznego jest czynnikiem kluczowym dla spełnienia pokładanych w nich oczekiwań.

Średnia wieku w przebadanej grupie wyniosła 21,36 lat (mediana = 21 lat; dominanta [modalna] = 19 lat), przy czym dla mężczyzn $M = 22,8$ lat, natomiast dla kobiet $M = 21,30$ lat ($SD = 2,12$). W skład przebadanej grupy weszło 261 kobiet (96,3%) i zaledwie 10 mężczyzn (3,7%).

Osoby badane wypełniły baterię testów, wśród których znalazły się istotne z punktu widzenia niniejszego artykułu:

- *Kwestionariusz Preferencji Zawodowych (KPZ)*. Kwestionariusz Preferencji Zawodowych (KPZ) jest dokonana w 1997 roku przez Czesława S. Nosala, Zbigniewa Piskorza i Kornela Świątnickiego (2000) polską adaptacją kwestionariusza *Vocational Preference Inventory (VPI)* autorstwa Johna L. Hollanda, wydanego po raz pierwszy w 1953 roku. KPZ służy do pomiaru preferencji zawodowych rozumianych jako istotne elementy osobowości człowieka. Efektem analizy wyników KPZ jest określenie, które typy osobowości zawodowej są najbardziej zbliżone z osobowością osoby badanej – jest to jej tzw. profil (inaczej *Kod Sumaryczny Jednostki*, czy jej *wzór osobowości* – na przykład KRP, gdzie K (typ konwencjonalny) uzyskało najwyższy wynik, co oznacza, że to do tego typu osobowości badanego jest najbardziej podobna – w tym przypadku K symbolizuje [dominujący] typ osobowości zawodowej badanego). Przeprowadzone analizy skoncentrowane były tylko na dominującym typie osobowości zawodowej, a w związku z tym uwzględniono w nich tylko pierwszy, najważniejszy człon kodu sumarycznego jednostki. Jednocześnie zastrzeżono, że gdyby u danej osoby wykryto wspólną dominację dwóch typów (albo trzech lub więcej, co jednak zdarza się stosunkowo rzadko), każdy z nich zostanie wzięty pod uwagę (dla takiej osoby zostanie podany wynik podwójny, np. SP w przypadku osoby o łącznym typie społeczno-przedsiębiorczym).
- *Kwestionariusz Autorski*, w którym, wśród ogólnej liczby 46 pytań, znalazły się pozycje odnoszące się do roli przypadku w procesie wyboru zawodu nauczyciela oraz do uzyskania ewentualnej pomocy w podjęciu decyzji o wyborze studiów pedagogicznych (np. od doradcy zawodowego czy od rodziców).

Jednym z założeń, które legły u podstaw opisywanego badania była hipoteza przyjmująca, że wśród studentów kierunków pedagogicznych dominować będzie osobowość zawodowa typu społecznego, jako efekt:

- konsultacji z doradcą zawodowym (osobom reprezentującym inne typy osobowości powinien w pierwszej kolejności wskazać raczej inne kierunki studiów),
- samoświadomości, czyli m.in. wiedzy na temat własnych predyspozycji, potrzeb czy preferowanych wartości (składowych osobowości zawodowej) – im wyższy poziom samoświadomości, tym większe prawdopodobieństwo wyboru kierunku studiów oraz, w dalszej perspektywie czasowej, także zawodu, najlepiej odpowiadających właściwościom jednostki.

W badanej grupie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej dominował, zgodnie z przyjętymi założeniami, społeczny typ osobowości zawodowej – 143 osoby (52,8%). KPZ wskazał ponadto na 32 osoby o typie przedsiębiorczym (11,8%), 17 o typie artystycznym (6,3%), 12 o typie badawczym (4,4%), 8 o typie realistycznym (3%) i 7 o typie konwencjonalnym (2,6%). U pozostałych osób na szczycie hierarchii znalazły się po dwa typy osobowości zawodowej: 24 osoby – typ społeczno-przedsiębiorczy (8,9%), 18 osób – typ artystyczno-społeczny (6,6%), 3 osoby – typ przedsiębiorczo-konwencjonalny (1,1%), 3 osoby – typ konwencjonalno-społeczny (1,1%), 2 osoby – typ badawczo-społeczny (0,7%), 2 osoby – typ realistyczno-badawczy (0,7%). Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Do 143-osobowej grupy studentów o dominującym społecznym typie osobowości zawodowej można doliczyć także tych, u których typ społeczny był jednym z dwóch,

Tabela 1. Rozkład częstości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej w badanej grupie

		Częstość	Procent
Ważne	Realistyczny	8	3,0
	Badawczy	12	4,4
	Artystyczny	17	6,3
	Spoleczny	143	52,8
	Przedsiębiorczy	32	11,8
	Konwencjonalny	7	2,6
	Spoleczny/Przedsiębiorczy	24	8,9
	Artystyczny/Spoleczny	18	6,6
	Przedsiębiorczy/Konwencjonalny	3	1,1
	Badawczy/Spoleczny	2	,7
	Konwencjonalny/Spoleczny	3	1,1
	Realistyczny/Badawczy	2	,7
	Ogółem	271	100,0

które zdobyły najwięcej punktów w KPZ (47 osób – 17,3%). Daje to łącznie 190 osób (70,1%), co świadczy o pełnym potwierdzeniu dokonanych przed badaniem założeń.

Uzyskany w drodze powyższych analiz rozkład wyników jest w dużej mierze zgodny z tym, co w ramach swojej teorii zakładał J. L. Holland. Gdyby osoby decydujące się na studia pedagogiczne (czy jakkolwiek inny kierunek) nie były choć w części świadome dominującego u siebie typu osobowości zawodowej lub w grę wchodziłyby tylko i wyłącznie przypadkowe wybory, można przypuszczać, że mielibyśmy do czynienia ze zgoła innymi, niż przedstawione powyżej, proporcjami – w badanej grupie, zgodnie z rachunkiem prawdopodobieństwa, znalazłoby się mniej więcej tyle samo osób reprezentujących każdy z sześciu typów osobowości zawodowej. Skoro jednak rezultat jest inny, można w sposób w pełni uprawniony przyjąć założenie, że już na etapie podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów kandydaci mają świadomość swoich kompetencji, wyznawanego systemu wartości czy celów życiowych, jakie chcieliby w przyszłości realizować lub co najmniej intuicyjnie czują, w którym kierunku powinni się udać, by zrobić kolejny krok na drodze ku samorealizacji.

Powyższe wyniki mogą być kolejnym ważnym argumentem przeciwko tezie głoszącej, że pedagogika jest kierunkiem przyciągającym studentów na zasadzie selekcji negatywnej (czyli: *Nie dostałem się na wymarzony kierunek studiów więc pójdę na pedagogikę, bo tam łatwo się dostać.*). Oczywiście w badanej grupie znalazły się osoby, których dominujący typ osobowości zawodowej nie pasuje do środowiska społecznego, jakim z jednej strony jest wydział pedagogiczny, a z drugiej – późniejsze środowisko pracy (przyjmujemy, że badani studenci będą w przyszłości pracowali w wyuczonym zawodzie), ale było ich niewiele.

O całkowitym niedopasowaniu osobowości zawodowej do przyszłego środowiska pracy możemy mówić w odniesieniu do ośmiu osób „realistycznych” – reprezentowany przez nie typ osobowości leży po przeciwnej stronie modelu heksagonalnego w stosunku to osobowości społecznej (i równocześnie właściwego jej środowiska społecznego – np. praca w przedszkolu czy szkole). Posiadane przez nie kompetencje i umiejętności oraz wyznawany przez nie system wartości zupełnie nie odpowiada potrzebom szkoły i uczniów.

Niepełne dopasowanie charakteryzuje także 12 studentów, u których wykryto typ badawczy jako dominujący, oraz 7 studentów, u których na szczycie hierarchii znajduje się typ konwencjonalny. Ciężko jest jednak określić, czy podjęta przez wspomnianych studentów (także realistycznych) decyzja o rozpoczęciu studiów pedagogicznych oraz wybór w ich ramach specjalności przedszkolnej i wczesnoszkolnej to przejaw selekcji negatywnej, wpływu trudnych do zdefiniowania czynników środowiskowych (np. ciężka sytuacja rodzinna wymagająca podjęcia studiów blisko miejsca zamieszkania), czy po prostu niskiego poziomu samowiedzy, który wpływa na brak sprecyzowanych jasno preferencji. Teoria J. L. Hollanda dopuszcza wszystkie wymienione powyżej możliwe przyczyny znalezienia się w niesprzyjającym, z punktu widzenia relacji osoba-środowisko, otoczeniu.

Analizy dotyczące częstości występowania poszczególnych typów osobowości zawodowej warto połączyć z uwzględnionym w kwestionariuszu autorskim pytaniem dotyczącym przypadkowego wyboru studiów pedagogicznych – pomoże to określić czy, jak można w myśl teorii zakładać, przypadkowy wybór dominował u studentów niedopasowanych (reprezentujących inny niż społeczny typ osobowości). Wyniki przeprowadzonych w tym kierunku analiz częstości zawarto w tabeli 2.

Ze wszystkich testowanych osób zaledwie 14 (5,2%) zadeklarowało wypełniając kwestionariusz, że wybór studiów pedagogicznych był przypadkowy. Wśród nich znalazło się 7 osób o typie społecznym, 3 o mieszanym typie społeczno-przedsiębiorczym, 2 o typie badawczym i 2 o typie przedsiębiorczym. O roli przypadku nie wspomniała żadna z 8 osób „realistycznych”, ani żadna z „konwencjonalnych”. Należy jednak pamiętać, że podział dokonany ze względu na osobowość zawodową nie daje nam równolicznych grup – nie sposób więc przewidzieć, jak wyglądałyby wyniki, gdyby osób z każdej grupy przetestowano tyle samo.

Tabela 2. Przekopkowa decyzja o wyborze kierunku studiów „pedagogika” a typ osobowości zawodowej

Osobowość zawodowa	Przypadek		Częstość	%
	Ważne	Nie		
Realistyczny		Nie	8	100,0
Badawczy	Ważne	Tak	2	16,7
		Nie	10	83,3
		Ogółem	12	100,0
Artystyczny	Ważne	Nie	17	100,0
Społeczny	Ważne	Tak	7	4,9
		Nie	136	95,1
		Ogółem	143	100,0
Przedsiębiorczy	Ważne	Tak	2	6,3
		Nie	30	93,8
		Ogółem	32	100,0
Konwencjonalny	Ważne	Nie	7	100,0
Społeczny/Przedsiębiorczy	Ważne	Tak	3	12,5
		Nie	21	87,5
		Ogółem	24	100,0
Artystyczny/Społeczny	Ważne	Nie	18	100,0
Przedsiębiorczy/Konwencjonalny	Ważne	Nie	3	100,0
Badawczy/Społeczny	Ważne	Nie	2	100,0
Konwencjonalny/Społeczny	Ważne	Nie	3	100,0
Realistyczny/Badawczy	Ważne	Nie	2	100,0

Kolejna analizowana kwestia dotyczyła szukania pomocy w procesie wyboru kierunku studiów. Niemal 1/3 osób badanych (81 osób – 29,9%) przyznała, że ktoś pomógł im podjąć decyzję o wyborze studiów pedagogicznych, natomiast pozostałe 70,1% (190 osób) stwierdziło, że decyzję podjęły całkowicie samodzielnie (tabela 3.).

Tabela 3. Pomoc w wyborze studiów pedagogicznych

		Częstość	%
Ważne	Tak	81	29,9
	Nie	190	70,1
	Ogółem	271	100,0

Dalsze analizy miały na celu określenie kogo konkretnie radzili się badani studenci w procesie podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów – objęły one oczywiście tylko te osoby badane, które wcześniej potwierdziły, że ktoś rzeczywiście udzielił im pomocy. Wyniki przeprowadzonej analizy częstości zawiera tabela 4.

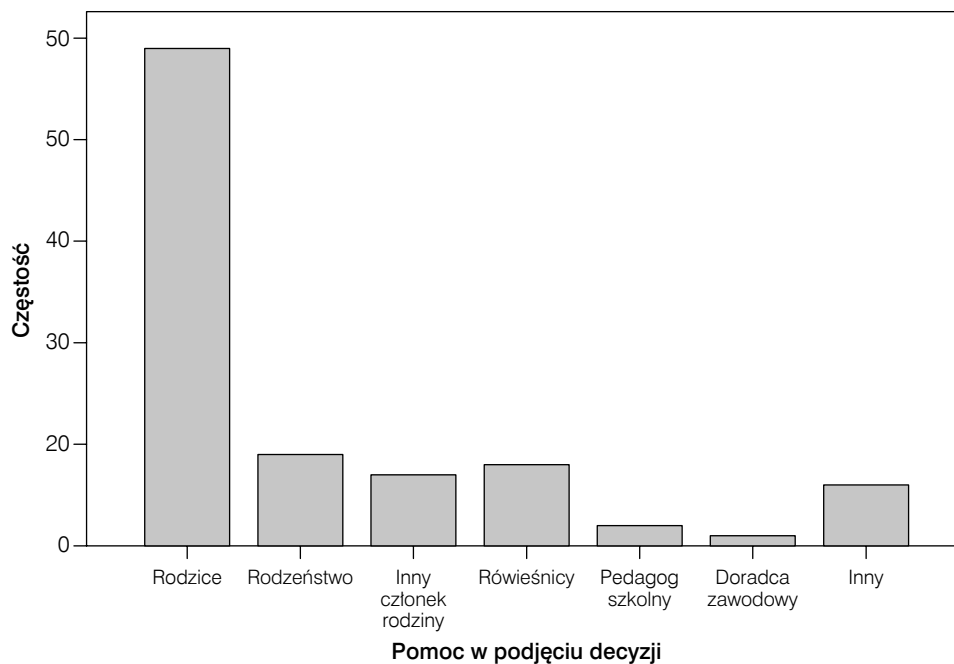
Tabela 4. Pomoc w wyborze studiów pedagogicznych – kategorie osób pomagających

		Częstość	%
Ważne	Rodzice	49	60,5
	Rodzeństwo	8	9,9
	Inny członek rodziny	7	8,6
	Rówieśnicy	8	9,9
	Pedagog szkolny	2	2,5
	Doradca zawodowy	1	1,2
	Inny	6	7,4
	Ogółem	81	100,0

Spośród 81 osób badanych, które przyznały, że ktoś udzielił im pomocy, aż 64 osoby (79%) wskazały na członków rodziny. 49 osób (60,5%) stwierdziło, że swój udział w ich wyborze mieli rodzice, 8 osób (9,9%) wskazało na rodzeństwo, a 7 osób (8,6%) na innego członka/członków rodziny. Pozostałe odpowiedzi dotyczyły: rówieśników – 8 osób (9,9%), pedagoga szkolnego – 2 osoby (2,5%), doradcy zawodowego – 1 osoba (1,2%) oraz innych, bliżej nieokreślonych osób – 6 badanych (7,4%).

Graficzną ilustracją zebranych wyników jest wykres 1.

Zebrane dane wyraźnie pokazują, czyjej opinii zasięgają młodzi ludzie (głównie świeżo upieczeni maturzyści), by nabrać pewności/rozwiązać swoje wątpliwości co do wyboru kierunku studiów – to rodzina, a przede wszystkim rodzice, są najbardziej zaufanymi doradcami, których zdanie ma, jak widać, istotny wpływ na ważne decyzje edukacyjne i zawodowe podejmowane przez młodzież. Nie powinno to dziwić, zważywszy, że w większości przypadków to właśnie rodzice najlepiej znają swoje dziecko i potrafią dać mu realistyczną i szczerą informację zwrotną na temat jego możliwości oraz posiadanych w danym kierunku kompetencji. Z drugiej strony bardzo niepokojące są dane uzyskane na temat znikomej roli doradców zawodowych i pedagogów szkolnych w procesie podejmowania tak ważnych decyzji edukacyjnych, które w wielu przypadkach rzutują przecież na całe późniejsze życie – nie tylko zawodowe, ale także prywatne (np. nietrafne decyzje zawodowe powodują w wielu



Wykres 1. Pomoc w wyborze studiów pedagogicznych – kategorie osób pomagających

przypadkach frustracją, która następnie jest bardzo łatwo przenoszona z miejsca pracy do środowiska domowego/rodzinnego). Gdyby wziąć pod uwagę wyniki wszystkich 271 osób badanych, okazałoby się, że zaledwie 4 promile spośród nich skorzystało z pomocy doradcy zawodowego, a niewiele więcej – 7 promili (0,7% – 2 osoby) z pomocy pedagoga szkolnego. Jest to wynik zaskakująco niski, ponieważ ich podstawową rolą jest pełny udział w procesie odkrywania przez ucznia jego potencjału, rozwijania go (poprzez dawanie wskazówek i stosowanie właściwych technik) i podejmowania odpowiadających wynikającym z niego możliwościom decyzji co do dalszego rozwoju (można przyjąć założenie, że gdyby osoby badane skorzystały z pomocy doradcy lub pedagoga szkolnego, wspomniałyby o tym w kwestionariuszu). Zaprezentowane wyniki są bardzo zbliżone do tych, które uzyskano w badaniu przeprowadzonym przez Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji – wykazały one, że w roku szkolnym 2011/12 zaledwie 1% uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych w Małopolsce podjęło decyzję o dalszej karierze z pomocą doradcy zawodowego (Grabek, 2013).

Wnioski

Przedstawione w poprzednim podrozdziale wyniki można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach, ze względu na ich znaczenie:

- w szerszym kontekście istniejącego w Polsce systemu doradztwa zawodowego,
- dla polskiego systemu kształcenia nauczycieli.

1. Przytoczone analizy wykazały, że zgodnie z założeniami teorii osobowości zawodowej Hollanda czy koncepcji przystosowania zawodowego Dawisa, Lofquista i Weissa na studiach pedagogicznych wyraźną większość stanowią osoby, które są do tego predysponowane poprzez swoje wewnętrzne, ukształtowane na przestrzeni lat właściwości osobowe. Jeżeli jednak spojrzymy na te wyniki z punktu widzenia odpowiedzi osób badanych na pytanie o to, kto udzielił im ewentualnej pomocy w wyborze tych właśnie studiów, trudno oprzeć się wrażeniu, że studenci znaleźli się w tym konkretnym miejscu ze względu na wysoki poziom swojej samoświadomości i samowiedzy, a nie ze względu na sprawnie działający system doradztwa zawodowego. Przypomnijmy, że ponad 70% badanych stwierdziło, że podejmując tę jedną z najważniejszych w życiu decyzji nie radziło się absolutnie nikogo. W badaniu brały udział przede wszystkim osoby, które zdawały maturę w latach 2007–2011, a więc w czasie, w którym system doradztwa zawodowego w Polsce istniał już w obecnym kształcie, obejmując m.in. SzOKi, szkolnych doradców zawodowych i pedagogów szkolnych czy współpracujące z nimi poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W nawiązaniu do wcześniej wspomnianych aktów prawnych normujących funkcjonowanie systemu doradztwa zawodowego w Polsce warto dodać, że już w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach w punkcie 8 i 9 ustępu 1 paragrafu 2 zapisano, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega m.in. na „wspieraniu uczniów, metodami aktywnymi, w dokonywaniu wyboru kierunku dalszego kształcenia, zawodu i planowaniu kariery zawodowej oraz udzielaniu informacji w tym zakresie”, a także na „wspieraniu nauczycieli w organizowaniu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu”. W ustępie 2 paragrafu 15 dopuszczono możliwość zatrudnienia przez dyrektora szkoły lub placówki doradcy zawodowego, którego szczegółowe funkcje zapisano z kolei w ustępie 6 tego samego paragrafu. Dowodzi to, że, przynajmniej teoretycznie, niemal wszystkie osoby objęte opisywanym badaniem powinny mieć możliwość skorzystania ze szkolnego lub pozaszkolnego systemu doradztwa. Jednakże zestawienie powyższych danych na jego temat z wynikami uzyskanymi w badaniu dowodzi, że system ten nie osiągnął jeszcze finalnego kształtu – należy wciąż go usprawniać i upowszechniać, by, optymistycznie zakładając, już w niedalekiej przyszłości doprowadzić do sytuacji, w której każdy maturzysta będzie podejmował kluczową dla swego dalszego życia decyzję o wyborze kierunku studiów m.in. dzięki uzyskanej wcześniej, teoretycznie i psychometrycznie fachowej opinii doradcy zawodowego. Dotychczasowe analizy pokazują jednak, że proces budowy systemu doradztwa zawodowego w Polsce nie skończy się szybko – według danych z 2011 roku na około 14,5 tys. gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych profesjonalnego doradcę zawodowego zatrudniało zaledwie 1,1 tys. placówek, czyli mniej niż 8% (Grabek, 2013).

2. Uzyskane wyniki mogą być poddane analizie także z punktu widzenia uczelni kształcących na kierunkach pedagogicznych – wynika z nich bowiem, że w procesie rekrutacji przyjmują one wciąż wiele osób niedostatecznie przystosowanych do pracy w zawodzie nauczyciela. Oczywiście można przyjąć założenie, że zarówno w trakcie studiów, jak i w okresie zaraz po ich ukończeniu może dojść do pewnych, mniej lub dalej idących zmian w strukturze wewnętrznej danej osoby, skutkujących zmianą dominującego u niej typu osobowości zawodowej – Holland, mimo swoich

początkowych wątpliwości dopuszczał taką możliwość, choć podkreślał, że jest to proces niełatwy (Holland, 1985, s. 12). Jednak czy nie lepiej byłoby przyjmować na studia pedagogiczne osoby, w stosunku do których można by użyć określenia „gotowy produkt” (z punktu widzenia właściwego typu osobowości zawodowej)? Ludzi, którzy od pierwszej chwili, od pierwszych zajęć doskonale rozumieją, co się wokół nich dzieje, którzy świetnie czują się w nowym otoczeniu i dokładnie wiedzą, dlaczego się w nim znaleźli, co w efekcie przyczyni się z dużym prawdopodobieństwem do wyższych osiągnięć oraz większego zakresu przyswojonej wiedzy i umiejętności.

Oczywiście wnioski z powyższych rozważań mogą znaleźć jakiegokolwiek praktyczne zastosowanie tylko i wyłącznie w sytuacji, w której uczelnia może wybrać swoich przyszłych studentów z grona kandydatów przekraczającego limit miejsc na pierwszym roku studiów. W minionych latach mieliśmy w Polsce do czynienia raczej z procesem odwrotnym, wynikającym z dużej liczby uczelni kształcących na kierunkach pedagogicznych. Jednak obecne, wspomniane już wcześniej, negatywne tendencje demograficzne mogą w najbliższym czasie doprowadzić do pewnych istotnych zmian w omawianym zakresie. Jesień w 2013 roku ma być, podobnie jak w roku 2012, okresem zamykania setek szkół i wynikających z tego masowych zwolnień wśród nauczycieli (prognozowane ponad 7 tysięcy). Wiele wskazuje na to, że korzystna sytuacja demograficzna z ostatniej dekady XX wieku i pierwszej dekady XXI wieku nieprędko się powtórzy. Można podejrzewać, że wskutek tych tendencji, zmieniających nieco społeczny punkt widzenia na pracę nauczyciela (pogląd, że łatwo ją zdobyć i utrzymać powoli odchodzi do lamusa), liczba chętnych na studia pedagogiczne spadnie, co z kolei może spowodować likwidację tego typu studiów na niektórych uczelniach. To może prowadzić w efekcie do sytuacji, w której kształcenie pedagogiczne będzie odbywało się w niewielu szkołach wyższych, co w rezultacie, używając języka ekonomii, może stworzyć pierwszą od wielu lat przewagę popytu nad podażą w tym zakresie (chętnych na studia będzie więcej niż oferowanych przez uczelnie miejsc).

Opisany powyżej proces ma oczywiście charakter czysto hipotetyczny, nie wiadomo jeszcze, czy faktycznie będzie miał miejsce, ale warto zastanowić się nad tym, jak ewentualnie mógłby zostać wykorzystany do usprawnienia systemu edukacji przy użyciu dotychczasowego dorobku psychopedagogiki pracy.

Należy zacząć od tego, że ten hipotetyczny stan rzeczy dałby uczelniom możliwość pełnej selekcji kandydatów na studia pedagogiczne przy zastosowaniu wszelkich dostępnych narzędzi, takich jak wspomniany Kwestionariusz Preferencji Zawodowych czy Zestaw do Samobadania, opracowany przez Hollanda (1985, s. 189), a także innego rodzaju kwestionariuszy oraz różnych form wywiadów. Nie można w tym miejscu pominąć faktu, że wśród osób zdających na studia pedagogiczne w dobie niepewności przyszłego zatrudnienia w zawodzie, z pewnością nie znalazłoby się wiele takich, które czułyby, że to nie jest ich miejsce. W efekcie na interesujące nas kierunki dostawaliby się najlepsi spośród najlepszych kandydatów (np. spośród licznej grupy osób o społecznym typie osobowości zawodowej dopuszczano by na studia te, które ponadto dobrze wypadły w rozmowie wstępnej i uzyskały najlepsze wyniki w innych kwestionariuszach, sprawdzających poziom kompetencji społecznych, powołanie do zawodu nauczyciela, zainteresowania itp.).

Potencjalne skutki opisanego stanu rzeczy mogłyby mieć zbawienny wpływ na jakość polskiego systemu edukacji, poprzez zwiększenie „wartości” przeciętnego polskiego nauczyciela. Jeżeli bowiem spojrzymy na analizowaną sytuację z punktu

widzenia Modelu Determinant Statusu Zawodowego Wolfa Wolfensbergera (Hargreaves, 2009, s. 223), to zauważymy, że zaostrzenie kryteriów przyjęcia na studia (w efekcie mniejszego zapotrzebowania na nauczycieli) jest pierwszym krokiem ku zwiększeniu nauczycielskich poborów (zakładając, że przy mniejszej liczbie nauczycieli zostanie utrzymany dotychczasowy poziom finansowania oświaty) i znacznie lepszych możliwości kształcenia ustawicznego (stałe podnoszenie kompetencji zawodowych), co z kolei prowadzi do podniesienia statusu przedstawicieli tego zawodu. W rezultacie najzdolniejsi maturzyści czujący powołanie do pracy pedagogicznej nie zrezygnują ze zdawania na studia pedagogiczne z powodu niekorzystnych perspektyw finansowych i wizerunkowych – w przeciągu kilku lat doprowadzić to może do pojawienia się nowej grupy nauczycieli, cieszących się wysokimi dochodami i prestiżem, którzy, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, przyciągną na studia pedagogiczne najzdolniejszych uczniów itd., itp.

Na zakończenie przytoczyć można niezwykle budujący przykład nauczycieli tajwańskich – jednych z najlepszych na świecie. Wywodzą się oni spośród 10% najlepszych absolwentów tamtejszych uczelni i aby rozpocząć pracę w zawodzie muszą spełnić bardzo rygorystyczne wymagania wstępne. Nagrodą jest nie tylko wymarzona praca z uczniami, ale także pensja wyższa o 25% od większości pozostałych absolwentów, a ponadto możliwość przejścia na emeryturę w wieku zaledwie 50 lat ze świadczeniami sięgającymi od 75 do 95% ostatniej pełnej pensji (Hargreaves, 2009, s. 222).

Literatura

- Bańka A. (2000): *Psychologia pracy*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik Akademicki*. Tom 3. *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. GWP, Gdańsk
- Dawis R. V., Lofquist L. H., Weiss D. J. (1968): *A Theory of Work Adjustment (a Revision)*. University of Minnesota, Bulletin 47
- Grabek A. (2013): *Polska szkoła bezrobotnych*. <http://www.rp.pl/arttykul/10,1046470-Polska-szkola-bezrobotnych.html?p=1> (stan z 12.09.2013r.)
- Hargreaves L. (2009): *The Status and Prestige of Teachers and Teaching*. W: L. J. Saha, A. G. Dworkin (red.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part One*. Springer, New York
- Holland J. L. (1966): *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Blaisdell Publishing Company, Waltham, Massachusetts, etc.
- Holland J. L. (1985): *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. Prentice-Hall Inc., New Jearsey
- Karney J. E. (2007): *Psychopedagogika pracy*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2005): *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.): *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kwiatkowski S. M. (2007): *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*. W: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak: *Pedagogika pracy*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kwiatkowski S. T. (2010): *Uwarunkowania sukcesu zawodowego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Nosal C. S., Piskorz Z., Świątnicki K. (2000): *Kwestionariusz Preferencji Zawodowych J. L. Hollanda jako metoda diagnozy osobowości i zainteresowań zawodowych w procesie doboru kadr*. W: T. Witkowski (red.): *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*. Profesjonalna Szkoła Biznesu, Kraków
- Okoń W. (1996): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Parsons F. (1909): *Choosing a vocation*. Gay & Hancock Ltd., London
- Paszowska-Rogacz A. (2003): *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa

Poradnictwo zawodowe w kształceniu obowiązkowym w Europie (2010). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa

Poraj G. (2009): *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

Porfeli E. J. (2009): *Hugo Münsterberg and the Origins of Vocational Guidance*. The Career Development Quarterly, Vol. 57

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. Dziennik Ustaw z dnia 2 grudnia 2010 r. nr 228, poz. nr 1488

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dziennik Ustaw z dnia 29 stycznia 2003 r. nr 11, poz. nr 114

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dziennik Ustaw z dnia 7 maja 2013 r., poz. nr 532

Szempruch J. (2001): *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów

Tatoń A. (1939): *Problemy kształcenia zawodowego na Międzynarodowym Kongresie Kształcenia Zawodowego w Berlinie (Lipiec 1939 r.)*. „Oświata i Wychowanie”, zeszyt 3

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, DzU z 1982 r. Nr 3, poz. 19 z późniejszymi zmianami.

Stopień dopasowanie zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy

Artykuł koncentruje się na paradygmacie przystosowania człowieka do pracy w kontekście rozwoju systemu doradztwa zawodowego na przestrzeni XX wieku. Dokonano w nim analizy, w ujęciu historycznym, najważniejszych koncepcji rozwoju zawodowego i wyboru zawodu. Szczególną uwagę poświęcono poglądom Franka Parsonsa i Johna L. Hollanda. Na tym tle zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczących dopasowania zawodowego studentów pedagogiki. Ich interpretacja umożliwia przedstawienie pogłębionej diagnozy w tym zakresie oraz sformułowanie, na jej podstawie, wniosków praktycznych związanych z modyfikacją polskiego systemu doradztwa zawodowego.

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, nauczyciel, dopasowanie zawodowe

The degree of vocational fit of pedagogy students in the context of psychopedagogical paradigm of human adaptation to work

The article focuses on the paradigm of human adaptation to work in the context of the development of the vocational guidance system in the twentieth century. It contains an analysis, made from historical perspective, of the most important concepts of professional development and career choice. Special attention was paid to the ideas of Frank Parsons and John L. Holland. Against this background the results of research concerning the vocational fit of pedagogy students were presented. Their interpretation can provide in-depth diagnosis in this field, which enables formulation of practical applications related to the modification of the Polish vocational guidance system.

Keywords: career counseling, teacher, vocational fit

Waldemar Kozłowski
*Instytut Badań Edukacyjnych,
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego*
Ewa Matczak
Instytut Badań Edukacyjnych

RODZIELSKIE POCZUCIE WPŁYWU A ASPIRACJE EDUKACYJNE¹

Wpływ rodziców na dziecko jest odmianą wpływu społecznego, o którym mówimy, gdy „...pojawiają się zmiany w zachowaniu, myśleniu, emocjach, stanach motywacyjnych człowieka w wyniku rzeczywistych lub wyobrażonych zachowań innych ludzi” (Maciuszek, 2012, s. 57). Przedmiotem naszego zainteresowania nie jest zjawisko rzeczywistego wywierania wpływu rodziców na dzieci, lecz przekonanie o możliwościach takiego oddziaływania. Przyjmujemy, że poczucie to warunkuje podjęcie oddziaływań oraz w znacznym stopniu określa ich skuteczność. Artykuł prezentuje dane na temat związków rodzicielskiego poczucia wpływu z aspiracjami edukacyjnymi dotyczącymi własnych dzieci.

Teoretycznym punktem odniesienia badań jest teoria społecznego uczenia się A. Bandury, w której miejsce centralne zajmuje poczucie osobistej skuteczności (Bandura, 1986, 2001; Schunk i Pajares, 2009). Opisuje ono przekonanie o możliwości realizowania skutecznego działania, zwłaszcza w sytuacjach nowych, niejednoznacznych, trudno przewidywalnych. Pojęcie to zbliżone jest do potocznego określenia „wiera w siebie”, oznaczającego przeświadczenie osoby, iż poradzi sobie w różnych, nie do końca nawet znanych, sytuacjach.

A. Bandura przyjmuje, iż istotą natury ludzkiej jest zdolność sprawowania kontroli nad własnym zachowaniem oraz zdarzeniami, które mają wpływ na nasze życie. Kontrolę tę możemy sprawować dzięki właściwościom umysłu, który jest produktywny, twórczy, aktywny i refleksyjny (Bandura, 2001; Pajres 2005). Ludzka aktywność odznacza się paroma właściwościami. Należy do nich intencjonalność, czyli ukierunkowanie na przyszły stan rzeczy. Dzięki intencjonalności możliwe jest tworzenie planów działania. Drugą cechą jest nastawienie na przyszłość, umożliwiające przewidywanie konsekwencji własnych działań oraz wybór lub tworzenie takich planów działania, które pozwalają osiągać pożądane stany rzeczy, a unikać niepożądanych. Kolejnym aspektem ludzkiej aktywności jest zdolność do samoregulacji, śledzenia własnych działań z punktu widzenia celu i dokonywanie niezbędnych korekt. Funkcje te wymagają rozwiniętej autorefleksji nad sobą i własnym działaniem.

Teoria społecznego uczenia się A. Bandury kładzie nacisk na oczekiwania ludzi dotyczące przyszłości oraz przekonania na własny temat. Dzięki rozwojowi procesów poznawczych człowiek formułuje różnorodne przewidywania dotyczące przyszłych

zdarzeń, dysponuje także bogatą subiektywną wiedzą na temat własnych możliwości. Oczekiwania związane z przyszłością i dążenie do posiadania kontroli nad zdarzeniami mają charakter bardziej konkretny, niż w znanej koncepcji J. Rottera (Fanelli, 1977).

Skuteczne działanie, zdaniem Bandury, jest konsekwencją współwystępowania trzech czynników: wiedzy o przebiegu czynności i jej efektach, sprzyjających okoliczności zewnętrznych oraz przekonanie o własnej skuteczności. Uogólnione przeświadczenie, że jest się w stanie osiągnąć oczekiwany wynik, traktowane jest jako główny element pośredniczący pomiędzy wiedzą a działaniem. Przekonanie o własnej możliwości osiągnięcia pożądanego efektu wpływa na uczenie się, z drugiej zaś strony, osiągnięte wyniki wpływają zwrótnie na to przekonanie. Bandura wskazuje na cztery źródła danych dotyczących własnej skuteczności. Głównym źródłem jest obserwacja przebiegu i efektów samodzielnie wykonywanych zadań, drugim – obserwacja innych ludzi w sytuacjach zadaniowych. Dodatkowych informacji dostarczają wskazówki i sugestie dotyczące efektywności działania oraz odbierane przez jednostkę doznania fizjologiczne.

Przekonanie o własnej skuteczności jest potrzebne, aby podjąć działanie, nie zawsze jednak oznacza, iż zostanie ono podjęte. Przewidując skutki własnych działań można powstrzymać się od ich wykonywania, np. rodzic może być przekonany, iż potrafi wpłynąć na decyzję dziecka dotyczącą wyboru szkoły, nie podejmuje jednak takich starań, ponieważ chce, aby podjęło ją samodzielnie.

Poczucie skuteczności dotyczyć może różnych klas sytuacji, mając ogólniejszy charakter. Odnosić się także może do konkretnych działań. Na tym przykładzie zarysowuje się różnica pomiędzy oczekiwaniem skuteczności, będącym relacją pomiędzy osobą a jej zachowaniem, a oczekiwaniem rezultatu, będącym relacją pomiędzy zachowaniem a wynikiem (Oleś, 2003, s. 214).

Głównym powodem zainteresowania tą zmienną jest przypisywana jej rola kluczowego czynnika w ludzkiej motywacji. Zdaniem A. Bandury (2001), przekonanie o własnej skuteczności decyduje o tak ważnych kwestiach, jak podjęcie działania, mobilizacja i gotowość do wydatkowania energii, wysiłek wkładany w działanie i wytrwałość w dążeniu do celu, emocje i uczucia towarzyszące działaniom oraz radzenie sobie z trudnościami i przeszkodami, w tym także odporność na stres.

Popularność koncepcji amerykańskiego psychologa wiąże się z tym, iż stała się inspiracją wielu badań, które w dużym stopniu potwierdziły jej założenia.

I tak np. metaanaliza 114 badań, w których uwzględniono dane 21 616 osób, wykazała istotne znaczenie poczucia własnej skuteczności w sytuacji pracy (Stajkovic i Luthans, 1998). Liczne badania nad szkolnym poczuciem skuteczności wskazują, iż uczniowie o wysokim poziomie tego poczucia charakteryzują się gotowością do podejmowania trudnych zadań, wydatkowaniem większego wysiłku w naukę, większą wytrwałością, zwłaszcza w przypadku pojawiania się trudności, posługują się bardziej skutecznymi strategiami uczenia się i niższym poziomem lęku w porównaniu z osobami o poziomie niskim (Bong, 1997).

Wśród odmian tej zmiennej pojawiło się także rodzicielskie poczucie skuteczności, które określane bywa jako „subiektywne oszacowanie poziomu kompetencji w pełnieniu roli rodzica” lub „rodzicielskie poczucie zdolności wywierania pozytywnego wpływu na zachowanie i rozwój własnych dzieci” (Coleman i Karraker, 2000, s. 128).

Badania wykazały szereg pozytywnych konsekwencji rodzicielskiego poczucia skuteczności. Silne poczucie skuteczności związane jest z pozytywnymi zachowaniami w stosunku do dziecka (Coleman i Karraker, 2000), wrażliwością na jego potrzeby (Donovan, Leavitt, Walsh, 1997), wysokimi kompetencjami wychowawczymi i pozytywnymi strategiami postępowania z dziećmi (Hill i Bush, 2001; Coleman i Karraker, 1998). Poczucie skuteczności oraz wsparcie okazywane dziecku wiąże się z emocjonalnym ciepłem oraz kontrolą (Izzo, Weiss, Shanahan, Rodriguez-Brown, 2000). Niski poziom poczucia związany jest z wysokim poziomem stresu związanego z pełnieniem roli rodzica (Wells-Parker, Miller, Topping, 1990).

Trzeba jednak dodać, że są dane niepotwierdzające związku rodzicielskiego poczucia skuteczności z praktykami wychowawczymi. Otrzymano je głównie w badaniach rodzin z małymi dziećmi realizowanymi za pomocą obserwacji (np. Jones i Prinz, 2005).

Rodzicielskie poczucie skuteczności może mieć różne odmiany w zależności od miejsca i formy aktywności dziecka. Nawiązując do propozycji Bandury (Bandura, 2006) zakładamy, że poczucie skuteczności rodziców różni się w zależności od tego czy dotyczy szkolnej czy pozaszkolnej aktywności dziecka.

Większość prac analizuje związki poczucia skuteczności rodziców z ich praktykami wychowawczymi, postawami i emocjami. Badanie nasze odbiega od tego dominującego nurtu i podejmuje rzadziej poruszany problem relacji tego poczucia z aspiracjami edukacyjnymi w stosunku do własnych dzieci. Pojęcie rodzicielskich aspiracji edukacyjnych odnosi się do pragnień i życzeń rodziców związanych z osiągnięciem w przyszłości przez dziecko poziomem wykształcenia

Teoria A. Bandury i inspirowane nią badania pozwalają oczekiwać pozytywnego związku pomiędzy tymi zmiennymi.

W jednej z nowszych prac Bandura ze swoimi włoskimi współpracownikami (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001) sprawdzał model zależności między statusem społecznym rodziców a zawodową karierą dzieci, w którym czynnikami pośredniczącymi było rodzicielskie poczucie osobistej skuteczności oraz aspiracje edukacyjne. Status określa poczucie skuteczności oraz aspiracje edukacyjne, które wpływają na poczucie osobistej skuteczności dzieci, ich aspiracje oraz osiągnięcia. Jedna z tez autorów głosi, że osoby o silnym poczuciu osobistej skuteczności mają wysokie aspiracje i wykazują duże zaangażowanie w ich osiąganie (Bandura i in., 2001, s. 189).

Tezy te są podstawą prezentowanych badań, w których występuje poczucie wpływu, nieco ogólniejsze niż poczucie skuteczności. Postawiono w nich dwa pytania:

1. Jaki jest związek rodzicielskiego poczucia wpływu z aspiracjami edukacyjnymi dotyczącymi własnych dzieci?
2. Jaki jest związek rodzicielskiego poczucia wpływu z działaniami ukierunkowanymi na osiągnięcie przez dziecko poziomu wykształcenia zgodnego z aspiracjami rodziców?

Nawiązując do prezentowanych wyżej założeń na pytania te udzielić można wstępnych odpowiedzi.

Po pierwsze, silne poczucie wpływu rodzica na dziecko sprzyja powstawaniu wysokich oczekiwań w stosunku do dziecka. Oczekiwać można, że w przypadku aspiracji edukacyjnych większe znaczenie ma poczucie wpływu na szkolną aktywność dziecka. Kwestia druga związana jest z działaniami ukierunkowanymi na dziecko.

Przekonanie o wpływie skłania do inicjowania i inspirowania form aktywności dziecka mających na celu osiągnięcie poziomu wykształcenia oraz zawodu, jakiego rodzic dla niego pragnie. Poczucie braku wpływu nie sprzyja podejmowaniu tego rodzaju aktywności.

Rozważania te prowadzą do sformułowania następujących hipotez:

1. Istnieje pozytywny związek między rodzicielskim poczuciem wpływu na szkolną aktywność dziecka a aspiracjami edukacyjnymi.
2. Rodzicielskie poczucie wpływu na dziecko wiąże się z podejmowaniem działań mających na celu osiągnięcie przez dziecko poziomu wykształcenia upragnionego przez rodzica.

Metoda badań

Dane dotyczące rodzicielskiego poczucia wpływu zbierano dwoma sposobami.

Po pierwsze zastosowano skalę poczucia osobistej skuteczności A. Bandury, skonstruowaną zgodnie z założeniami teorii tego autora i opartej na jego propozycji (Bandura, 2006) składającą się z 18 pozycji odnoszących się do szkolnej i pozaszkolnej aktywności dziecka. W stosunku do oryginalnej wersji skali zmieniono treść wprowadzenia oraz instrukcję udzielania odpowiedzi. Wersja oryginalna zawiera informację, iż celem skali jest uzyskanie danych, które pozwalałyby lepiej zrozumieć trudności, na jakie napotykają rodzice w swych działaniach ukierunkowanych na rozwój dziecka. Z tej wersji, maskującej rzeczywiste cele badania, zrezygnowano. Zamiast oryginalnej instrukcji umieszczono zdanie mówiące o tym, iż skala zawiera opis sytuacji, z jakimi muszą sobie radzić rodzice.

Skala A. Bandury zawiera polecenie, iż respondent ma określić, w jakim stopniu jest przekonany, że potrafi skłonić dziecko do wymienionych działań, posługując się skalą od 0 do 100. W wersji zastosowanej w naszych badaniach respondenci mieli ocenić swój wpływ na skali od 0 do 100 (gdzie 0 oznacza brak wpływu, 100 zaś wpływ całkowity).

Zastosowana wersja skali ma nieco inną formę graficzną: stwierdzenia są wyraźnie oddzielone od siebie i oznaczone literami, miejsca na wpisywanie odpowiedzi, czyli wartości liczbowych, są wyróżnione ramkami (w wersji oryginalnej oznaczone są kreskami). Tłumacząc niektóre pozycje skali wprowadzono również niewielkie zmiany wynikające z różnic kulturowych.

Zmiany powyższe wydają się uprawione, ponieważ skale podawane przez A. Bandurę nie są narzędziami wystandaryzowanymi, autor zaś pisząc o sposobach ich konstrukcji pozostawia dużą swobodę tym, którzy chcą rozwijać jego idee.

Oprócz skali Bandury drugim sposobem badania poczucia wpływu było wskazanie osoby mającej największy wpływ na dziecko spośród pięciu wariantów: matka (opiekunka), ojciec (opiekun), babcia, dziadek oraz inna osoba (z prośbą o jej wymienienie).

Uwzględniono również pytania dotyczące działań, które mogą być podejmowane przez rodziców. Można przypuszczać, że jeśli rodzicom zależy na odpowiednim wykształceniu dziecka to stosunkowo wcześniej podejmują działania sprzyjające osiągnięciu dobrych efektów w nauce. W ankiecie znalazły się dwa pytania. Pierwsze miało charakter filtrujący i dotyczyło tego, czy jakiegokolwiek działania są podejmowane.

W drugim proszono o wymienienie, które działania rodzice podejmują spośród następujących: zapewnienie dostępu do pomocy naukowych, wspieranie uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, pomoc w nauce, motywowanie do osiągnięć, organizowanie udziału w wydarzeniach kulturalnych i sportowych kształtowanie cech charakteru i osobowości.

Poziom aspiracji rodziców w stosunku do swoich dzieci kontrolowano za pomocą skali, na której zamieszczono 9 poziomów wykształcenia od podstawowego do wyższego ze stopniem co najmniej doktora.

W naszych badaniach aspiracje były mierzone w trzech aspektach. Badanych pytano o:

- a) najwyższy poziomu wykształcenia, jakiego pragnie rodzic, który został określony jako „wymarzony”;
- b) poziom najniższy, ale jeszcze możliwy do zaakceptowania w sytuacji, gdy warunki kształcenia będą niesprzyjające („akceptowany”);
- c) realny poziom wykształcenia możliwy do osiągnięcia przez dziecko.

Uwzględnienie trzech aspektów aspiracji pozwoliło na pełniejszą charakterystykę oczekiwań rodziców dotyczących własnych dzieci i porównanie ich z cechami uznawanymi za ważne w osiągnięciu życiowego sukcesu.

Badanie zostało zrealizowane na reprezentatywnej próbie uczniów szkół podstawowych (ok. 5 tys.). Schemat doboru uczniów miał charakter doboru warstwowego z zastosowaniem losowania systematycznego. W naszym badaniu uczestniczyło 4931 rodziców (wylosowanych uczniów), przy czym ankietę wypełniały w większości matki (4274) oraz ojcowie (545) pozostałe osoby (ok. 2%) to babcie, dziadkowie, rodzeństwo, które nie były brane pod uwagę w dalszych analizach.

Próba badanych rodziców nie spełnia w całości wymogów reprezentatywności. Na podstawie analizy zgodności parametrów osób wypełniających ankietę z danymi wszystkich rodziców w próbie można stwierdzić, że grupa matek wypełniających ankietę jest reprezentatywna dla całej populacji matek uczniów klas IV szkół podstawowych. Nie można tego samego powiedzieć o ojcach. W grupie ojców wypełniających ankietę wystąpiła znaczna nadreprezentacja osób z wyższym wykształceniem i niewielka – mieszkańców miast².

Wyniki

Deklaratywne poczucie wpływu

Zgodnie z deklaracjami, największy wpływ na dziecko ma matka (opiekunka), na którą wskazuje 71,7% badanych, w następnej kolejności ojciec (opiekun) – 20,1% odpowiedzi. Zdecydowanie rzadziej wpływ przypisywany jest pozostałym osobom, babcia uzyskała 2,0% wskazań, dziadek – 0,5%, inne osoby – 4,2%. Dane te potwierdzają obiegową tezę o dominującym wpływie kobiet, głównie matek, na dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Uwzględnienie osoby wypełniającej ankietę pozwala wykryć ślady innej, powszechnie występującej tendencji, polegającej na przecenianiu swojego wpływu na ludzi i zdarzenia. Zjawisko to zarysowuje się, gdy ograniczymy się do rodziców (opiekunów) dziecka. Matki (opiekunki) przypisują sobie wpływ w 74,8% przypad-

ków, swym partnerom, zaś w 17,9%. Większość (52,5%) ojców (opiekunów) jest zdania, że wpływ decydujący ma matka, jednak 38% przypisuje go sobie. Można więc zatem powiedzieć, że na tle dominującego wpływu matek (opiekunek) widoczna jest u obojga rodziców tendencja do zawyżania swojego wpływu. Analiza reszt Pearsonowskich wskazuje na zaniżanie przez matki wpływu ojców i przez ojców wpływu matki (odpowiednio $-0,05$ oraz $-0,08$) oraz potwierdza zawyżanie swojego wpływu – silniej przez ojców ($+0,03$ w grupie matek, $+0,13$ w grupie ojców).

Na tym tle w sposób odmienny zarysowuje się rola obojga rodziców. Istotnie większy wpływ na dziecko przypisywany jest matce; może się on różnić w zależności od płci dziecka. Zależności te można analizować posługując się pojęciem stosowanym w regresji logistycznej zwanym *szansą*. Prawdopodobieństwo klasycznie wyraża się za pomocą stosunku liczby sukcesów do liczby wszystkich prób. Natomiast *szansę* oblicza się jako stosunek liczby sukcesów do liczby porażek. Z obliczeń wynika, że jest dwukrotnie większa szansa na to, że na syna większy wpływ ma ojciec. Odwrotnie w przypadku dziewcząt, na które większy wpływ ma matka; szansa na to, że jeśli ankietą dotyczyła córki, jako osoba mająca wpływ największy zostanie wymieniona matka, wynosi 1,7.

Poczucie osobistej skuteczności

Deklaracja dotycząca wpływu na dziecko jest wskaźnikiem silnie obciążonym zmiennością aprobaty społecznej, a oprócz tego nader ogólnikowym. Skala skonstruowana na podstawie teorii A. Bandury ma charakter bardziej konkretny, ponieważ wymaga określenia poczucia wpływu rodzica na typowe zachowania dzieci i młodzieży.

W tabeli 1 zamieszczono dane pokazujące wskaźniki poczucia osobistej skuteczności w 18 pozycjach skali (dalej skrót: POS).

Średnie częstotliwości odpowiedzi są wysokie, co wskazuje, iż rodzice mają duże poczucie skuteczności w zakresie wpływu na dziecko. Najwyższy poziom tego poczucia przejawia się w kontroli powrotów do domu, unikania miejsc niebezpiecznych, przekonywania dziecka o tym, że szkoła jest sprawą ważną oraz chronienia go przed szkolnymi kłopotami. Pierwsze dwie pozycje dotyczą zachowania pozaszkolnego, dalsze – szkolnego, co nasuwa przypuszczenie, iż rodzice mają poczucie większej skuteczności swych oddziaływań w sferze pozaszkolnej aktywności dziecka niż szkolnej. Najniższe wskaźniki skuteczności wystąpiły w przypadku zapewniania bezpieczeństwa we współdziałaniu z innymi rodzicami, zadowolenia ze szkoły oraz czasu wspólne spędzanego z dzieckiem. Zastanawiające jest to, że najniższe wskaźniki skuteczności rodzice deklarują w przypadku zaangażowania ich własnego czasu (spędzania go wspólnie z dzieckiem oraz współdziałania z innymi rodzicami na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom). Rodzice wyraźnie różnią się w ocenie poczucia skuteczności tych działań, odchylenie standardowe jest większe niż w przypadku innych oddziaływań. Przypuszczalnie różnice te związane są z możliwościami poświęcania czasu własnemu dziecku.

Dane dotyczące POS matek i ojców pokazują, iż w sześciu pozycjach skali istotnie wyższe wskaźniki uzyskały matki. Matki są przekonane, iż skuteczniej niż ojcowie potrafią skłonić dziecko do uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych, zapewniać mu bezpieczeństwo, kontrolować je poza domem, wpajać poszanowanie norm. Mają one także poczucie, iż mogą być dobrymi partnerkami zabaw dziecka i sprawiać, aby

Tabela 1. Wskaźniki poczucia osobistej skuteczności

Lp.	W jakim stopniu potrafię:	Ogółem		Matki		Ojcowie	
		M	SD	M	SD	M	SD
1.	przekonać dziecko, że szkoła jest w życiu ważna?	82,44	19,16	82,6	19,29	81,51	17,95
2.	skłonić dziecko, aby dobrze przygotowywało się do zajęć szkolnych?	80,47	18,92	80,61	19,17	79,56	16,87
3.	sprawić, aby dziecko nie miało kłopotów w szkole?	77,34	20,67	77,55	20,85	75,7	19,34
4.	pomóc dziecku w osiąganiu dobrych wyników w nauce?	82,13	18,36	82,32	18,52	80,76	16,83
5.	sprawić, aby dziecko było zadowolone ze szkoły?	72,92	22,72	73,01	22,98	71,94	20,74
6.	przekonać dziecko, że codzienna pilna nauka w szkole ma wpływ na powodzenie w życiu?	78,41	20,76	78,51	20,85	77,64	19,87
7.*	skłonić dziecko do uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych (np. sportowych, artystycznych)?	77,63	24,52	77,95	24,53	74,36	24,25
8.	zadbać, aby dziecko było sprawne fizycznie?	81,39	20,85	81,31	21,05	81,18	19,47
9.	znaleźć czas na wspólne zajęcia i zabawy z dzieckiem?	74,78	22,48	74,77	22,61	74,12	21,78
10.*	kontrolować, co dziecko robi poza domem?	82,95	19,65	83,14	19,61	80,67	19,96
11.	zapobiec kontaktom dziecka z rówieśnikami, którzy mogą mieć na niego zły wpływ?	80,68	21,49	80,85	21,48	78,92	21,67
12.*	zadbać, aby spotykało się z rówieśnikami, którzy mają na niego dobry wpływ?	81,73	19,91	81,96	19,87	79,62	20,27
13.	skłonić dziecko, aby robiło w domu to, co uważam za właściwe?	79,46	20,1	79,52	20,28	78,75	18,63
14.	kontrolować, kiedy dziecko wychodzi z domu i kiedy wraca?	92,46	14,49	92,58	14,47	91,47	13,92
15.*	sprawić, aby dziecko ceniło i szanowało to samo, co ja?	79,85	19,35	80,14	19,46	77,46	18,21
16.	sprawić, aby dziecko nie przebywało w miejscach dla niego niebezpiecznych?	88,79	16,11	88,85	16,19	88,08	15,49
17.*	sprawić, aby dziecko i jego rówieśnicy traktowali mnie jak dobrego towarzysza zabaw?	76,94	21,09	77,22	21,06	75,11	20,54
18.*	zapewnić dzieciom, współdziałając z innymi rodzicami, bezpieczeństwo w najbliższej okolicy?	69,62	26,55	69,88	26,58	67,39	26,23

* – analiza wariancji wykazuje istotne statystycznie ($p < 0,05$) różnice średnich wartości POS między matkami i ojcami

przebywało w towarzystwie kolegów mających na nie dobry wpływ. Różnice nie są zbyt duże, na ich podstawie można jednak wnosić, iż matki mają wyższy poziom POS niż ojcowie. Przewaga ta dotyczy głównie pozaszkolnej aktywności dziecka.

Rodzice mają bardzo wysokie POS, co może wynikać stąd, iż dotyczy ono dzieci w młodszym wieku szkolnym. W tym okresie przypuszczalnie nie stwarzają one rodzicom problemów związanych z nauką (przeszły dopiero fazę nauczania początkowego, która dla większości uczniów nie jest dużym wyzwaniem) ani z relacjami z rówieśnikami (takie zjawiska, jak np. kłopoty okresu dorastania, zagrożenia używkami, uleganie wpływowi grup i kultury masowej są dopiero przed nimi). Mała skala sytuacji problemowych oraz fakt, iż w tym wieku dzieci przeważnie liczą się ze zdaniem rodziców powodować może u nich przekonanie o dużej skuteczności własnego oddziaływania. Wymagające sprawdzenia przypuszczenie sugeruje, że wskaźniki POS będą niższe w przypadku dzieci starszych.

Ze względu na dziedzinę, których dotyczyły stawiane badanym pytania, oraz efekty wstępnych analiz, można było założyć, że POS nie jest w naszym przypadku zmienną jednorodną. Analiza czynnikowa pokazała (tabela 2), iż w zbiorze tym wyodrębniają się dwie składowe główne. Zasadność jej stosowania sprawdzono testem

Kaisera-Mayera-Olkina. Wynik testu wynosi 0,936 co wskazuje na to, że badana próba odpowiada wymaganiom analizy czynnikowej. Przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową z rotacją VARIMAX, dzięki której wyodrębniono dwuczynnikową strukturę skali. Czynniki te wyjaśniają 52% wariancji.

Tabela 2. Analiza czynnikowa skali

Lp.	W jakim stopniu potrafię:	Czynniki	
		Poczucie osobistej skuteczności szkolnej	Poczucie osobistej skuteczności pozaszkolnej
1.	przekonać dziecko, że szkoła jest w życiu ważna?	0.78	
2.	skłonić dziecko, aby dobrze przygotowywało się do zajęć szkolnych?	0.78	
3.	sprawić, aby dziecko nie miało kłopotów w szkole?	0.69	
4.	pomóc dziecku w osiągnięciu dobrych wyników w nauce?	0.75	
5.	sprawić, aby dziecko było zadowolone ze szkoły?	0.69	
6.	przekonać dziecko, że codzienna pilna nauka w szkole ma wpływ na powodzenie w życiu?	0.77	
7.	skłonić dziecko do uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych (np. sportowych, artystycznych)?	0.44	
8.	zadbać, aby dziecko było sprawne fizycznie?	0.46	
9.	znaleźć czas na wspólne zajęcia i zabawy z dzieckiem?		0.46
10.	kontrolować, co dziecko robi poza domem?		0.72
11.	zapobiec kontaktom dziecka z rówieśnikami, którzy mogą mieć na niego zły wpływ?		0.75
12.	zadbać, aby spotykało się z rówieśnikami, którzy mają na niego dobry wpływ?		0.74
13.	skłonić dziecko, aby robiło w domu to, co uważam za właściwe?		0.58
14.	kontrolować, kiedy dziecko wychodzi z domu i kiedy wraca?		0.64
15.	sprawić, aby dziecko ceniło i szanowało to samo, co ja?		0.64
16.	sprawić, aby dziecko nie przebywało w miejscach dla niego niebezpiecznych?		0.70
17.	sprawić, aby dziecko i jego rówieśnicy traktowali mnie jak dobrego towarzysza zabaw?		0.63
18.	zapewnić dzieciom, współdziałając z innymi rodzicami, bezpieczeństwo w najbliższej okolicy?		0.52

Pierwszy czynnik grupuje przejawy szkolnej aktywności (POS-szkolny), a drugi tworzą domowe oraz pozaszkolne zachowania dziecka (POS-pozaszkolny). W dalszych analizach uwzględnimy występowanie tych dwóch czynników.

Związek poczucia wpływu z aspiracjami

Na główne pytanie dotyczące związku poczucia wpływu z aspiracjami edukacyjnymi odpowiedzieć można odwołując się do dwóch sposobów ustalania poziomów wpływu: deklaracji rodzica o tym, kto ma największy wpływ na dziecko oraz skali POS.

Z danych wynika, że nie ma związku deklaratywnego poczucia wpływu z POS – pozaszkolnym, jest natomiast słaby, ale istotny statystycznie związek z POS szkolnym ($F=9,924$, $p<0,001$). Dane te sugerują, że te dwa wskaźniki dotyczą tego samego zjawiska.

Aspiracje edukacyjne a deklaratywne poczucie wpływu

Analiza wariancji wskazuje na istotne (na poziomie istotności $< 0,05$) związki deklaratywnego poczucia wpływu na dziecko z aspiracjami we wszystkich trzech przypadkach. Są one jednak słabe, co jest niewątpliwie konsekwencją dominującego wpływu na aspiracje wykształcenia rodzica wypełniającego ankietę. We wszystkich przypadkach poziom aspiracji jest wyższy w grupie deklarującej decydujący wpływ matki w porównaniu z grupą wskazującą na ojca. Testy *post-hoc* Tukeya wskazują na istotność tych różnic dla aspiracji wymarzonych i realnych, natomiast aspiracje minimalne różnią się między grupami deklarującymi największy wpływ ojca i wpływ innej osoby.

Warto przyrzeć się związkowi między deklaracją o tym, kto ma największy wpływ na dziecko z aspiracjami oddzielnie w grupach matek i ojców wypełniających ankietę. Aspiracje wymarzone różnicuje deklaratywny wpływ na dziecko; w obu grupach wyższy ich poziom występuje wśród osób przypisujących wpływ matce. Wśród matek wypełniających ankietę występuje także zróżnicowanie aspiracji realnych ($F(2,3869)=8,894$ $p<0,001$) oraz aspiracji minimalnych ($F(2,3797)=3,026$ $p<0,05$). Ta stosunkowo silna, w porównaniu z innymi, zależność dotycząca aspiracji realnych sugeruje, że matki przypisujące sobie największy wpływ na dziecko mogą być przekonane o swoich dużych możliwościach sprawiania, aby dzieci zdobyły takie wykształcenia, jakie mają szansę osiągnąć.

Aspiracje edukacyjne a poczucie wpływu mierzone za pomocą skali

Wyróżnienie dwóch składowych skali pozwala wysunąć przypuszczenia dotyczące ich związków z aspiracjami.

Oczekiwać można istotnego, pozytywnego związku POS – szkolnego z aspiracjami edukacyjnymi, oraz braku ich związku z pozaszkolnym POS. Proces edukacji dokonuje się w instytucjonalnych ramach szkoły. Przekonanie rodzica o skutecznym wywieraniu wpływu na to, jak dziecko radzi sobie w tej instytucji, wzmacniać powinno przekonanie, że może osiągnąć wysoki poziom wykształcenia. Mniej jednoznaczne oczekiwania dotyczą tego, z jakim aspiracjami związek POS – szkolnego związek ten może być silniejszy, z jakimi zaś słabszy. Przypuszczać można, iż najsilniej to poczucie związane jest z aspiracjami realnymi ze względu na to, iż pomiar tego poczucia dokonywany jest na podstawie oceny skutecznego wpływu na dziecko w konkretnych sytuacjach.

Tabela 3. Analiza wariancji – związek czynników POS z aspiracjami

Rodzaje aspiracji	Czynnik POS pozaszkolny		czynnik POS-szkolny	
	F(8,4261)	PES	F(8,4261)	PES
aspiracje wymarzone	1,679	n.i.	9,556***	0,0176
aspiracje realne	1,000	n.i.	19,509***	0,0353
aspiracje akceptowalne	0,977	n.i.	5,230***	0,0097

p-value: 0 '****' 0.001 '***' 0.01 '**' 0.05 '.' 0.1 '' 1

Jak pokazują wyniki analizy wariancji (tab. 3), POS – pozaszkolne nie ma istotnego związku z aspiracjami edukacyjnymi. POS – szkolne związane jest z wszystkimi

rodzajami aspiracji, najsilniej z realnym i, nieco słabiej z akceptowanymi, stosunkowo najslabiej z wymarzonymi.

Dane dotyczące POS rodziców pokazują znaczne różnice pomiędzy matkami a ojcami. Nie polegają one na odmiennych tendencjach – są one takie same, jak w danych ogólnych – lecz na sile związków. W przypadku obojga rodziców wskaźniki korelacji rangowej są wyższe w szkolnym POS niż pozaszkolnym. Szkolne POS matek koreluje istotnie (na poziomie $p < 0,001$) ze wszystkimi rodzajami aspiracji, najwyżej z aspiracjami realnymi ($r = 0,18$), następnie z akceptowanymi ($r = 0,12$), najniżej zaś z maksymalnymi ($r = 0,09$). W przypadku ojców istotny okazał się tylko związek szkolnego POS z aspiracjami akceptowanymi ($r = 0,15$; $p < 0,001$). Na tej podstawie sądzić można, iż matki odznaczają się silniejszym poczuciem osobistej skuteczności w stosunku do szkolnej aktywności dziecka niż ojcowie. Matki odczuwają najsilniejsze poczucie osobistej skuteczności w zakresie tego poziomu wykształcenia, jakie dziecko ma szansę realnie osiągnąć, ojcowie zaś dbałości o to, by poziom ten nie był zbyt niski. Ze względu na niskie współczynniki korelacji wnioski te są jedynie przypuszczeniami wymagającymi sprawdzenia. Wzmacniają je nieco fakt, iż zbliżone dane uzyskano analizując deklaratywną miarę poczucia wpływu.

Poczucie osobistej skuteczności rodzica zależy może od płci dziecka. Rodzice mają większe poczucie skutecznego oddziaływania na córki niż synów, ale zależność istotna występuje tylko w przypadku szkolnej aktywności dzieci ($F = 40,86$, $p < 0,001$). Dane te sugerują, że na gruncie domowym różnice pod względem skutecznego wpływu na dziewczynki i chłopców są niewielkie. Matki mają poczucie, że nieco łatwiej oddziaływaniom rodziców poddają się córki. W zakresie szkolnej aktywności różnice nabierają ostrości, z czego wynika, że rodzicom trudniej jest wywierać wpływ na zachowania synów w tej instytucji.

Związki POS z działaniami wspierającymi edukację dziecka

Zgodnie z założeniami koncepcji A. Bandury, poczucie osobistej skuteczności pełni kluczową rolę w ludzkiej motywacji, przede wszystkim w tej jej odmianie, która ma charakter świadomy i celowy. POS ma decydujące znaczenie w podejmowaniu działań, wysiłku i wytrwałości, radzeniu sobie z trudnościami i porażkami, a także uczuciach towarzyszących własnej aktywności (Oleś, 2003). Na tej podstawie można oczekiwać związków POS rodziców z działaniami ukierunkowanymi na to, aby dziecko zdobyło takie wykształcenie, jakiego dla niego pragną.

Dane pokazują, że istnieje związek między POS a podejmowanymi działaniami ale jest on różny w zależności od tego, czy dotyczy POS szkolnego czy pozaszkolnego. Zdecydowana większość rodziców (84%) deklaruje, że realizuje działania sprzyjające osiągnięciu dobrych efektów w nauce. Liczba ta sprawia wrażenie zawyżonej. W badaniach pilotażowych ($N = 566$ próba ogólnopolska, niereprezentatywna) na to samo pytanie pozytywnie odpowiedziało ok. 50% rodziców. Deklaracja podejmowania działalności jest istotnie związana z poczuciem osobistej skuteczności, choć w różnym stopniu; słabiej z POS – pozaszkolnym ($F = 6,594$ $p < 0,05$) i zdecydowanie silniej z POS – szkolnym ($F = 79,27$ $p < 0,001$).

Pozaszkolne POS związane jest istotnie, choć słabo, tylko z organizacją i udziałem w wydarzeniach kulturalnych i sportowych (np. wyjścia do muzeów, wycieczki). POS szkolne jest istotnie i silnie związane z zapewnieniem dostępu do pomocy

naukowych, wspieraniem uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, pomocą w nauce i motywacją do osiągnięć, a także istotnie, ale nieco słabiej, ze staraniami podejmowanymi w celu kształtowania ważnych cech charakteru i osobowości. Średnie czynniki pokazują, że rodzice podejmujący takie działania mają poczucie większej osobistej skuteczności niż ci, którzy ich nie podejmują.

Poczucie osobistej skuteczności jest związane z deklaracjami rodziców na temat ich działań ukierunkowanych na dziecko. Rodzice charakteryzujący się wysokim POS szkolnym są skłonni częściej podejmować takie działania, które służą rozwojowi dziecka i mogą zwiększać szanse realizacji aspiracji rodziców.

Podsumowanie

W analizie wyników uwzględniono płeć rodziców, trzeba jednak mieć na uwadze okoliczności związane z doбором próby, wskutek których dane dotyczące matek są w większym stopniu wiarygodne i pozwalając na dokonywanie szerszych uogólnień niż dane dotyczące ojców. Wypełniający ankietę ojcowie charakteryzują się wyższym poziomem wykształcenia niż wykształcenie ojców w całej populacji, częściej mieszkają w miastach. Wypełniający ankietę byli lepiej wykształceni niż matki. Gdy ankietę wypełniały matki: w 95% przypadków górowały wykształceniem nad swoimi partnerami.

Analiza zależności pomiędzy poczuciem wpływu rodziców a aspiracjami edukacyjnymi dotyczącymi dzieci oraz działaniami wspomagającymi te aspiracje potwierdziła postawione hipotezy i przyniosła wyniki w dużym stopniu zbieżne przy zastosowaniu dwóch miar poczucia wpływu. Pierwsza miała charakter ogólny i polegała na określeniu, kto ma największy wpływ na dziecko, druga powstała dzięki zastosowaniu skali poczucia osobistej skuteczności rodzica opartej na teorii A. Bandury i opracowanej na podstawie jego propozycji. Oceniając ich wartość, większe znaczenie przypisać należy wynikom otrzymanym za pomocą skali POS ze względu na jej rzetelność oraz związek z praktycznymi działaniami rodziców dotyczącymi dzieci. W skali tej udało się wyodrębnić dwie składowe, określone jako szkolne i pozaszkolne poczucie osobistej skuteczności, które uwzględniono w analizach danych.

Dzięki wyróżnieniu tych składowych efekty badania nie sprowadzają się tylko do potwierdzenia hipotez wynikających z teorii A. Bandury i wyników badań nią inspirowanych (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992; Bandura i in., 2001). Rodzice mają poczucie wysokiej skuteczności swego oddziaływania na dzieci, przy czym jest ono silniejsze w przypadku ich aktywności pozaszkolnej niż szkolnej. Tendencja ta jest konsekwencją wysokiego poziomu pozaszkolnego POS matek, które dominują w badanej próbie. Pomimo to istotny związek z aspiracjami i oddziaływaniami na dziecko ma szkolna składowa tego poczucia. Idąc w ślad założeń Bandury i jego współpracowników (Bandura i in., 2001) należy zatem przewidywać, że głównie szkolne poczucie wpływu rodziców oddziałuje na aspiracje dzieci i ich osiągnięcia w uczeniu się.

W badaniu analizowano trzy rodzaje aspiracji, co poszerzyło spojrzenie na to zjawisko. Dane otrzymane za pomocą skali oraz miary deklaratywnego wpływu zgodnie wskazują, iż poczucie wpływu związane jest najbardziej z aspiracjami realnymi, w mniejszym stopniu najniższymi możliwymi do przyjęcia przez rodzica, w najmniejszym zaś – maksymalnymi, wymarzonymi.

Badanie przyniosło także dane mówiące o roli rodziców. Zgodnie z założeniami koncepcji Bandury oraz wynikami badań (Bandura, 2001; Pervin i John, 2002) poczucie osobistej skuteczności pełni przede wszystkim funkcje motywacyjne. Jeśli spojrzeć na otrzymane wyniki z tego punktu widzenia, to można określić, kto i w jakim zakresie wspierać może karierę edukacyjną dzieci. Specjalnym zaskoczeniem nie jest fakt, iż rolę tę w naszych rodzinach pełni głównie matka. Inne osoby, jak i ona sama, przypisują jej największy wpływ na dziecko, matka ma także przekonanie o skuteczności swego wpływu. Przekonania te mają wyraźne konsekwencje motywacyjne. Określają realny, możliwy do osiągnięcia poziom wykształcenia dziecka oraz skłonność do inicjowania działań sprzyjających temu, aby poziom ów osiągnęło. Można zatem postawić tezę, iż to głównie matki, mające wyższe wykształcenie od swych partnerów, odpowiadają za stały wzrost poziomu wykształcenia w naszym kraju. Wpływ ten wyraźniej zaznacza się w przypadku dziewcząt niż chłopców. Aspiracje edukacyjne w stosunku do córek są wyższe, a poczucie osobistej skuteczności większe niż w stosunku do synów. Jeśli zatem metaforycznie przyjąć, że edukacja ma płeć, to nie tylko ze względu na feminizację zawodu nauczycielskiego w Polsce jest ona żeńska.

Przypisy

¹ Autorzy dziękują Panu prof. B. Niemierce za wnikliwą lekturę tekstu oraz trafne uwagi, którymi był uprzejmy go opatrzyć.

² Badanie zostało zrealizowane w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Literatura

Bandura A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ

Bandura A. (2001): *Social cognitive theory: An agentic perspective*. „Annual Review of Psychology”, nr 52

Bandura A. (2006): *A guide for creating self-efficacy scales*. W: F. Pajares, T. Undan (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age, Greenwiche CT

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C. (2001): *Self-efficacy beliefs as sharper of children's aspirations and carrier trajectories*. „Child Development”, nr 72

Bong M. (2001): *Generality of academic self-efficacy judgments: Evidence of hierarchical relations*. „Journal of Educational Psychology”, nr 89, 4

Coleman P. K., Karraker K. H. (1998): *Self-efficacy and parenting quality: Finding and future applications*. „Developmental Review”, nr 18

Coleman P. K., Karraker K. H. (2000): *Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates*. „Family Relations”, nr 49

Donovan W. L., Leavitt L. A., Walsh R. O. (1997): *Cognitive set and coping strategy affect mothers' sensitivity to infant cries: A signal detection approach*. „Child Development”, nr 68

Fanelli G. C. (1977): *Locus of control*. W: S. Ball (ed.): *Motivation in education*. Academic Press, New York

Hill N. E., Bush K. R. (2000): *Relationships between parenting environment and children's mental health among African-American and European-American mothers and children*. „Journal of Marriage and the Family”, nr 63

Izzo C., Weiss L., Shanahan T., Rodriguez-Brown F. (2000): *Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socio-emotional adjustment in Mexican immigrant families*. „Journal of Prevention & Intervention in the Community”, nr 20

- Jones T. L., Prinz R. J. (2005): *Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review*. „Clinical Psychology Review”, nr 25
- Maciuszek J. (2012): *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Oleś P. K. (2003): *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Pajares F. (2002): *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pervin L. A., John O. P. (2002): *Osobowość: Teoria i badania*. Wyd. UJ, Kraków
- Schunk D. H., Pajares F. (2009): *Self-efficacy theory*. W: K. R. Wentzel, A. Wigfield: *Handbook of motivation at school*. Routledge, New York and London
- Stajkovic A. D., Luthans F. (1998): *Self-efficacy and work – related performance: A meta-analysis*. „Psychological Bulletin”, nr 124
- Wells-Parker E., Miller D. I., Topping S. (1990): *Development of control of outcome scales and self-efficacy scales for women in four life roles*. „Journal of Personality Assessment”, nr 54
- Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. (1992): *Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting*. „American Educational Research Journal”, nr 29.

Rodzicielskie poczucie wpływu a aspiracje edukacyjne

Na podstawie teorii osobowości A. Bandury przyjęto założenie o istnieniu związku rodzicielskiego poczucia wpływu z aspiracjami dotyczącymi własnych dzieci. W badaniu realizowanym na ogólnopolskiej próbie (N=4931) zastosowano skalę poczucia osobistej skuteczności oraz pytania dotyczące wpływu i działań ukierunkowanych na dziecko. Ustalono, że aspiracje edukacyjne oraz działania związane są z poczuciem wpływu na szkolną aktywność dziecka. Silniejszym poczuciem wpływu i wyższymi aspiracjami edukacyjnymi charakteryzują się matki.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, poczucie osobistej skuteczności, aspiracje edukacyjne, rodzice

Parental sense of influence and educational aspirations

Based on A. Bandura theory of personality, assumed the relationship between parental sense of influence with aspirations for their children. In a study carried out on a national sample (N=4931) a self-efficacy scale and questions about the influence and activities aimed at children were used. It was found that the educational aspirations and actions are associated with a sense of the impact on the child's school activities. Mothers have stronger sense of impact and higher educational aspirations.

Keywords: social pedagogy, a self-efficacy, educational aspirations, parents

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2013

Alina Szczurek-Boruta
Uniwersytet Śląski w Katowicach

KULTURA PEDAGOGICZNA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA¹

Globalizacja oraz procesy różnicowania są znakami naszych czasów, współistnieją dialektycznie. Zrozumienie oraz interpretacja tych zjawisk i procesów wydaje się szczególnie ważna w edukacji i jej powinnościach we współczesnym świecie. Do najważniejszych zadań edukacyjnych zalicza się obecnie ukształtowanie człowieka o szerokich horyzontach, zdolnego do rozważań w skali lokalnej i globalnej, człowieka otwartego na inne kultury i gotowego do dialogu między odmiennymi kulturami. Ważne jest przy tym rozwijanie poczucia własnej tożsamości kulturowej i wzmacnianie społecznej identyfikacji. Realizacja tak sformułowanych celów odbywa się poprzez odpowiednio prowadzoną edukację międzykulturową.

Dorobek badawczy traktujący o edukacji międzykulturowej i społecznościach pogranicznych jest znaczący². W postrzeganiu i zajmowaniu się edukacją międzykulturową wyznaczono kilka perspektyw: antropologiczną (Lewowicki, 2001, s. 161; Nikitorowicz, 2003, s. 934), filozoficzno-politologiczną (Szkudlarek, 2003, s. 415–424), socjologizm, pedagogizm (Lewowicki, 2010, s. 303–308).

W opracowaniu tym zwrócę uwagę na wybrane elementy kultury pedagogicznej przyszlých nauczycieli. Kulturę odnosi się do wielu dziedzin zbiorowej działalności ludzi. Dzięki kulturze pedagogicznej „podstawę działalności dydaktyczno-wychowawczej stanowi partnerskie traktowanie dzieci i młodzieży przez rodziców i nauczycieli, zaznajamianie ich z najważniejszymi osiągnięciami światowej i narodowej kultury oraz wdrażanie do recepcji tych osiągnięć” (Kupisiewicz, 2009, s. 91).

Kultura pedagogiczna nauczycieli – w moim przekonaniu – jest warunkiem podstawowym wdrażania idei edukacji międzykulturowej.

Kultura, kultura pedagogiczna i edukacja międzykulturowa

Traktowanie kultury jako wszelkich wzorów, norm, wartości, zachowań i ich wytworów, cechujących daną grupę czy jednostkę, współcześnie już nie wystarcza. „Relacje między kulturą i edukacją – w tym edukacją międzykulturową – są złożone,

niejednoznaczne, nierzadko trudne do ogarnięcia w edukacyjnej działalności, budzą spory, niosą różne wartości. Świat współczesnych ludzi podlega różnym – pozytywnym i negatywnym zmianom” (Lewowicki i in., 2013, s. 7).

Współcześnie uwidacznia się to, iż kultura, będąc czynnikiem różnicującym, jest jednocześnie podstawą integralności (Huntington, 2003), przyczynia się do wzmocnienia tożsamości osobistej i poczucia bezpieczeństwa, uruchamia trening wrażliwości (Nikitorowicz, 2005, 2009). Ukryte aspekty kultury pomagają zrozumieć, w jaki sposób warunkuje ona nasze postrzeganie świata i ludzi (Hall, 1976, 1987).

W kształtowaniu się przestrzeni współwystępowania lokalnych, regionalnych, narodowych i ponadnarodowych tradycji, wartości i wzorców kulturowych wskazane jest, aby w trakcie kreowania poczynań wychowawczych nie pomijać zarówno zagadnienia wielokulturowości, jak i międzykulturowości (Nikitorowicz, 2005, s. 39; 2013, s.11–27).

Tadeusz Lewowicki twierdzi, że „migracje, różne formy współpracy międzynarodowej, globalizacja wielu dziedzin życia, natłok łatwo dostępnych w mass mediach informacji o wydarzeniach, ludziach i ich sprawach – wszystko to sprawia, że niemal nieustannie stykamy się z różnymi przejawami wielokulturowości” (Lewowicki, 2012a, s. 17).

„Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością – pisze Jerzy Nikitorowicz – coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie istotnym problemem jest potrzeba wypracowania nowej koncepcji kultury (Nikitorowicz, 2011, s. 7–18), wiedzy o sobie i innych, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa” (Nikitorowicz, 2012, s. 47). T. Lewowicki wskazuje na jej powinności w tym względzie, a zatem: „Kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadziły będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności” (Lewowicki, 2012b, s. 15–16).

Warunkiem integracji społecznej i wprowadzania elementów międzykulturowości do naszego życia jest aktywność, poziom zaangażowania jednostek, grup i społeczności. Człowiek powinien mieć świadomość tego, że uczy się nieustannie od innych ludzi w codziennych sytuacjach, mieć świadomość rozwijania potrzeby nabywania doświadczenia i wrażliwości na ubogającą odmienność innych (Szczurek-Boruta, 2012, 2013a,b)³, musi mieć świadomość swojej kultury. Szczególną rolę w tym względzie pełni nauczyciel świadomy kultury pedagogicznej.

W edukacji międzykulturowej staramy się zbudować pomosty zrozumienia z Innymi, podejmowanie takich starań jest nie tylko powinnością etyczną, ale i palącym problemem, naszych czasów. Nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, to istotne warunki nie tylko kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i kultury pedagogicznej społeczeństwa, warunki integracji społecznej.

Takie spojrzenie na edukację międzykulturową określa jednocześnie zadania dla poszczególnych społeczeństw, różnorodnych środowisk wychowawczych (rodziny, szkolnych, pozaszkolnych w otoczeniu lokalnym) dotyczące przygotowania do życia na zasadach równorzędnego spotkania kultur, z odchodzeniem od przejawów kolonizowania świadomości mniejszości przez kulturę dominującą.

Dbłość o pomyślną realizację zadań edukacji międzykulturowej może być powiązana z wewnętrzną kondycją nauczyciela, a ściślej z jego kulturą pedagogiczną, z uwzględnieniem w poszczególnych obszarach tej kultury idei edukacji wielo- i międzykulturowej.

Kategoria kultury pedagogicznej obecna jest w polskiej pedagogice od lat 70.–80. XX wieku, nawiązując do ujęć Janiny Maciaszkowej, Ireny Jundziłł, Czesława Banacha.

Słowo kultura stało się „sposobem mówienia o człowieku i jego konkretnych przykładach realizacji człowieczeństwa widzianych ze szczególnej perspektywy” (Wagner, 2003, s. 59). Kulturę pedagogiczną społeczeństwa stanowi „ogół wartości, norm, wzorów i modeli zachowań, które wynikają ze świadomości celów wychowania i z posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawiają się umiejętnością określonego reagowania na sytuacje wychowawcze” (Maciaszkowa, 1977, s. 21). Irena Jundziłł kulturę pedagogiczną ujmowała jako „pewien rodzaj zachowania, przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie. W określeniu tym traktuje się kulturę pedagogiczną jako swoistą postawę człowieka, zawierającą trzy zasadnicze elementy: poznawczy, emocjonalny oraz motywacyjno-działaniowy (behawioralny)” (Jundziłł, 1984, s. 6).

Przyjmuję, że istotne znaczenie w kształtowaniu kultury pedagogicznej mają doświadczenia i uczenie się w relacjach z reprezentantem innej kultury oraz że w wymienionych obszarach kultury pedagogicznej współczesnego nauczyciela zawarte są i powinny być respektowane założenia edukacji wielo- i międzykulturowej, co w rezultacie może przyczynić się do tego, że środowisko szkolne nie tylko właściwie ukształtuje stosunek młodego pokolenia do kultury własnej grupy i jej członków, ale też do innych grup kulturowych i ich przedstawicieli. Istotna w tym względzie jest kultura szkoły (Adrian, 2011; Krzyształa, Zamorska, 2012, s. 530), kultura pedagogiczna nauczyciela i kultura pedagogiczna rodziców (Maciaszkowa, 1977; Cudak, 1995; Chojnacka-Synaszko, 2013, s.81–92), a także kultura pedagogiczna społeczeństwa (Jundziłł, 1977; Maciaszek, 1981; Kawula, 1975, 1998, 2002).

Kultura pedagogiczna kandydatów na nauczycieli – prezentacja wyników badań własnych

Podjęta przeze mnie próba refleksji nad kulturą pedagogiczną kandydatów na nauczycieli osadzona jest na społecznej psychologii rozwoju w kontekście doświadczanej przez jednostki rzeczywistości, znaczeń nadawanych doświadczeniom (M. Tyszkowa, M. Przetacznikowa, A. Brzezińska) oraz w perspektywie edukacji międzykulturowej (T. Lewowicki, J. Nikitorowicz).

W podjętych rozważaniach przywołuję fragmenty wyników szerszych badań prowadzonych w ramach realizowanego przez autorkę projektu badawczego⁴.

Wychodząc z założenia, że uczenie się, doświadczenia społeczne, życiowe oparte są na wzorcach kulturowych, relatywizując treści i kolejność pojawiania się określonych zachowań, badania własne przeprowadzono w środowiskach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego⁵. Strategie ilościową i jakościową zastosowano jako wręcz komplementarne względem siebie⁶. Podejmę teraz próbę odniesienia części uzyskanych wyników do elementów kultury pedagogicznej.

Przyjmuję, że efekty zachodzących w rozwoju człowieka zmian widoczne są w sferze behawioralnej, przekształcaniu się organizacji zachowania jednostki⁷.

Deklarowane zachowania badanych – twierdzenia⁸, których treść maksymalizowała wystąpienie życiowych zachowań, noszą w sobie wskaźniki realizacji poszczególnych zmiennych – a zatem elementów kompetencji.

W opracowaniu kulturę pedagogiczną nauczyciela określam jako specyficzną postawę (Jundziłł, 1977; Banach, 1994, 2000; Kawula, 1998; Podgórska, Lepalczyk, 1981). Jak w każdej postawie – zgodnie ze stanowiskiem Stanisława Miki (1987, s. 116) – wyróżnić można zatem trzy zasadnicze komponenty: poznawczy, emocjonalny i działaniowy.

Pierwszy dotyczy sfery intelektualnej, na którą najogólniej rzecz ujmując składa się szeroko pojęta wiedza psychopedagogiczna i przedmiotowa nauczyciela. Tworzą ją – przyjmując ujęcie kultury pedagogicznej Ireny Jundziłł – świadomość własnej roli wychowawczej, uznawane wzory wychowawcze, znajomość dziecka i rozumienie jego potrzeb.

Na drugi komponent emocjonalny (uczuciowy) składają się emocje i zainteresowania związane z wykonywaną pracą dydaktyczno-wychowawczą, szczególną zaś uwagę przypisuję życzliwości i otwartości względem dzieci i młodzieży oraz poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie.

Trzeci – to warstwa behawioralna, tj. werbalne i działaniowe przejawy obu wyżej wymienionych składników, obejmuje: stosowane metody i środki oddziaływania wychowawczego; umiejętność organizowania życia dziecka i środowiska wychowawczego, problemy edukacyjne i projektowanie stosownych działań (Banach, 1988, 1994; Poplucz, 1984, s. 294–296).

Komponenty te są ze sobą wzajemnie powiązane i uwarunkowane. Składnik emocjonalny (nazywany także afektywnym) określa kierunek działania (to znaczy dążenia lub unikania kontaktu z przedmiotem) i warunkuje jego formę; może także wpływać na zmianę przekonań składających się na element poznawczy postawy. Element poznawczy określa cel działania i jego formę; może ponadto zmienić komponent emocjonalny wpływając na zmianę oceny obiektu. Komponent behawioralny może natomiast zmieniać pozostałe składniki poprzez zapotrzebowanie na nowe informacje konieczne do skonkretyzowania programu działania (Marody, 1976, s. 21–22).

W postępowaniu badawczym sposobem określenia kultury pedagogicznej nauczyciela i jej poszczególnych wymiarów była analiza deklaracji studentów pedagogiki, które pochodziły z kwestionariusza ankiety⁹.

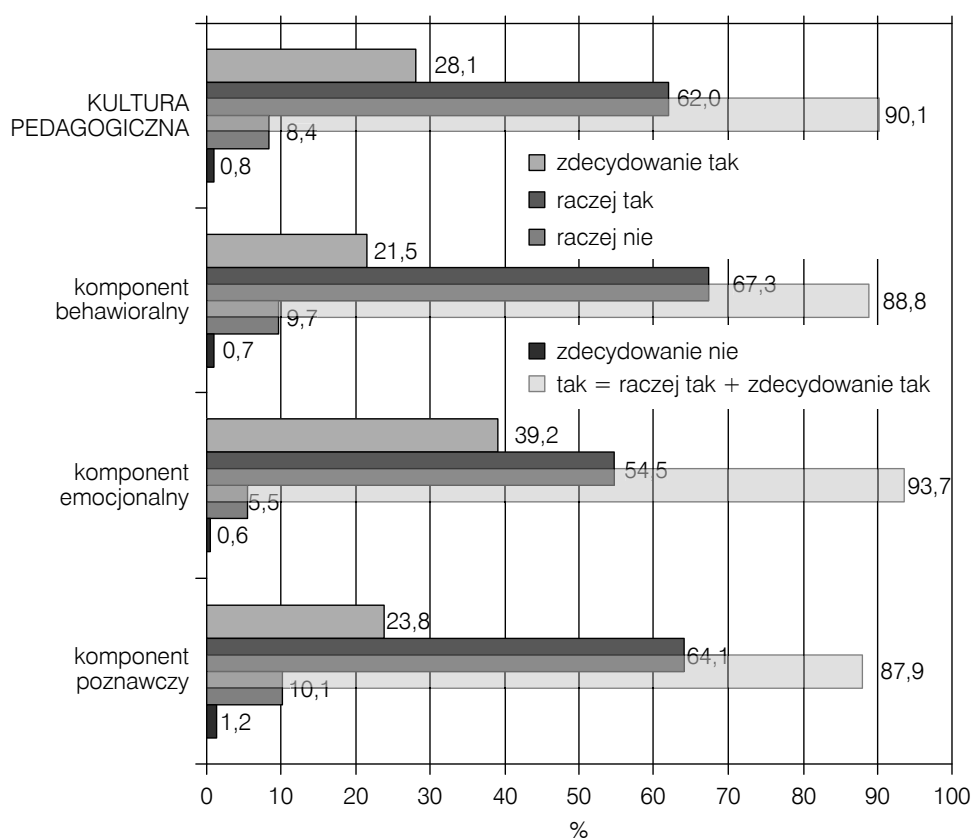
Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła na poznanie i określenie następujących prawidłowości dotyczących kultury pedagogicznej badanych.

Komponent poznawczy kultury pedagogicznej zoperacjonalizowany został za pomocą takich elementów, jak: świadomość własnej roli wychowawczej, uznawane wzory wychowawcze, znajomość dziecka i rozumienie jego potrzeb. Przyszli nauczyciele w swojej codziennej pracy najchętniej kierowaliby się przekonaniem o potrzebie otwartości na zainteresowania uczniów. Najwyższą rangę spośród trzech wskaźników uzyskała znajomość dziecka i rozumienie jego potrzeb (zdecydowanie tak – 16,7%, raczej tak – 66,7%). Ważne okazały się uznane wzory wychowawcze (zdecydowanie tak – 28,7%, raczej tak – 63,1%), zatem wiedza na temat rozwiązań metodycznych. Waga świadomości własnej roli wychowawczej dostrzegana jest przez 26,3% badanych – zdecydowanie tak i 62,6% – raczej tak.

Aspekt emocjonalny kultury pedagogicznej. Kandydaci na nauczycieli, opisując swoje doświadczenia w praktyce szkolnej, w większości (93,7%) deklarowali pozytywne

emocje (życzliwość, otwartość, odpowiedzialność) względem wartości określających ich działanie (zdecydowanie tak – 39,2%; raczej tak – 54,5%). Na tym samym poziomie określone zostały: życzliwość (zdecydowanie tak – 38,5%; raczej tak – 55,4%) i odpowiedzialność (zdecydowanie tak – 55,4%, raczej tak – 53,7%).

Wskazania określające ustosunkowanie badanych do wskaźników *komponentu behawioralnego, działaniowego kultury pedagogicznej*, podobnie jak w przypadku dwóch wcześniej opisanych wymiarów, są pozytywne. Wśród działań składających się na wzorzec kultury pedagogicznej zawodu nauczycielskiego wymieniali stosowane metody i środki oddziaływania wychowawczego, umiejętność organizowania życia dziecka i środowiska wychowawczego. Należy zaznaczyć, że przyszli nauczyciele dostrzegają zasady etyczne w podejmowanej działalności.



Wykres 1. Kultura pedagogiczna przyszłych nauczycieli i jej komponenty
Źródło: Badania własne

Dokonując analizy wyników badań nad kulturą pedagogiczną przyszłych nauczycieli, sformułować należy pewne uogólnienia i wnioski.

Wyniki dotyczące wybranych przekonań przyszłych nauczycieli wyraźnie wskazują na pozytywne ustosunkowanie do opisywanych za ich pomocą aspektów kultury pedagogicznej. Odsetek ewentualnych wskazań negatywnych jest nieproporcjonalnie

niski wobec wartości procentowej wyborów pozytywnych. Deklaracje przyszłych nauczycieli co do przekonań o trzech aspektach kultury pedagogicznej są podobne, sytuują się na poziomie wysokim.

Wszystkie grupy wskazań przy opisie działań nauczyciela wykazują zgodną tendencję. W przypadku stwierdzeń opisujących komponent poznawczy 87,9% (suma wskazań zdecydowanie tak, raczej tak), emocjonalny 93,7%, behawioralny 88,8%.

Generalnie zaznaczyła się duża zgodność wyborów w zakresie trzech komponentów. Obraz kultury pedagogicznej przyszłego nauczyciela powstał ze zintegrowanego opisu wszystkich trzech komponentów – 90,1% kandydatów na nauczycieli ma świadomość kultury pedagogicznej. Podobne wyniki uzyskała Aldona Małyńska (2010) w badaniach przeprowadzonych w roku 2010 wśród czynnych nauczycieli. Przyszli nauczyciele w znacznej przewadze ostrożnie opisali sferę swojej wiedzy, przekonań, działań i emocji dotyczących pracy szkolnej (zdecydowanie tak – 28,1%, raczej tak – 62,0%, raczej nie – 8,4% zdecydowanie nie – 0,8%). Opis poszczególnych elementów świadczy o pozytywnym nastawieniu wobec ucznia i zaangażowaniu w pracę.

Zakończenie

Wśród czynników wyznaczających efektywność kształcenia szkolnego istotne znaczenie przypisuje się nauczycielowi i jego sprawnościom dydaktyczno-wychowawczym. Poznawanie i wyjaśnianie cech jego działania nigdy nie traci na aktualności. W opracowaniu zaprezentowałam wyniki badań poświęconych dwóm zasadniczym kwestiom problemowym, a mianowicie: jaki jest deklarowany obraz kultury pedagogicznej przyszłego nauczyciela? (to znaczy, jak nauczyciel postrzega swoje przygotowanie do pracy w szkole oraz jak ocenia swoje działania) oraz czy poziom kultury pedagogicznej przyszłego nauczyciela daje podstawy do realizacji i wdrażania idei edukacji międzykulturowej?

O rezultatach pracy nauczyciela przesądza tak zwana postawa pełna, czyli pozytywne nastawienie emocjonalne do zadań pedagogicznych, jak też wiedza, kompetencje i ich sprawne wykorzystanie. Osiągnięcie pełnej postawy jest możliwe w trakcie kształcenia nauczycieli, nabywania sprawności zawodowej oraz nieustannego doskonalenia organizacji własnych działań pedagogicznych (Gabzdyl, 2012, s. 49–60). Pomocny okazuje się wzorzec kultury pedagogicznej, który zawiera zalecenia odnoszące się do pełnienia roli nauczyciela i zachowania się w określony sposób w różnych sytuacjach społecznych (Kawula, 1998; Maciaszek, 1981), wzorzec ten opisywany jest w literaturze z zakresu edukacji międzykulturowej (Lewowicki i in., 2008; Nikitorowicz, 2009). Nauczyciel w swojej codziennej pracy wchodzi w liczne interakcje z innymi podmiotami sytuacji szkolnej. W warunkach wszechobecnej wielokulturowości te kontakty są złożone i skomplikowane. Uczeń – to inna osoba, różniąca się pod wieloma względami (płeć, wiek, pochodzenie społeczne, rasa, etniczność, narodowość, wyznanie, sposób myślenia, wartościowania itd.). Ważne są więc wcześniejsze doświadczenia nauczyciela w kontaktach z innym oraz relacja – wzajemne oddziaływanie nauczyciela i ucznia. Jakość tej (tych) relacji wpływa na pozostałe układy w szkole i kształtuje społeczno-pedagogiczny klimat szkoły.

Włączając się w debatę o sprawach nauczycieli, dostrzegam i doceniam dorobek dotychczasowych koncepcji kształcenia do tego zawodu, potrzebę solidnego przy-

gotowania pedagogicznego, psychologicznego, metodycznego do pracy w konkretnych warunkach.

W „nowoczesnych” koncepcjach kształcenia nauczycieli o fundamentalnej wiedzy mówi się niewiele – Tadeusz Lewowicki pyta więc: „Jak w tej sytuacji mają być dobrze kształceni nauczyciele, jak mają dobrze kształcić i wychowywać? Czy chcemy, aby snuli pogodną refleksję nad edukacyjnymi katastrofami?” (Lewowicki, 2007, s. 9).

Procesy globalizacyjne są źródłem pozytywnych bodźców stymulujących rozwój jednostkowy i społeczny (Mead, 2000; Giddens, 2002; Castells, 2003). W sytuacji powszechnej globalizacji istotne staje się – zauważa Andrzej Radziejewicz-Winnicki (2003, s. 57–72) – budowanie nowego demokratycznego ładu *civil society* i roli, a także odpowiedzialności społecznej elit intelektualnych w tym procesie.

Nauczyciele są ważną w życiu społecznym grupą zawodową. Istotą ich profesji jest nieustanne uczenie się, „stawanie się” na podstawie codziennego doświadczenia w relacjach z Innym, we wspólnotach uczących się (studentów i nauczycieli, uczniów i nauczycieli), negocjowania znaczeń nadawanych tym doświadczeniom, dostrzegania granic i działania na obrzeżach, radzenia sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami. Uczenie się w relacjach z Innym przejawia się we wszystkich wymiarach życia jednostkowego i społecznego nauczyciela, trwa przez całe życie. Prowadzi to do podnoszenia poziomu wiedzy, nabywania i poszerzania umiejętności i rozwijania „profesjonalnej” świadomości¹⁰.

Przyszli nauczyciele mają świadomość tego, że obok nich znajdują się przedstawiciele różnych kultur, grup prezentujących odmienny zestaw reguł, znaczeń, funkcjonują w najbliższym otoczeniu, miejscu zamieszkania, można zatem ich spotkać, porozumiewać się, nawiązać współpracę, w tym celu przydatna jest otwartość, wola porozumienia, chęć poznawania postaw różniących się od naszych własnych zachowań. Pod tym względem szczególne znaczenie przypisuje się edukacji międzykulturowej, albowiem ona „sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnych kultur i tworzących je ludzi, wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur” (Lewowicki, 2000, s. 17).

W opracowaniu podjęłam próbę spojrzenia na jeden z ważnych aspektów przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Od tego przygotowania, tożsamości i metod pracy zależy będzie przyszłość edukacji kolejnych pokoleń. Wdrażanie idei edukacji międzykulturowej możliwe jest dzięki nauczycielom. Wyniki przeprowadzonych badań, ostrożne deklaracje kandydatów na nauczycieli (raczej tak) co do komponentów kultury pedagogicznej pozwalają z optymizmem patrzeć w przyszłość. Kultura pedagogiczna jest warunkiem wszelkich działań, ale ich efektywność zależy od przygotowania do pracy, od edukacji nauczycielskiej, która powinna być wielostronna, taki model wydaje się najbardziej optymalny, biorąc pod uwagę oczekiwania i wymogi współczesności oraz potrzeby i oczekiwania studiujących (Szczurek-Boruta, 2013)¹¹. Konieczne są dalsze i pogłębione badania jakości kultury pedagogicznej nauczycieli z uwzględnieniem tego, jak w poszczególnych jej obszarach lokują się idee edukacji wielo- i międzykulturowej, ale także badania kultury pedagogicznej całego społeczeństwa, w tym rodziców. Bo tylko wysoki poziom kultury społeczeństwa i zintegrowane działania różnych środowisk mogą zapewnić realizację standardów wielokulturowości i międzykulturowości w praktyce życia codziennego.

Przypisy

¹ Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

² W serii prac „Edukacja Międzykulturowa” pod redakcją Tadeusza Lewowickiego ukazało się już 55 publikacji. Publikacje pod redakcją Jerzego Nikitorowicza ukazują się od 1995 roku w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana”. Publikacje pod redakcją Zenona Jasińskiego wydawane w ośrodku Uniwersytetu Opolskiego.

³ Szerzej na ten temat wypowiadam się w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4, s. 25–31.

⁴ Projekt badawczy na temat: *Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*, Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, UŚ w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Numer projektu N N106 416640, umowa nr 4166/B/H03/2011/40.

⁵ Badania z zastosowaniem ankiety audytoryjnej, wywiadu grupowego przeprowadziłam w roku akademickim 2011/12 w grupie reprezentatywnej 1268 osób. Materiał empiryczny, tj. 1268 obiektów po 225 zmiennych każdy oraz materiał uzyskany z 12 wywiadów grupowych, w których uczestniczyły 84 osoby. Zob.: A. Szczurek-Boruta: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń 2013 też: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń 2013.

⁶ Istnieje spora literatura wskazująca na potrzebę łączenia podejścia ilościowego i jakościowego (m.in. T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wyd. UW, UŚ, Filia w Cieszynie, Warszawa–Cieszyn 1995; J. Paluchowski: *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2001; J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.): *Problemy współczesnej metodologii*. Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko 2001; T. Pilch, T. Bauman (red.): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001; M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000; K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁷ Kwestię rozwoju psychicznego jako procesu strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia, zachowań omawiają w swoich pracach A. Niemczyński (1980); M. Tyszkowa (1988).

⁸ Zadbano o to, aby każde stwierdzenie było nośnikiem definicyjnych wskaźników, których dotyczy. Procedura wg opisu i zaleceń K. Rubachy (2008).

⁹ Kwestionariusz zawierał stwierdzenia określające trzy komponenty postawy odnoszące się do praktyki szkolnej nauczyciela, jego przekonań i intencji działania. Badani swoje ustosunkowanie do zdań opisujących ich działania wyrażali za pomocą 4 stopniowej skali.

¹⁰ Kwestia ta jest przedmiotem rozważań podjętych w szerszym opracowaniu. Zob.: A. Szczurek-Boruta: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości* Toruń 2013.

¹¹ Szerzej na temat propozycji modelu wielostronnego kształcenia wypowiadam się w pracy: A. Szczurek-Boruta: *O przygotowaniu do pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości – potrzeby, opinie studentów i propozycje*. Toruń 2013.

Literatura

- Adrian B. (2011): *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Banach Cz. (1988): *Kultura pedagogiczna – płaszczyzny i formy jej przejawiania się w szkole i w środowisku*. „Oświata i Wychowanie”, nr 22
- Banach Cz. (1994): *O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*. „Dyrektor Szkoły”, nr 6–7
- Banach Cz. (2000): *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*. „Edukacja”, nr 2
- Brzezińska A. (2000): *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Castells M. (2003): *Galaktyka Internetu*. Rebis, Poznań
- Chojnacka-Synaszko B. (2013): *Kultura pedagogiczna rodziny w obliczu wielo- i międzykulturowości*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – kon-*

teksty teoretyczne i społeczno-polityczne. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Cudak H. (1995): *Szkice z badań nad rodziną*. Wyd. WSP im. Jana Kochanowskiego, Kielce

Gabzdyl J. (2012): *Dydaktyczne (nie)kompetencje nauczycieli w aspekcie wczesnoszkolnych pytań*. W: J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.): *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki. Część 2. O (poza) swoistych uwikłaniach kształcenia*. WSETiNS, Kielce

Giddens A. (2002): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. PWN, Warszawa

Hall E. (1976): *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówka, PIW, Warszawa.

Hall E. (1987): *Bezgłośny język*. Tłum. R. Zimand i A. Skarbińska. PIW, Warszawa

Huntington S. P. (2003): *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Tłum. H. Jankowska, Warszawskie Wyd. Literackie MUZA SA, Warszawa

Jundziłł I. (1977): *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. „Nowa Szkoła”, nr 2

Jundziłł I. (1984): *Elementy kultury pedagogicznej społeczeństwa w świetle badań*. W: E. Podgórska, O. Czerniawska (red.): *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. UŁ, Łódź

Kawula S. (1975): *Wzorzec kultury pedagogicznej społeczeństwa*. „Oświata i Wychowanie”, nr 19

Kawula S. (1998): *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.): *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Kawula S. (2002): *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.): *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.) (2001): *Problemy współczesnej metodologii*. Wszechnica Mazurska w Olecku, Olecko

Krzychała S., Zamorska B. (2012): *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. W: M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.): *Teoria a praktyka edukacyjna*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny*. WN PWN, Warszawa

Lewowicki T. (1995): *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Wyd. UW, UŚ, Filia w Cieszynie, Warszawa-Cieszyn

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2000): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. UŚ, Katowice

Lewowicki T. (2001): *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Wyd. UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn

Lewowicki T. (2007): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE, Warszawa–Radom

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2008): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Lewowicki T. (2010): *Socjologizm vs pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Lewowicki T. (2012a): *Wstęp*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. WSP ZNP w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku, Warszawa

Lewowicki T. (2012b): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.) (2013): *Wprowadzenie*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń

Łobocki M. (2000): *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Maciaszkowa J. (1977): *O kulturze pedagogicznej obecnych i przyszłych rodziców*. „Oświata i Wychowanie”, nr 6

Maciaszek J. (1981): *Nauczyciel a problemy kultury pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2

- Małyńska A. (2010): *Kultura pedagogiczna nauczyciela. Raport z badań 19 października 2010*. <http://crealdi.pl/artykuly/kultura-pedagogiczna-nauczycieli/kultura-pedagogiczna-nauczyciela-raport-z-badan/> (dostęp: 16.09.2013)
- Marody M. (1976): *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. PWN, Warszawa
- Mądrzycki T. (1977): *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. WSiP, Warszawa
- Mead M. (2000): *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. PWN, Warszawa
- Mika S. (1987): *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa
- Michalak J. (1999): *Nauczyciel a niepowodzenia szkolne*. „Edukacja i Dialog”, nr 4
- Niemczyński A. (1980): *Model indywidualnego rozwoju człowieka*. Wyd. UJ, Kraków
- Nikitorowicz J. (2003): *Edukacja międzykulturowa*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. GWP, Gdańsk
- Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Nikitorowicz J. (2011): *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XVII, cz. 1, *Edukacja międzykulturowa*. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok
- Nikitorowicz J. (2012): *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Nikitorowicz J. (2013): *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyń–Warszawa–Toruń
- Paluchowski J. (2001): *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Pilch T., Bauman T. (red.) (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Podgórska E., Lepalczyk I. (oprac.) (1981): *Kultura pedagogiczna społeczeństwa: synteza działu XIV wersja skrócona*. IBP, Warszawa
- Poplucz J. (1984): *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. WSiP, Warszawa
- Przetacznikowa M. (1973): *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. PZWSz, Warszawa
- Radziejewicz-Winnicki A. (2003): *Proces globalizacji a sytuacja i rola elit intelektualnych w utrwalaniu tożsamości kulturowej*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok
- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Szczurek-Boruta A. (2012): *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Szczurek-Boruta A. (2013): *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wyd. A. Marszałek, Toruń
- Szczurek-Boruta A. (2013): *O przygotowaniu do pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości – potrzeby, opinie studentów i propozycje*. Wyd. A. Marszałek, Toruń
- Szkudlarek T. (2003): *Pedagogika międzykulturowa*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski: *Pedagogika*. T. 1. WN PWN, Warszawa
- Tyszkowa M. (1988a): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. PWN, Warszawa
- Tyszkowa M. (1988b): *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia*. W: M. Tyszkowa (red.): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. PWN, Warszawa
- Wagner R. (2003): *Wynalezienie kultury*. W: M. Buchowski (red.): *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. PWN, Warszawa.

Kultura pedagogiczna kandydatów na nauczycieli a edukacja międzykulturowa

Próba refleksji nad kulturą pedagogiczną przyszłych nauczycieli osadzona jest na społecznej psychologii rozwoju w kontekście doświadczanej przez jednostki rzeczywistości, znaczeń nadawanych doświadczeniom (M. Tyszkowa, M. Przetacznikowa, A. Brzezińska) oraz w perspektywie edukacji międzykulturowej (T. Lewowicki, J. Nikitorowicz).

W podjętych rozważaniach autorka przywołuje częściowe rezultaty obszernych, wielozmiennowych badań przeprowadzonych w kilku środowiskach akademickich – różniących się pod względem lokalizacji (centrum – pogranicze kraju) i potencjału społeczno-gospodarczego. Przyjmuje, że istotne znaczenie w kształtowaniu kultury pedagogicznej mają doświadczenia i uczenie się w relacjach z reprezentantem innej kultury oraz że w wymienionych obszarach kultury pedagogicznej współczesnego nauczyciela zawarte są i powinny być respektowane założenia edukacji wielo- i międzykulturowej, co w rezultacie może przyczynić się do tego, że środowisko szkolne nie tylko właściwie kształtuje stosunek młodego pokolenia do kultury własnej grupy i jej członków, ale też innych grup kulturowych i ich przedstawicieli.

Słowa kluczowe: kultura pedagogiczna, nauczyciele, edukacja międzykulturowa

Pedagogical culture of candidates for teachers and intercultural education

An attempt at reflection on pedagogical culture of future teachers is grounded in social psychology of development in the context of the reality experienced by the individual, meanings applied to experiences (M. Tyszkowa, M. Przetacznikowa, A. Brzezińska), and in the perspective of intercultural education (T. Lewowicki, J. Nikitorowicz).

What is referred to in the discussion undertaken by the authoress are fragmentary results of extensive multivariate studies conducted in several academic environments, differing in location (the centre – the borderland) and socio-economic potential. It is assumed that the experiences and learning in relations with the representative of another culture is of substantial significance for shaping pedagogical culture. It is also supposed by the authoress that the assumptions of multi- and intercultural education are comprised and should be respected in the indicated fields of pedagogical culture of the contemporary teacher. As a result, this may contribute to the situation that the school environment will appropriately shape the young's attitude not only to the culture of their own group and its members but also to other cultural groups and their representatives.

Keywords: pedagogical culture, teachers, intercultural education

Translated by Agata Cienciała

Barbara Grabowska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

STEREOTYP BIAŁORUSINA, CZECHA, UKRAIŃKA I AUTOSTEREOTYP POLAKA W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM

W środowisku wielokulturowego pogranicza w sposób naturalny i systematyczny dochodzi do mniej lub bardziej bliskich kontaktów międzyetnicznych. Wiedzę o „Innych” mieszkańcy tych terenów czerpią z dotychczasowych doświadczeń, a jeżeli takich nie mają, to posilkują się opiniami przekazywanymi przez innych ludzi. Sądy te są w literaturze, a także w języku potocznym, nazywane stereotypami. Pełnią one szereg ważnych funkcji, gdyż nie tylko dostarczają informacji o danej grupie, ale także przygotowują do interakcji z Innymi. Walter Lippmann pisał o nich „umysłowe skróty”. Te uproszczone i uogólnione sądy są jakby ściągawkami niezbędnymi do efektywnego – co nie znaczy trafnego – funkcjonowania w świecie (Wosińska, 2004, s. 470). Stereotypy są szczególnym rodzajem postaw, a te mogą być przejmowane od innych ludzi, bądź też mogą się kształtować w wyniku bezpośrednich doświadczeń z ich obiektem¹. „Stereotyp to schemat reprezentujący grupę lub rodzaj osób wyodrębnionych z uwagi na jakąś łatwo zauważalną cechę określającą ich społeczną tożsamość, jak płeć, rasa, narodowość, religia, pochodzenie społeczne, zawód. Schemat taki jest zwykle nadmiernie uproszczony, nadogólny (wszyscy członkowie grupy „są” tacy sami), niepodatny na zmiany w wyniku nowych informacji oraz społecznie podzielany, stanowiąc element kultury jakiejś społeczności” (Wojciszke, 2002, s. 68). Postrzegający, gdy zauważy jakąś cechę przedmiotu odnoszącą się do pewnego utrwalonego stereotypu, bez dalszej refleksji nad jego właściwościami, włącza go do znanej mu kategorii. Stereotyp, zdaniem Lippmanna, jest pewnego rodzaju obrazem, który znajduje się w naszych głowach.

Stereotypy poznajemy w toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Należy przy tym zauważyć, że stereotypy utrwalone we wcześniejszych fazach życia z trudem ulegają modyfikacji, albowiem stereotypom (poznawczy komponent postaw) często towarzyszą uprzedzenia (emocjonalny komponent postaw), a bywa, że ich konsekwencją jest dyskryminacja – zachowania, działania podejmowane przez jednostkę w stosunku do Innych, a odmawiające im powszechnie uznanych praw. Zdaniem Lippmanna, niemożliwe jest całkowite pozbycie się stereotypowego postrzegania świata, ponieważ doprowadziłoby to do zubożenia naszej wiedzy o świecie (Lippmann, 1946, s. 66–67). „Najbardziej subtelne i najmocniej przenikające ze wszystkich rodzajów wpływów są te, które stwarzają i utrzymują stereotypy. Mówimy o świecie przed jego ujzieniem. Wyobrażamy sobie większość rzeczy przed ich doświadczeniem, i te prekoncepcje, zanim sobie ich pod wpływem wiedzy nie uświadomimy, rządzą głęboko całym procesem percepcji” (tamże, s. 66–67).

Problematykę postrzegania „Innych etnicznych” podjęłam w ramach szerszych badań prowadzonych na pograniczu białorusko-polskim, czesko-polskim i ukraińsko-polskim². Wizerunek, obraz Innego potraktowałam szerzej niż stereotyp. Prosząc o podanie trzech cech charakterystycznych dla osoby narodowości polskiej, członka grupy mniejszościowej, większościowej (Białorusina, Czecha, Ukraińca) oraz Europejczyka chciałam poznać opinie młodych ludzi na temat określonej grupy narodowej. Zakładałam, że w opiniach tych będą mieściły się zarówno elementy tradycyjnego stereotypu, ale także dane będące wynikiem własnych obserwacji i doświadczeń. Takie opinie mogą być efektem nałożenia się stereotypu kulturowego i społecznego. Kulturowe osadzenie stereotypu podkreśla Zbigniew Bokszański i w pełni podzielał jego stanowisko, zwłaszcza w odniesieniu do opinii formułowanych przez członków mniejszości narodowej. Zasoby kulturowe grupy narodowej są źródłem i podstawą kształtowania opinii o Innych. Na zasoby kulturowe grupy składa się tradycja grupy³, paradygmat obcego⁴ i schemat ideologiczny obcego⁵. Kulturowy dorobek polskich mniejszości z Białorusi, Czech i Ukrainy powstawał na przestrzeni wieków, w specyficznych warunkach (Grabowska, 2013) i zawiera się w świadomości społecznej, w pamięci zbiorowej polskiej grupy mniejszościowej. Zasoby kulturowe ulegają zmianom, aktualizują się wraz ze zmianami politycznymi, społecznymi, religijnymi. Wprawdzie proces zmiany negatywnych stereotypów jest długi, jednak – na co wskazują wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych – mogą one ulec zmianie. Część stereotypów, przy dużym wysiłku i zaangażowaniu wielu ludzi, może ulec zmianie, uprzedzenia mogą się złagodzić, jednak nie jest możliwe, aby pozbyć się stereotypowego postrzegania innych ludzi, grup etnicznych (Kurcz, 1994, s. 29–35). Czy zatem życie w środowisku wielokulturowego pogranicza sprzyja kształtowaniu obrazu Innego wolnego od negatywnych, stereotypowych opinii?

W pytaniu otwartym, tak by nie sugerować, nie tworzyć artefaktów, badani wymieniali po trzy cechy charakterystyczne dla „Swoich” i „Innych”. Uczniowie najchętniej określali Polaków (od 2,87 określeń wymienianych przez uczniów z Białorusi, do 2,53 określeń w Czechach) i członków polskiej mniejszości narodowej (od 2,81 określeń na Białorusi, do 2,40 w Czechach). Również członkowie narodów większościowych Białorusini, Czesi, Ukraińcy zostali dokładnie scharakteryzowani przez młodzież (2,63 określeń na Białorusi, 2,42 wymienili uczniowie z Ukrainy i 2,23 określeń w Czechach). Także Europejczyk nie jest uczniom nieznanym, bo badani wypisywali jego cechy charakterystyczne częściej niż członka grupy większościowej (2,64 określeń na Białorusi, do 2,60 w Ukrainie i 2,35 w Czechach). Badani uczniowie z Białorusi okazali się najbardziej chętni do wpisywania cech, nieznacznie mniej określeń podawali młodzi z Ukrainy, a uczniowie z Czeskiego Cieszyzna byli najbardziej powściągliwi w swoich opiniach.

Jan Błuszkowski (2003), dokonując charakterystyki stereotypu, wskazał na jego status walencyjny⁶. Podawane cechy charakteryzujące wybrane grupy miały różne zabarwienie emocjonalne, od pozytywnego, poprzez obojętny do negatywnego. Ze względu na różnorodność cech pogrupowałam je uwzględniając ich pokrewieństwo znaczeniowe i zabarwienie emocjonalne. Niektóre wyrażenia użyte przez respondentów były niejednoznaczne, zatem korzystając z metody sędziów kompetentnych, pogrupowałam odpowiedzi w piętnaście grup.

Wyobrażenia narodów o sobie, to utrwalone i przekazywane z pokolenia na pokolenie wzory kulturowe. Autostereotyp jest korelatem tożsamości społecznej. Na uwagę za-

sługuje obraz Europejczyka. Jest on dalekim Innym, bo zapewne niewielu z badanych zna go bezpośrednio. Jego obraz młodzi tworzą na podstawie lektur, filmów, opowieści znanych, wizerunku lansowanego w mediach. Jawi się on zatem jako osoba grzeczna, dobrze wychowana, mądra, inteligentna, mająca dostęp do nowoczesnych technologii i najbardziej – z opisywanych narodów – zamożna, jednak najmniej patriotyczna.

Obszar zamieszkiwanego pogranicza różnicuje obraz „Swoich” i „Innych”. Stereotyp Polaka i autostereotyp Polaka mieszkającego poza granicami kraju jest wartością, która pozwala utrzymać pozytywny obraz własnej grupy. Najwięcej pozytywnych cech Polaków i najmniej negatywnych wymienili uczniowie ze szkół na Białorusi. Polak z ich opisu, to osoba grzeczna, mądra, inteligentna, religijna, to także patriota. Młodzi z Grodna i z Wołkowyska we wszystkich swoich deklaracjach odwołują się do polskości i Polski, są nią zachwyceni, również swoimi rodakami. Godzą się z losem członka mniejszości narodowej, ale tęsknota za Ojczyzną jest dostrzegalna w większości wypowiedzi. Jest to zapewne związane z wcześniejszą i aktualną izolacją mieszkańców Białorusi od świata. Wprowadzie Polacy tam mieszkający, korzystając z przywilejów posiadaczy Karty Polaka, mogą jeździć do Polski, ale formalności wyjazdowe i ich niewielkie dochody nie pozwalają na to zbyt często.

Tabela 1. Cechy charakterystyczne Polaków, Polaków z grup mniejszości narodowych, członków grup większościowych i Europejczyków (dane w procentach)

Kategorie		grzeczność, pozytywne zachowanie	wiedza, mądrość, inteligencja	patriotyzm	religijność	inny język	dom rodzinny, tradycje, kuchnia	cechy administracyjne	uroda, pozytywny wygląd	wielojęzyczność	nowoczesne technologie, zamożność	aktywność społeczna	aktywność fizyczna, podróżowanie	tolerancja, empatia	picie piwa, wódki, pijaństwo	cechy negatywne
Białoruś	Polaków	57,8	42,2	42,2	34,3	29,4	11,8	11,8	2,0	0	0	1,0	0	2,0	0	1,0
	Polaków z Białorusi	51,2	37,2	43,0	26,7	2,3	15,1	11,6	3,5	30,2	1,2	2,3	4,7	3,5	0	0
	Białorusinów	52,8	39,3	40,4	18,0	20,2	15,7	10,1	2,2	5,6	0	0	0	2,2	1,1	14,6
	Europejczyków	53,8	40,0	20,0	10,8	15,4	15,4	4,6	16,9	3,1	9,2	1,5	0	4,6	0	9,2
Ukraina	Polaków	39,3	31,0	57,1	32,1	25,0	6,0	10,7	1,2	0	7,1	2,4	0	0	0	8,3
	Polaków z Ukrainy	40,0	34,3	52,9	24,3	5,7	11,4	14,3	1,4	24,3	4,3	4,3	4,3	0	0	4,3
	Ukraińców	44,1	19,1	33,8	20,6	30,9	7,4	13,2	2,9	0	8,8	0	0	0	1,5	20,6
	Europejczyków	45,0	37,5	25,0	10,0	22,5	10,0	15,0	5,0	7,5	10,0	0	7,5	2,5	0	12,5
Czechy	Polaków	35,9	5,5	62,7	38,2	15,9	4,5	3,6	4,1	0,5	0	3,2	2,3	0	9,5	25,5
	Polaków z Czech	41,8	24,9	49,2	5,1	18,6	14,1	3,4	4,5	12,4	0	10,2	0	4,0	10,2	7,3
	Czechów	16,0	14,4	10,1	21,8	15,4	3,7	3,7	2,1	0	0,5	0	4,3	0	20,7	64,9
	Europejczyków	30,9	30,9	23,6	1,8	7,3	4,5	28,2	9,1	9,1	11,8	12,7	12,7	6,4	2,7	17,3

Źródło: badania własne

Również rodacy z kraju rzadko ich odwiedzają, z powodu konieczności starania się o wizę. Polska nadal pozostaje dla nich „nieosiągalna”, wymarzona, wytęskniona, wyidealizowana. Wskazuje na to duża liczba pozytywnych cech przypisywanych Polakom.

Badani na Ukrainie postrzegają Polaków bardzo pozytywne, podobne wyrażają się o polskiej grupie mniejszościowej. Sytuacja geopolityczna w tym kraju sprawia,

że dużo Polaków często podróżuje po Zachodniej Ukrainie, a Polacy z Ukrainy mogą swobodnie przyjeżdżać do Polski, uczyć się, pracować, odwiedzać rodzinę czy znajomych, podróżować. Także różnica w poziomie życia w obu krajach powoduje, że młodzi ze Lwowa czy z Mościsk chcą studiować w Polsce, a ten pozytywny obraz Polaków ma im ułatwić podjęcie decyzji o przyjeździe do Ojczyzny.

Dla młodych Czechów, którzy – korzystając ze swobody przekraczania granicy – bywali w Polsce już od swych najmłodszych lat, Polska jest bliskim sercu krajem sąsiednim. Znajduje to odzwierciedlenie w ocenie Polaków. Jest ona pozytywna, jednakże lepiej postrzegają członków polskiej grupy mniejszościowej. To ona przez ostatnie dziesięciolecia stanowiła dla naszych rodaków mieszkających za Olzą jedyną grupę odniesienia. Wydarzenia z 1968 roku wiązały się z dodatkową krytyką zachowań Polaków z Czechosłowacji, którzy – wbrew oczekiwaniom rządu z Warszawy – w większości zdecydowanie wyrażali swoje niezadowolenie z udziału polskich żołnierzy w „bratniej pomocy” (Nowak, 2010).

Odpowiedzi uczniów z Czeskiego Cieszyna poddałam dodatkowym obliczeniom⁷. Z ogółu odpowiedzi odjęłam cechy negatywne i obliczyłam procent pozytywnych odpowiedzi dla wyróżnionych grup społecznych. Polacy uzyskali 86,2% pozytywnych ocen, Zaolzianie 92,7%, a Czesi 61,2%. Negatywne cechy, jakie badani przypisywali polskiej społeczności mniejszościowej, związane były z piciem piwa. O Polakach pisali, że piją wódkę i często jej nadużywają, o Czechach analogicznie, z tą jednak różnicą, że pisali o piwie. W opisie członków grupy większościowej dominowały cechy negatywne, takie jak: *pyśkający, gbur, leniwy, samolubny, ksenofobiczny, samolubny, nietolerancyjny, egoistyczny, dwulicowy*. Natomiast Polak: *lubi narzekać, jest bezczelny, zadufany w sobie, naiwny, wulgarny, hałaśliwy, uparty, dziwny*.

Uczniowie często charakteryzując te dwa narody przypisywali cechy pozytywne Polakowi, a ich odpowiedniki negatywne Czechowi, przykładowo: *otwarty – zamknięty, gościnnie – niezbyt gościnnie, szczery – kłamliwy, religijny – ateista*.

Polacy żyją na Białorusi, Ukrainie i w Czechach od kilku pokoleń. Przyjęte w szerszych badaniach założenia teoretyczne (Grabowska, 2013) pozwoliły na dostrzeżenie związku między społecznymi warunkami życia polskich mniejszości narodowych a poczuciem tożsamości i zachowaniami tożsamościowymi przejawianymi przez młodzież – członków polskiej mniejszości narodowej na Białorusi, Ukrainie i w Czechach. Taki związek dostrzegamy również w ocenach poszczególnych narodowości dokonywanych przez młodych. Najwięcej pozytywnych cech badani uczniowie przypisali Polakom i członkom polskich mniejszości narodowych, a kolejno Europejczykom i osobom z grup większościowych. Im również najczęściej przypisywano cechy negatywne. W interpretacji tych wyników badań można odwołać się do słów Milтона Rokeacha (Nowicka, 1991, s. 22), który wskazywał, że ludzie są skłonni do przejawiania i deklarowania uczuć bardziej sympatyzujących wobec tych, którzy wyznają poglądy podobne do ich własnych. Wiąże się to zarazem z silniejszym pragnieniem wzajemnych kontaktów z ludźmi postrzeganymi jako podobni.

Omówione dotychczas wyniki badań potwierdzają znaczenie czynników poznawczych w procesie kształtowania tożsamości młodzieży. Uczniowie dostrzegają różnice między „Swoimi” i „Innymi” i często faworyzują swoich dobierając sobie znajomych i kolegów. Liczba pozytywnych cech przypisywanych członkom swojej grupy narodowej jest konsekwencją zjawiska nazwanego przez Henri Tajfela (1972, s. 31) kategoryzacją społeczną, a związanego ze stronniczością wobec własnej grupy. Większość

badanych uczniów zadeklarowała wielowymiarowe poczucie tożsamości. Pozytywny obraz „Swoich” i „Innych” ułatwia kształtowanie wielopoziomowych identyfikacji. Nawet jeżeli członków grup większościowych uczniowie charakteryzowali w sposób najbardziej oszczędny i przypisywali im najmniej cech pozytywnych, to opinie o nich są nadal obrazem w przeważającej mierze pozytywnym. Trudno byłoby identyfikować się uczniom z grupą narodową postrzeganą negatywnie. W wielowymiarowym poczuciu tożsamości młodzi ludzie będący członkami polskich mniejszości narodowych najczęściej deklarowali identyfikację z własną grupą mniejszościową, następnie z polską grupą narodową, a także z grupą większościową. Podobnie rozłożyła się sympatia wobec poszczególnych grup narodowych w opiniach badanych. Przyjęta teoria tożsamości społecznej wyjaśnia faworyzację grupy własnej motywacją do posiadania pozytywnej samooceny, a tę jednostka może osiągnąć poprzez zapewnienie pozytywnej oceny swojej grupie, grupie, z którą się identyfikuje.

Podsumowanie

Badani uczniowie ze szkół średnich z polskim językiem nauczania budują swoją tożsamość w procesie kulturalizacji, socjalizacji, korzystając z różnorodnych wzorów kulturowych i doświadczeń społecznych. Warunki życia polskich mniejszości narodowych na Białorusi, Ukrainie i w Czechach były różne w przeszłości, ale także współcześnie można dostrzec wiele odmienności. Inna jest polityka wobec mniejszości narodowych prowadzona w omawianych krajach, a i same mniejszości przez dziesięciolecia funkcjonowania w obcych organizmach państwowych wypracowały swoje strategie funkcjonowania i współżycia z Innymi. Korzystając z przyjętej teorii tożsamości społecznej hipotetycznie założyłam, że uczniowie są otwarci na kontakty z Innym, zarazem przejawiają skłonność do faworyzowania własnej grupy przypisując jej więcej pozytywnych określeń. Wyniki badań potwierdziły słuszność tych założeń.

Uogólniając uzyskane dane należy zauważyć, że uczniowie charakteryzując poszczególne narodowości i grupy dostrzegają różnice i podobieństwa. Henri Tajfel (1972, s. 86–95) stwierdza, że jednostka dostrzegając różnice między „swoimi” i „obcymi” ma naturalną skłonność do faworyzowania własnej grupy narodowej oraz devaluacji Innych, na przykład członków innych grup narodowych. Efekt faworyzacji jest powiązany ze zjawiskiem akcentuacji⁸. Wyniki badań potwierdzają tezę H. Tajfela o związku między kategoryzacją a stronniczością wobec własnej grupy. Również w omawianych wynikach badań faworyzacja jest funkcją stopnia identyfikacji z grupą. Uczniowie z Białorusi i z Ukrainy deklarowali silną identyfikację z narodem polskim i właśnie tę grupę narodową faworyzują, natomiast uczniowie z Czech identyfikowali się przede wszystkim z własną mniejszościową narodową i to im badani przypisują najwięcej pozytywnych cech.

Przypisy

¹ Postawy ukształtowane na drodze własnych doświadczeń są silniejsze i bardziej dostępne pamięciowo. W. Wosińska (2004): *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*. GWP, Warszawa, s. 688.

² Badania z zastosowaniem ankiety audytoryjnej przeprowadziłam w roku szkolnym 2010/11 wśród uczniów ze szkół średnich z polskim językiem nauczania w Republice Białorusi (w Grodnie i w Wołkowysku w listopadzie 2010 roku), na Ukrainie (we Lwowie i w Mościskach w grudniu 2010 roku) w Republice Czeskiej (w Czeskim Cieszynie w lutym 2011 roku). Na Białorusi w badaniach uczestniczyło 122 uczniów, na Ukrainie 101 uczniów, a w Czechach 264 uczniów i były to grupy reprezentatywne.

³ W sferze postrzegania Innego tradycja grupy odgrywa ważną rolę i jest odzwierciedleniem wszystkich wielowiekowych kontaktów z określonymi grupami. Są to nagromadzone przez wieki i utrwalone sposoby postrzegania innych narodowości. Sposoby te istnieją i są przekazywane poprzez potoczne interakcje lub też są dostępne tylko nielicznemu gronu, jakim są historycy i etnografowie. W swoich właściwościach ściśle nawiązują do właściwości, które przypisuje się w literaturze tradycji. Zdaniem K. Dobrowolskiego tradycja, to „całokształt wszystkich wytworów kulturowych, które ogarniają wszystkie dziedziny działalności minionych generacji, nie wyłączając życia społecznego i ciążą w sposób mniej lub więcej wyraźny na aktualnych zachowaniach żyjących pokoleń, względnie mogą wywierać na nie potencjalny wpływ”. K. Dobrowolski (1966): *Studia nad życiem społecznym i kulturą*. Ossolineum, Wrocław, s. 10.

⁴ Paradygmaty obcego wyznaczają aktualne postrzeganie Innego w danej grupie, są jej globalnym dorobkiem, są jawną i aktywną tradycją. Paradygmat kształtuje się przez bardzo długi czas, a co za tym idzie możemy odnaleźć w nim różne historyczne elementy. Można zatem przyjąć, że taki paradygmat w swojej treści posiada jakąś część prawdy, która wytrzymała próbę czasu. Paradygmat narodowości jest bardzo złożony, zawiera w sobie listę cech, które charakteryzują daną zbiorowość, które nierzadko mogą być ze sobą sprzeczne. Z. Mitosek uważa, że „paradygmaty cech narodowości, sformułowane najczęściej jako szeregi opozycji, są rządzone przez określony kod, który umożliwia transformowanie ich elementów w konkretne wypowiedzi. Kod ten musi uwzględniać ten rodzaj właściwości, który pozwalałby na konfrontację danych narodowości, bez względu na ich zróżnicowanie historyczne”. Z. Mitosek (1974): *Literatura i stereotypy*. Ossolineum, Wrocław, s. 59.

⁵ Schematy ideologiczne powstają w wyniku aktualnych problemów z tożsamością grupową. Istnieje związek między zachwianą tożsamością pewnej zbiorowości a tym, jak postrzegamy Innego. W oparciu o własną grupę tworzymy stereotypy dotyczące innych. Schematy ideologiczne powstają oraz istnieją tu i teraz, są związane z aktualnymi przedsięwzięciami, towarzyszy im konstruowanie tożsamości zbiorowej grupy. Charakterystyczną cechą schematów jest także ich tendencja do zmian. Z. Bokszański (2001): *Stereotypy a kultura*. Wydawnictwo Funna, Wrocław, s. 62–70.

⁶ Status walencyjny stereotypu wskazuje w mniejszym bądź większym stopniu jego zabarwienie emocjonalne i wartościujące. Każda postać oceny emocjonalnej posiada swój kierunek, a więc dodatni lub ujemny znak walencyjny. Nasze reakcje mogą być różne, coś może wywołać w nas uczucie sympatii albo wrogości, możemy przeżywać przyjemność bądź przykrość, zadowolenie lub przeciwnie – niezadowolenie. Tak samo oceny wartościujące mogą mieć znak pozytywny lub negatywny oraz różny stopień natężenia tego stanu. J. Błuszkowski (2003): *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa, s. 34.

⁷ Temu zabiegowi poddałam odpowiedzi uczniów z Czech, albowiem na pozostałych pograniczach nieliczni uczniowie wymieniali cechy negatywne.

⁸ Badani spostrzegali podobieństwa wewnątrzgrupowe, a grupę Polaków często uznawali za podobną do Polaków mieszkających w innych krajach, przy czym wykazali oni stronnictwo wobec Polaków.

Literatura

Błuszkowski J. (2003): *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa

Bokszański Z. (2001): *Stereotypy a kultura*. Wyd. Funna, Wrocław

Dobrowolski K. (1966): *Studia nad życiem społecznym i kulturą*. Ossolineum, Wrocław

Grabowska B. (2013): *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyń–Toruń

- Kurcz I. (1994): *Zmienność i nieuchronność stereotypów. Studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa
- Lippmann W. (1946): *Public opinion*. Penguin Books, New York. Za: J. Błuszkowski (2003): *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. DW Elipsa, Warszawa 2003
- Mitosek Z. (1974): *Literatura i stereotypy*. Ossolineum, Wrocław
- Nowak K. (2010): *Mniejszość polska w Czechosłowacji 1945–1989. Między nacjonalizmem a ideą internacjonalizmu*. Polskie Towarzystwo Historyczne Oddział w Cieszynie, UŚ w Katowicach, Cieszyn–Katowice
- Nowicka E.: *Wprowadzenie. Inny jako obcy*. W: E. Nowicka (red.): *Religia a obcość*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków
- Tajfel H. (1972): *La categorisation sociale*. W: S. Moscovici (red.): *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse, Paris. Za: A. Kwiatkowska: *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999
- Wojciszke B. (2002): *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Scholar, Warszawa
- Wosińska W. (2004): *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*. GWP, Gdańsk.

Stereotyp Białorusina, Czecha, Ukraińca i autostereotyp Polaka w środowisku wielokulturowym

Problematyka poruszana w niniejszym opracowaniu stanowi wycinek szerszych prac związanych z realizacją projektu *Poczucie tożsamości młodzieży i jego uwarunkowania (studium polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu w perspektywie porównawczej)*. Młodzi ludzie budując swoje identyfikacje społeczne czerpią nie tylko z posiadanej wiedzy, doświadczeń społecznych, lecz sięgają także do potocznych stereotypów funkcjonujących w obiegu społecznym. Poznanie opinii badanych uczniów pozwoliło zauważyć, że formułowane przez nich opinie o „Swoich” i „Innych” są konsekwencją zjawiska nazywanego kategoryzacją społeczną. Faworyzowanie „Swoich” jest konieczne do zbudowania identyfikacji z własną grupą mniejszościową/narodową. Obraz „Innych” jest pozytywny, a pojawiające się negatywne określenia służą podkreśleniu różnic między grupami narodowymi.

Słowa kluczowe: stereotypy, młodzież, polska mniejszość narodowa na Białorusi, Ukrainie i w Czechach

The stereotype of a Belorussian, a Czech and an Ukrainian and the autostereotype of a Pole in the multicultural environment

The issues explored in the presented study constitute a section of more extensive research associated with the implementation of the project *Poczucie tożsamości młodzieży i jego uwarunkowania (studium polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu w perspektywie porównawczej)* (*The feeling of youth's identity and its determinants »a study of the Polish national minority in Zaolzie in the comparative perspective«*). Building their social identifications, the young not only use the acquired knowledge or social experience but they also frequently draw from popular stereotypes circulating in the society. Familiarization with the opinions of the examined learners enabled noticing that their opinions about „the Own” and „the Others” result from the phenomenon called social categorization. Favouring „the Own” is necessary to build identification with the own minority/national group. The image of „the Others” is positive and negative expressions which appear aim at emphasizing differences between national groups.

Keywords: stereotypes, youth, Polish national minority in Belarus, Ukraine and the Czech Republic

Translated by Agata Cienciała

Janina Urban
Uniwersytet Śląski w Katowicach

OBYWATELSTWO W HIERARCHII TREŚCI KSZTAŁCENIA SZKÓŁ DLA MNIEJSZOŚCI I WIĘKSZOŚCI W ŚRODOWISKACH WIELOKULTUROWYCH PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ¹

Obywatelstwo w Unii

Dziś pojęcie obywatelstwa odżywa w nietypowy dla dziejów Europy sposób – jest nim obywatelstwo w Unii Europejskiej. Dwadzieścia lat po jego ustanowieniu na mocy Traktatu z Maastricht Parlament Europejski ustanowił rok 2013 Europejskim Rokiem Obywateli. Na stronie serwisu prasowego Parlamentu Europejskiego pt. *Euro-pejski Rok Obywateli: poznaj swoje prawa!* czytamy: „Parlament Europejski ustanowił rok 2013 Europejskim Rokiem Obywateli. Posłowie mają nadzieję, że dzięki temu wzrosnie świadomość praw związanych z europejskim obywatelstwem”². Obywatelstwo uważa się za jeden z najważniejszych filarów Unii Europejskiej. Każda osoba mająca przynależność państwa członkowskiego jest jednocześnie obywatelem Unii. Obywatelstwo to oznacza dla Europejczyków nabycie nowych praw³: prawo do swobodnego przemieszczania się na terytorium Wspólnoty; prawo do głosowania i kandydowania w wyborach europejskich i lokalnych w państwie, w którym mieszka; prawo do ochrony dyplomatycznej i konsularnej innego państwa członkowskiego, jeśli przebywa na terytorium państwa trzeciego, w którym kraj pochodzenia nie ma swojego przedstawicielstwa. „Obywatelstwo UE nie oznacza narodowości unijnej – odnosi się do praw i przywilejów nabytych w drodze członkostwa we Wspólnocie. W ten sposób obywatelstwo unijne dopełnia obywatelstwo narodowe, nie zastępując go jednak. Prawa obywatelskie UE są więc prawami dodatkowymi. Traktat z Maastricht zapisał o obywatelstwie europejskim przyznał obywatelom państw członkowskich prawa w stosunku do państw, których nie są obywatelami” (*Obywatelstwo...*).

W Europejskiej konwencji o obywatelstwie z roku 1997 „obywatelstwo” definiowane jest jako prawna więź pomiędzy osobą a państwem i nie wskazuje na pochodzenie etniczne tej osoby (*Europejska...*). Najbardziej cenionym prawem wynikającym z obywatelstwa UE jest swoboda przemieszczania się przez granice państw członkowskich – ze statystyk wynika, że Europejczycy chętnie korzystają z możliwości wyjazdów za granicę, a według badań Eurostatu, w 2010 roku 12,3 mln osób mieszkało w państwie członkowskim innym niż ich własne (2013...). Przedstawione w tym samym roku sprawozdanie na temat obywatelstwa wykazało, że nadal istnieje wiele barier, które uniemożliwiają obywatelom wyjazd za granicę bądź zniechęcają ich do tego. Obok trudności językowych, za największą uznano brak informacji –

tylko 43% badanych zna znaczenie pojęcia „obywatel Unii Europejskiej”, a 48% uważa, że jest „niezbyt dobrze poinformowana” o przysługujących im prawach⁴. W ramach likwidowania barier wynikających z niedoinformowania Komisja Europejska zaproponowała ustanowienie roku 2013 Europejskim Rokiem Obywateli. Głównym celem w ten sposób uświetnionej rocznicy wprowadzenia obywatelstwa Unii było zwiększenie świadomości obywateli w zakresie korzystania z unijnych praw, także dotyczących swobodnego przemieszczania, i prowadzonej polityki oraz mobilizacja do aktywnego uczestnictwa w jej kształtowaniu.

Potrzebę informowania dotyczącego kwestii obywatelstwa dostrzegano i podejmowano już wcześniej. Rada Europy ogłosiła rok 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej. Zamiarem Rady Europy było zwrócenie uwagi na znaczenie edukacji⁵, jako ważnego elementu kształtującego postawy obywatelskie i tworzącego podstawy demokracji oraz dostrzegając rolę szkoły jako miejsca zapewniającego młodzieży nabywanie obywatelskiego doświadczenia. Świadomość ta potrzebna jest przede wszystkim do wykorzystywania jego możliwości we własnym państwie i tego typu obywatelstwo w dalszym ciągu tego artykułu jest rozważane.

Tematem zaprezentowanym w niniejszym artykule jest miejsce, jakie zajmuje przygotowanie do obywatelstwa w opinii nauczycieli w szkołach dla mniejszości i dla większości – w państwach Grupy Wyszehradzkiej w środowiskach z mniejszością autochtoniczną – w hierarchii, jaką ustanawia zakres realizacji wybranych treści: merytoryczne – narodowe – obywatelskie. Ze względu na specyficzne oczekiwania szkoły dla mniejszości – przygotowania do odbioru kultury narodu macierzystego – można się spodziewać, że treści narodowe zdominują obywatelskie, podczas gdy w szkołach większości odwrotnie. Chociaż w obydwu typach szkół można zakładać, że przygotowanie merytoryczne, uważane też za najważniejsze zadanie szkoły jako instytucji (Drucker, 1995), jest dominujące.

Obywatelstwo mniejszości narodowych

W krajach Grupy Wyszehradzkiej status mniejszości narodowych uzyskują osoby należące do grup o innej narodowości niż naród państwowy będących obywatelami danego państwa. Dwie najważniejsze z punktu widzenia mniejszości uchwalone w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku konwencje – Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych z 1995 roku i Europejska konwencja o obywatelstwie z roku 1997 – nie definiują podstawowych zawartych w nich pojęć, czyli mniejszości narodowej⁶ i obywatelstwa, pozostawiając ich doprecyzowanie do dyspozycji ustawodawstwa poszczególnych państw. W konwencji o obywatelstwie czytamy: „Każde państwo określa w swym ustawodawstwie, kto jest jego obywatelem” (*Europejska...*).

Mimo że pojęcie praw obywatelskich zawiera w sobie równość „obywateli”, wskazuje się, że różne konteksty europejskie i narodowe są czynnikiem różnicującym politykę obywatelstwa (Oleksy, 2008). Próby „wyrównywania” wywołują sprzeciw (Offe, 2006), a nie brakuje adwersarzy głębszego otwarcia sfery publicznej nawet dla kobiet, uważają bowiem system kwotowy czy parytetowy za dyskryminacyjny (w drugą stronę) oraz wzbudzający inne obawy – przed silniejszą „presją mniejszości etnicznych, religijnych czy seksualnych do nowego zdefiniowania ich stanowiska w państwie” (Trzeciński, 2006, s. 230).

Przygotowanie obywatelskie, narodowe i specjalistyczne w szkole – hierarchia w ocenach nauczycieli

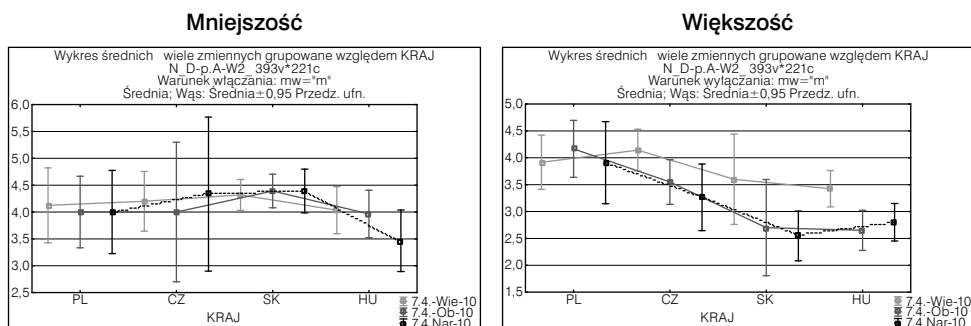
„Szkoła (i cały system edukacji) służyć mają przede wszystkim obywatelom, sprzyjać (...) ich rozwojowi, wspomagać procesy samorealizacji, oferować światy wartości, wiedzę i sprawności pomagające w dokonywaniu wyborów dróg życiowych (m.in. zawodowych, rodzinnych, obywatelskich)” (Lewowicki, 2007, s. 136). Tak sformułowany postulat już poprzez samo pojęcie „obywatel” ma znaczenie uniwersalne – dotyczy równości. Jednakże, jak już wskazano, różne konteksty europejskie i narodowe są czynnikiem różnicującym politykę obywatelstwa i samo obywatelstwo. Tym bardziej więc przygotowanie do obywatelstwa i do korzystania z wynikających z niego możliwości w szkołach dla mniejszości jest pożądane. Można się jednak spodziewać, że ze względu na swoją specyfikę szkoły dla mniejszości będą preferować swój program narodowy, czyli kulturę różną do kultury kraju zamieszkania uczniów.

Szkoła mniejszości jako instytucja państwowa podlega w sprawach kształcenia wymogom centralnie ustanowionym we wszystkich państwach Grupy Wyszehradzkiej, a zatem takim samym, jak szkoły większości⁷. Niezależnie zatem od faktu, że szkoła mniejszości podlega takim samym programom, jak wszystkie tego typu szkoły w państwie – przez co należy rozumieć także pewną dowolność w doborze programów – spodziewać się można, że nauczyciel jako główny przekaziciel wartości, będzie je nieco modyfikował. Można się zatem spodziewać, że szkoły dla mniejszości-większości różnicuje hierarchia najogólniejszy celów świadczących o wizji szkoły – w taki sam sposób we wszystkich wyróżnionych w badaniach⁸ krajach: nie kwestionując pierwszego miejsca przygotowania specjalistycznego – wiedzy, w szkołach dla mniejszości będzie jej towarzyszyła wizja narodowa, w szkołach dla większości – obywatelska. Do sformułowania hipotezy w takiej postaci skłania fakt, że poza pierwszym obowiązkiem szkoły – rozwijania indywidualnych predyspozycji ucznia⁹ – głównym celem szkoły z programem dla mniejszości jest właśnie przygotowanie narodowe¹⁰.

Zgodnie z przewidywaną hipotezą przekaz wiedzy uzyskał wśród nauczycieli najwyższe oceny we wszystkich szkołach. Wyjątek stanowią szkoły dla mniejszości węgierskiej na Słowacji, gdzie przygotowanie narodowe i obywatelskie (oceniane na równi – 4,4) jest wyższe w porównaniu z przekazem wiedzy (4,3), chociaż i ta ocena jest najwyższą ze wszystkich szkół (zobacz wykres 1.a–b i porównaj podane wyniki w legendzie).

Ocena przygotowania obywatelskiego/narodowego są zbliżone we wszystkich szkołach, choć różnią się w zależności od kraju i szkoły. W Polsce nauczyciele oceniają je na około 3,9/4,¹¹ i nieco wyżej w szkołach dla mniejszości w Czechach (4,2/4,3), a porównywalnie w szkołach dla większości na Węgrzech (4,0), zdecydowanie niżej słowackie szkoły na Węgrzech (3,4). Na Słowacji w szkołach mniejszości przygotowanie obywatelskie i narodowe jest – jak już wskazano – takie samo i najwyższe oceniane (4,4), w szkołach dla większości najniżej (2,7/2,5).

Podsumowując – zgodnie z przewidywaniami zadania merytorycznego szkoły oceniane są wyżej niż przygotowanie obywatelskie i narodowe (oprócz szkół na Słowacji). Spełniła się także druga część hipotezy – w szkołach dla większości, chociaż w bardzo różnym natężeniu wychowanie obywatelskie oceniają wyżej niż narodowe, w szkołach mniejszości narodowe – oprócz szkół na Węgrzech. Tu w obydwu



Wykres 1.a-b: Realizacja celów szkoły – przygotowanie obywatelskie, narodowe, specjalistyczne – oceny nauczycieli szkół mniejszości i większości państw Grupy Wyszehradzkiej

Legenda: PL – licea w Polsce; CZ – licea w Republice Czeskiej (zwane gimnazja); SK – licea na Słowacji (gimnazja); HU – licea na Węgrzech (gimnazja). Wykresy dla: I. Mniejszość (M) – licea z językiem nauczania mniejszości; Większość (W) – licea z językiem nauczania większości. Ocena przygotowania na pytanie: *Jakie szkoła odnosiła sukcesy przed rokiem 2004 w przygotowaniu uczniów merytorycznym, obywatelskim i narodowym?* Odpowiedzi dotyczące przygotowania uczniów w zakresie kolejno: merytorycznym (wiedzy) – wykres oznaczony 7.4.Wie-04; obywatelskim – 7.4.Ob-04; narodowym – 7.4.Nar-04¹². Uzyskane w skali 0–5 oceny to kolejno dla poszczególnych krajów PL/CZ/SK/HU – dla mniejszości (M)/dla większości (W) wyniki dla: I 7.4. Wie-04 – PL(4,1/3,9); CZ (4,3/3,6); SK (4,2/4,1); HU (4,0/3,4). II 7.4.Ob-04 – PL (4,0/4,1); SK (4,4/2,7); CZ (4,0/3,6); HU (4,0/2,7); III 7.4.Nar-04 – PL(4,0/3,9); SK (4,4/2,5); CZ (4,3/3,2); HU (3,4/2,8).

wymiarach przeciwnie – obywatelskie jest wyżej oceniane w szkołach dla mniejszości, narodowe dla większości.

Środowiska mniejszości są zbyt specyficzne, by próbować na podstawie wybranych w poszczególnych krajach szukać prawidłowości czy też – porównując środowiska w różnych krajach – przyczyn „anomalii” na Węgrzech. Tej ostatniej można by szukać właśnie w prawnej pozycji mniejszości, właściciela szkoły mniejszości¹³, ale można też w zdecydowanych różnicach kulturowych w stosunku do społeczności dominującej, wymagającej specjalnych zdolności komunikacji w środowisku.

Zakończenie

W Europejskich Ramach Odniesienia „kompetencje społeczne i obywatelskie” znalazły się pośród ośmiu dziedzin kompetencji kluczowych i one właśnie wykazują szczególny związek z różnorodnością kulturową (Rabczuk, 2012), s. 352). Są one definiowane jako „kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego demokratycznego uczestnictwa”¹⁴. Kompetencje obywatelskie zalicza się do kompetencji kluczowych i ich rozwijanie

traktuje się jako niezbędne oddziaływania edukacyjne: „Kompetencje kluczowe stanowią ogół podlegającej transferowi i wielofunkcyjnej wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych każdej jednostce do jej samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej oraz życia zawodowego. Należy je osiągnąć w okresie kształcenia obowiązkowego lub szkolenia. Powinny one stanowić podstawę edukacji i szkolenia przez całe życie”¹⁵.

Europejski Rok Obywateli to nie pierwsza inicjatywa struktur ponadpaństwowych na rzecz uświadamiania praw. Zgromadzenie Ogólne ONZ ogłosiło Rok 2009 Międzynarodowym Rokiem Nauczania o Prawach Człowieka: „Obowiązkiem państwa bez względu na ustrój polityczny, ekonomiczny i kulturowy jest promocja praw człowieka i podstawowych wolności oraz znaczenie krajowych i regionalnych odrębności, jak również historycznych, kulturowych i religijnych uwarunkowań” (*Międzynarodowy...*).

Międzynarodowa legitymizacja praw człowieka „doprowadziła w zasadzie do uznania ich pozycji za dominującą w stosunku do praw obywatela¹⁶. Termin «prawa człowieka» oznacza prawa jednostki pierwotne w stosunku państwa, a zatem takie, które przysługują każdemu człowiekowi bez względu na posiadanie obywatelstwa” (Trzcziński, 2006, s. 231).

Stosunek praw człowieka do praw gwarantowanych przez prawo obywatelstwa „należy uznać bardziej za komplementarny¹⁷ aniżeli przeciwstawny lub konkurencyjny. System praw człowieka nie prowadzi zatem do zubożenia idei (czy też instytucji) obywatelstwa, a raczej do jej otwarcia na zewnątrz, czego przykładem może być również narodzenie się i rozwój idei ponadpaństwowego obywatelstwa Unii Europejskiej” (Trzcziński, 2006, s. 236).

Potrzeba edukacji w uświadamianiu praw – zarówno młodzieży szkół dla mniejszości, jak i większości – jest bardziej widoczna, jeśli zgodzimy czy podejmiemy namysł nad tezą o stratyfikacyjnym działaniu obywatelstwa – ustanawia ono „społeczne hierarchie, z czego wynika, że mamy do czynienia z różnymi poziomami obywatelstwa – obywatelstwo zależy od obywatelstwa kulturowego – zaś w punktach przecięcia, gdzie spotykają się narodowość, etniczność, płeć kulturowa i przynależność klasowa, dochodzi do jednoczesnego destabilizowania obywatelstwa na jednym poziomie i wzmacniania go na innym. Oficjalne obywatelstwo narodowe nie gwarantuje pełnego statusu obywatelskiego ze wszystkimi kulturowymi i społecznymi możliwościami, jakie powinny się z nim wiązać” (Svensson, 2008, s. 201).

Zatem świadomość praw i towarzyszącej jej internalizacji tolerancji jako wartości centralnej i wyznacznika przyznającego prawo do posiadania każdemu własnych przekonań (Chlewiński, 1995) jest niezbędnym towarzyszem środowisk wielokulturowych, ale zadanie to nie jest automatyczne: „Wszystko, co dotyczy tolerancji, może się wydawać proste, gdy czyta się dokumenty prawne, różne deklaracje itp., jednak przy bliższym zetknięciu się z problematyką praktycznej realizacji postulatów tolerancji sprawy na ogół bardzo się komplikują. Mówimy bowiem o tolerancji, odnosząc ten termin nie tylko do postanowień prawnych, kwestii politycznych, światopoglądowych, ale i do postaw ludzkich, mentalności, do naszego własnego zachowania, do obyczajowości. Aby tolerancja określona prawnie została zaakceptowana społecznie i aby funkcjonowała efektywnie, potrzebne są przede wszystkim warunki kulturowe. Potrzebna jest mądra edukacja oraz odpowiednia aksjologia, te jednak nie pojawiają się na zamówienie” (Chlewiński, 2000, s. 59).

Przypisy

¹ Artykuł w ramach prac nad projektem badawczym: *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*. „Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2012 jako projekt badawczy”.

² Na stronie Parlamentu Europejskiego w dziale *Aktualności (Prawa...)*.

³ Wymieniam wybiórczo za: *Traktat...*; por. też: *Rok 2013...*

⁴ Porównaj np. za: *2013...*

⁵ Np.: *Europejski...*

⁶ Problematyczność i polityczne kłopoty związane z pojęciem mniejszości narodowych omawia np. Ch. Lord (1999).

⁷ „Unia Europejska nie ma wielu formalnych uprawnień do podejmowania decyzji w sprawach edukacji. Edukacja należy do tych obszarów, które są uznawane za niewralgiczne z punktu widzenia narodowej suwerenności państw członkowskich” (Sitek, 2009, s. 275).

⁸ Badania – w tym miejscu prezentowane oceny przygotowania uczniów w zakresie wybranych treści – przeprowadzono wśród nauczycieli szkół średnich dla mniejszości (łącznie 241) – niemieckiej w Polsce, polskiej w Czechach, węgierskiej na Słowacji, słowackiej na Węgrzech – i sąsiadujących z nimi szkół większości w roku szk. 2011/12. Wykorzystane w tym artykule wyniki ograniczają się do zaprezentowania części opracowania – przeprowadzonych w liceach (w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech odpowiednik liceum zwany – gimnazjum). W Polsce dotyczy to szkół z klasami z mniejszością niemiecką, w pozostałych krajach chodzi o szkoły z wykładowym językiem mniejszości. Szersza charakterystyka środowiska: Urban, 2012.

⁹ Temat ten w takim sformułowaniu podnoszą oczywiście wszystkie teorie pedagogiczne, zwłaszcza podmiotowości ucznia, jednak ujęcie z punktu widzenia zadań organizacji mówi o obowiązku podejmowania przede wszystkim tych specyficznych (Drucker, 1995).

¹⁰ W tych – oczywistych dla szkół mniejszości preferencjach – upatruje się niebezpieczeństw, jak je wylicza Z. Jasiński (2010); porównaj też Nikitorowicz, 2000; Sobiecki, 1997; Urlińska, 2007, a przeciwdziałanie i oczekiwane sposoby patrz np. Tadeusz Lewowicki, red. przy współudziale Ewy Ogrodzkiej-Mazur, Aliny Szczurek-Boruty (2000).

¹¹ W Polsce nie było tego typu szkół dla mniejszości, a tylko klasy, więc nauczyciele byli ci sami w klasach dla mniejszości i większości i jest bardzo prawdopodobne, że nie różnicują sposobu pracy.

¹² Wyniki testu Kruskala-Wallisa (K-W) i odpowiadające im poziomy istotności dla zróżnicowania w zależności od kraju dla uzyskanych ocen. Dla ocen nauczycieli szkół mniejszości to: 7.4.Wie-04 (p.n.i.); 7.4.Ob-04 (p.n.i.); 7.4.Nar-04 (p<0,1). Dla ocen nauczycieli szkół większości to: 7.4.Wie-04(p<0,1); 7.4.Ob-04 (p<0,01); 7.4.Nar-04 (p<0,05).

¹³ W czasie badań właścicielem budapesztańskiego gimnazjum słowackiego było miasto, a gimnazjum w Bekescsabee słowacka organizacja (na podstawie danych uzyskanych w szkołach), stąd np. pracownicy administracyjni w Budapeszcie (sekretarka, portier – jak obserwowałam; nawet niektórzy nauczyciele – jak mnie poinformowano ze względu na potrzebę dostarczenia ankiet po węgiersku) nie znali języka słowackiego.

¹⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. DzUL 394/10 z 30.12.2006 (za: Rabczuk, 2012, s. 355).

¹⁵ Commission europeenne, Mise en oeuvre du programme de travail „Education et Formation 2010” Groupe de travail B „Competences clés. Les compétences clés pour l’apprentissage tout au long de la vie. Cadre européen de référence”, Novembre 2004, <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010> (10.11.2011), (za: Rabczuk, 2012, s. 352 – tłum. autor artykułu).

¹⁶ D. Gosewinkler, *Historical development of citizenship*. W: N.J. Smelser, P.B. Baltes (red.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. t. III, Elsevier, Oxford 2001, s. 1854. (Przypis za: Trzciniński, 2006, s. 231).

¹⁷ Ten punkt widzenia omawia D.A. Downs, *Civil liberties and human rights*. W: N.J. Smelser, P.B. Baltes (red.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. t. III, op. cit., s. 1869–1874. (Przypis za: Trzciniński, 2006, s. 236).

Literatura

- 2013 rok Europejskim Rokiem Obywateli UE nowa propozycja KE. (w: Unia Europejska.org, Marta Sienicka, 2011–08–13). <http://www.uniaeuropa.org/2013-rok-europejskim-rokiem-obywateli-ue-nowa-propozycja-ke>, 20.07.2013
- Chlewiński Z. (1995): *Tożsamość a tolerancja*. „Czasopismo Psychologiczne”, nr 1
- Chlewiński Z. (2000): *Dylematy tolerancji*. W: J. Brzeziński i Z. Kwieciński (red.): *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Wyd. UMK, Toruń
- Drucker P.F. (1995): *Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka*. Tł. Maria Wanat. Fundusz Współpracy: Program Phare Dialog Społeczny NGOs, Warszawa
- Europejska konwencja o obywatelstwie. Strasburg, 6 listopada 1997 roku, <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/PDF/Polish/166-Polish.pdf>, 20.07.2013
- Europejska konwencja o obywatelstwie. Strasburg, 6 listopada 1997 roku <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/re/1997c.html>, 28.08.2013
- Europejski Rok Edukacji Obywatelskiej – EREO (informacja archiwalna z dnia 7 października 2005), <http://www.metis.pl/content/view/60/130/>, 20.07.2013
- Jasiński Z. (2010): *Perspektywy szkolnictwa i oświaty polonijnej w kontekście wielokulturowości – uwagi ogólne*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (praca zbiorowa pod red.): *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Wyd. Naukowe ITE-PIB, Radom
- Lewowicki T. (2007): *Problemy pedagogiki szkolnej – przemiany instytucji i jej funkcji*. W: T. Lewowicki: *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Wyd. ITE-PIB, Warszawa-Radom
- Lewowicki T. (red. przy współudziale E. Ogrodzkiej-Mazur, A. Szczurek-Boruty) (2000): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚ, Katowice
- Lord Ch. (1999): *Národnostní menšiny v Evropě a ve světě. Politické otázky*. W: I. Gabal a kol.: *Etnické menšiny ve střední Evropě*. GplusG, Praha
- Międzynarodowy Rok Nauczania o Prawach Człowieka 2009*.
<http://www.unic.un.org.pl/aktualnosci.php?news=1354&wid=18&year=2009>, 20.07.2013
- Nikitorowicz J. (2000): *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. „Trans Humana”, Białystok
- Obywatelstwo europejskie*. http://www.icech.pl/unia_europejska/strona.php, 28.08.2013
- Offe C. (2006): *„Homogeniczność” i demokracja konstytucyjna. Konflikty tożsamości a prawa grupowe*. Tłum. Mirosława Marody. W: A. Jasińska-Kania i in. (wybór i oprac.): *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 2. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Oleksy E. H. (2008): *Wprowadzenie*. W: E. H. Oleksy (red. nauk.): *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Prawa obywatelskie*. 23.10.2012
<http://www.europarl.europa.eu/news/pl/pressroom/content/20121019IPR54022/html/Europejski-Rok-Obywateli-poznaj-swoje-prawa!>, 20.07.2013
- Rabczuk W. (2012): *Kompetencje kluczowe i ich komponent międzykulturowy*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red. nauk.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 2. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Rok 2013 Europejskim Rokiem Obywateli*. http://ec.europa.eu/polska/news/110811_europejski_rok_2013_pl.htm, 28.08.2013
- Sitek M. (2008): *Europeizacja edukacji i przez edukację*. W: J. Kurczewska i H. Bojar (praca zbiorowa pod red.): *Wyciskanie Brukselki? O europeizacji społeczności lokalnych na pograniczach*. 2009, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa
- Sobecki M. (1997): *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*. „Trans Humana”, Białystok
- Svensson B. (2008): *Kulturowe granice obywatelstwa*. W: E. H. Oleksy (red. nauk.): *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Traktat z Maastricht o Unii Europejskiej*. W: Europa, Streszczenie prawodawstwa UE.
http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_pl.htm, 28.08.2013
- Trzeciński K. (2006): *Obywatelstwo w Europie. Z dziejów idei i instytucji*. Fundacja Studiów Międzynarodowych, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa

Urban J. (2012): *Młodzież środowisk wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej o procesach integracyjnych z Unią Europejską – nastawienia dotyczące zjednoczenia i kwestii mniejszości*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4

Urlińska M. M. (2007): *Szkola polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej w Rydze*. Tekst częściowo tł. z jęz. lot. A. Gurina. Wyd. UMK, Toruń.

Obywatelstwo w hierarchii treści kształcenia szkół dla mniejszości i większości w środowiskach wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej

Dziś pojęcie obywatelstwa odżywa w nietypowy dla dziejów Europy sposób – jest nim obywatelstwo w Unii Europejskiej. Dwadzieścia lat po jego ustanowieniu na mocy Traktatu z Maastricht Parlament Europejski ustanowił rok 2013 Europejskim Rokiem Obywateli, a ważnym celem tego kroku było doinformowanie w sprawie przysługujących praw z tytułu obywatelstwa. Obywatelstwo UE nie oznacza narodowości unijnej, a dopełnia obywatelstwo narodowe, nie zastępując go jednak. Prawa obywatelskie UE są więc prawami dodatkowymi.

Obywatelstwo uważa się za jeden z najważniejszych filarów Unii Europejskiej. Potrzebę informowania dotyczącego kwestii obywatelstwa dostrzegano i podejmowano już wcześniej. Rada Europy ogłosiła rok 2005 Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej. Zamiarem Rady Europy było zwrócenie uwagi na znaczenie edukacji, jako ważnego elementu kształtującego postawy obywatelskie i tworzącego podstawy demokracji, tym samym dostrzegając rolę szkoły jako miejsca zapewniającego młodzieży nabywanie obywatelskiego doświadczenia.

Tematem zaprezentowanym w niniejszym artykule jest miejsce, jakie zajmuje przygotowanie do obywatelstwa w opinii nauczycieli w szkołach dla mniejszości i dla większości – w państwach Grupy Wyszehradzkiej w środowiskach z mniejszością autochtoniczną (niemiecką w Polsce, polską w Czechach, węgierską na Słowacji, słowacką na Węgrzech) – w hierarchii, jaką ustanawia zakres realizacji wybranych treści: merytoryczne – narodowe – obywatelskie. Chociaż w obydwu typach szkół można zakładać, że przygotowanie merytoryczne jest najważniejsze, to różni się preferencja pozostałych. Ze względu na specyficzne oczekiwania szkoły dla mniejszości, tj. przygotowania do odbioru kultury narodu macierzystego, można się spodziewać, że treści narodowe zdominują obywatelskie, podczas gdy w szkołach większości odwrotnie. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły tę hipotezę, chociaż w różnym nasileniu w poszczególnych krajach i z pewnymi odstępstwami na Słowacji i na Węgrzech.

W Europejskich Ramach Odniesienia „kompetencje społeczne i obywatelskie” znalazły się wśród ośmiu dziedzin kompetencji kluczowych, a sposób ich definiowania wskazuje związek z różnorodnością kulturową, gdzie edukacja oraz odpowiednia aksjologia są szczególnie potrzebne.

Słowa kluczowe: szkoła mniejszości narodowych, edukacja obywatelska

Citizenship in the hierarchy of teaching contents in schools for minorities and majorities in multicultural environments of the Visegrad Group countries

The notion of citizenship has revived recently in an untypical way for European history – as the citizenship of the European Union. Twenty years after its legal establishing by the Maastricht Treaty, the European Parliament announced 2013 the European Year of Citizens. This aimed also at providing information on the rights resulting from citizenship. The EU citizenship does not mean EU nationality – this citizenship complements national citizenship but does not replace it. Therefore, UE civil rights are additional rights.

Citizenship is considered as a major supporting pillar of the European Union. The need for providing information on the issues of citizenship has been noticed earlier and some actions have been undertaken. The European Council announced 2005 the European Year of Civil Education. This aimed at drawing attention to education as an important factor in shaping civil attitudes and creat-

ing democratic foundations. What was emphasized by this was the significance of school as a place where the young acquire civil experience.

The presented article focuses on the rank of preparing for citizenship in the hierarchy established by selected expert – national – civil teaching contents in the opinions of teachers in schools for minorities and majorities in the Visegrad Group countries. This concerned environments with the autochthonous minority (the German minority in Poland, the Polish in the Czech Republic, the Hungarian in Slovakia and the Slovakian in Hungary). Although it can be assumed that in both types of school the expert knowledge is the most important, there are differences in the rank of the other contents. Due to specific expectations from minority schools (preparing for the reception of homeland culture), it can be expected that national contents will dominate over the civil ones, whereas in schools for the majority the opposite will occur. The results of the conducted studies confirmed the hypothesis, though different intensity was noted in particular countries and some exceptions occurred in Slovakia and Hungary.

In the European Reference Framework, “social and civil competences” have become one of the eight fields of key competences. The way in which they are defined relates to cultural differentiation, where education and appropriate axiology is particularly demanded.

Keywords: schools for minorities, citizenship education

Translated Agata Cienciała

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2013

Swietłana Sysojewa
Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki

KONTEKST OŚWIATOLOGICZNY REFORM EDUKACYJNYCH

Oświatologia, jako kierunek badania naukowego w dziedzinie edukacji, umożliwia przeanalizowanie rozwoju oświaty w jej historycznym i instytucjonalnym stanowieniu się oraz uwzględnienie wpływów i wzajemnych powiązań z innymi sferami funkcjonowania społeczeństwa (polityczną, prawną, ekonomiczną, socjalną etc.). Analiza oświatologiczna wydaje się najbardziej celowa, gdy *reformuje się i modernizuje oświatę*, ponieważ omawiane procesy są reakcją na transformacje w sferach społecznych powiązanych z oświatą, które następują wskutek obiektywnych zmian. Można do nich zaliczyć zmiany cywilizacyjne, ogólnooświatowe i zmiany w oświacie na poziomie narodowym.

Dokonyjąc analizy oświatologicznej ukierunkowanej na poznawanie dynamiki zmian w sferze oświaty i w jej podsystemach, na odnalezienie sposobów „rozwoju kraju nie przez branżę zasobowo-surowcowej, lecz przez najbardziej ważną sferę kształtowania człowieka: sferę oświaty” (Огнев’юк, Сисоєва, 2012), ważne jest uświadomienie sobie pojęć o różnej treści „reformowanie”, „modernizacja”, „transformowanie” i „modyfikacja”.

Reformowanie oświaty można rozpatrywać jako niezbędną przesłankę modernizacji, jeśli zgodnie z kierunkiem rozwoju wybranym przez społeczeństwo zakładane są konceptualne i normatywno-prawne zasady zmian systemowych w sferze oświaty. Reforma oświaty to reorganizacja działalności sfery oświatowej ukierunkowana na realizację nowych zadań, zgodnych z wdrażanym paradygmatem oświaty znacznie odnowionym (lub nowym) (Катеринчук, <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti>).

Reformowanie oświaty polega na powiązaniu państwowych instytucji politycznych, finansowo-ekonomicznych i społecznych ze sferą oświaty, a więc wybranym celem oświaty. W oświacie ukraińskiej jest to zaspokojenie potrzeb oświatowych, umożliwienie rozwoju osobowości każdego obywatela oraz wdrażanie do budowania niepodległego państwa demokratycznego, stabilnego pod względem ekonomicznym, politycznym i duchowym, integrującym się z przestrzenią europejską. Modernizacja oświaty zaś to zmiany, wspierające i zapewniające dynamiczny rozwój oświaty zgodnie z założonymi celami, tworzenie i realizacja modeli wyprzedzających rozwój

oświaty i adekwatnych do potrzeb społeczeństwa, wyznaczenie kierunków „przedarcia się” i skupienia wysiłków na osiągnięciu celu reform oświatowych.

Modernizacja oświaty jest możliwa dopiero po zreformowaniu jej podstaw zgodnie z wymogami czasu.

Oświatologiczny kontekst terminu „reformowanie” wymaga przewartościowania oświaty przez pryzmat: wartości (państwowych, społecznych, osobowościowych); mechanizmów funkcjonowania w społeczeństwie; funkcjonowania sfer społecznych stycznych z oświatą i wywierających na jej rozwój wpływ, bez których, zgodnie z przyjętymi kierunkami rozwoju oświaty, niemożliwe jest reformowanie sfery oświaty.

Zastosowanie w oświatologii określenia „modernizacja” wymaga przewartościowania podejścia do oświaty. Należy bowiem traktować oświatę jako: system różnorodnych zakładów edukacyjnych i instytucji oświatowych; szczególny proces; wynik wielopoziomowy; fenomen socjokulturowy; instytucję społeczną wpływającą ma stan niepodległego państwa, na jego stabilność ekonomiczną i na kształtowanie świadomości społeczeństwa (Огнев'юк, Сисоєва, 2012). Konieczna jest więc renowacja (zgodnie z celami reformy) treści oświaty, jej form, metod i technologii.

Reformowanie i modernizacja oświaty jest ważnym problemem społecznym, ponieważ sfera oświaty jest łącznikiem między jednostką, społeczeństwem i państwem, ma realny wpływ na ich harmonijne powiązanie (Сисоєва, 2012). Oświata powinna w pełni zaspokajać nie tylko potrzeby jednostki, przygotowywać do życia w społeczeństwie, ale też rozbudzać u młodzieży świadomość obywatelską, przygotowywać do zrozumienia i percepcji transformacji społecznych, zmian i ich skutków, do aktywnej postawy życiowej. Słuszna jest myśl Tadeusza Lewowickiego, że „państwo i funkcjonująca w nim oświata mają służyć ludziom, ich rozwojowi. Ignorowany jest zwrotny tryb (istniejący dotychczas), w którym osobowość zmuszona jest adaptować się do wzorców nawiązywanych przez oświatę, oświatę urzędową, która obsługuje instytucje państwowe” (Лєвовицький, 2011, s. 82; 10, s. 111).

Obecnie głównym problemem systemu oświaty ukraińskiej jest oderwanie edukacji od potrzeb państwa. Właśnie na rozstrzygnięcie tego problemu powinna być nastawiona modernizacja ukraińskiej oświaty.

Z punktu widzenia oświatologii można wyróżnić trzy przyczyny reformowania oświaty.

Pierwszą przyczynę reformowania oświaty można uważać za ogólną lub globalną, ponieważ wymusza reformowanie oświaty we wszelkich bez wyjątku krajach i wiąże się ze zmianami cywilizacyjnymi. Zmiany cywilizacyjne następują w wyniku procesów edukacyjnych. Rozwój umysłu ludzkiego przyczynił się do radykalnej zmiany świata i naszego pojęcia o nim. W procesie bifurkacji – wskutek zmian innowacyjnych w rozwoju społeczeństwa – następuje umiędzynarodowienie, które staje się bodźcem do zmian wielonarodowościowych, skutkujących reformowaniem i modernizacją sfery oświaty – a więc masowej instytucji rozwoju społecznego i intelektualnego ludzkości.

Główną przyczyną współcześnie zachodzących zmian są odkrycia w technologiach informacyjno-komunikacyjnych, a „implozja informacyjna” w znacznym stopniu wpływa na procesy globalizacji i integracji. Priorytety te często ustawiamy w następującej kolejności: globalizacja, integracja i informatyzacja społeczeństwa. Informatyzacja spowodowała, że w Ukrainie społeczeństwo bardzo szybko się zmienia, wiedza szybko starzeje się, a potrzeby zawodowe i osobiste człowieka są coraz

bardziej zmienne i dynamiczne. Technologie informacyjno-komunikacyjne, sieć Internet radykalnie zmieniają środowisko oświatowe. Możliwości komunikacji międzyludzkiej sprzyjające kształtowaniu nowego jakościowo pokolenia młodzieży – społeczeństwa informacyjnego, zwiększyły dystans między pokoleniami i odchodzą od tradycji. Informatyzacja społeczeństwa wyrugowała zasadę ciągłości z pozycji priorytetowej we współczesnej oświacie, a mediom nadała status nadrzędnych nie tylko w kształtowaniu i rozwoju człowieka, ale również w oddziaływaniu na świadomość i organizowanie społeczeństwa. W wyniku procesów globalizacyjnych, jakie zostały określone w Białej Księdze Oświaty Narodowej Ukrainy, postuluje się takie innowacje, jak: „światowa przestrzeń edukacyjna”, „europejska przestrzeń edukacyjna”, „światowe sieci edukacyjne”. Różne poziomy integracji instytucji edukacyjnych, naukowych, pedagogicznych, rządowych, społecznych dają niebywale możliwości ich współpracy, wzajemnego działania w warunkach internacjonalizacji różnych sfer życia społeczeństw. Odbywa się globalizacja działalności edukacyjnej, badawczej, innowacyjnej, kosztem kształtowania się nowych systemów: edukacji na odległość i sieci badawczych funkcjonujących w świecie niezależnie od granic geograficznych i politycznych (*Біла книга національної освіти України*, 2010).

Wiedza i kwalifikacje w warunkach szybkozmiennego globalnego świata stają się nie tylko kapitałem i wartością jednostki, ale też wartością społeczeństwa i państwa. Od kwalifikacji i wykształcenia każdego człowieka zależy rozwój ekonomiczny i społeczny kraju, jego bezpieczeństwo narodowe, a więc *sfera, która tworzy zasoby ludzkie – sfera oświaty – wychodzi na pozycje priorytetowe* i na równoprawnionych zasadach współdziała z innymi sferami społecznymi. Powstają nowe dziedziny wiedzy naukowej, takie jak: ekonomika oświaty, polityka edukacyjna, prawo edukacyjne, socjologia oświaty, zarządzanie edukacją etc. W USA, Europie, na terenach krajów SPN i Ukrainy aktywnie rozwijają się kierunki naukowe: „edukologia”, „oświatoznawstwo”, „oświatologia”.

Badania nad intelektem człowieka odgrywają dużą rolę we współczesnym społeczeństwie, a rozwój osobowości jest obiektem badań socjologicznych i ekonomicznych. Współczesny etap rozwoju społeczeństwa polega na rozbudzeniu talentu każdego człowieka, na rozwijaniu indywidualności, niepowtarzalności, kreatywności, nietypowości i innowacyjności. Dlatego *reformy oświatowe* nie są postrzegane wąsko – tylko w obrębie edukacji, a *stają się potężnym narzędziem rozwoju społeczeństwa*.

Przyczyną reformowania oświaty są też transformacje społeczno-ekonomiczne przebiegające w różnych krajach w różnym czasie. Zmiana ustroju politycznego, mechanizmów gospodarowania, kształtowania rynków finansowych powoduje konieczność reformowania oświaty jako najbardziej masowej instytucji rozwoju kapitału ludzkiego, świadomości społecznej i świadomości każdego obywatela.

Inną przyczyną reformowania oświaty w Ukrainie jest zamiar przyłączenia się do europejskiej zintegrowanej przestrzeni ekonomicznej i oświatowej.

Reformowanie oświaty Ukrainy było uwarunkowane trzema przyczynami jednocześnie: transformacją społeczno-ekonomiczną kraju, zmianą kierunków rozwoju politycznego, społecznego i ekonomicznego państwa; procesami globalizacyjnymi i integracyjnymi w świecie; gwałtownym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Po wyborze kierunku rozwoju europejskiego, Ukraina przyjęła zasady procesu Bolońskiego, a to spowodowało zmiany treści i organizacji szkolnictwa wyższego, a także wpłynęło na niższe szczeble szkolnictwa.

Trudności w reformowaniu i modernizacji oświaty w Ukrainie z pozycji oświatologii polegają na tym, że w Ukrainie nie było możliwości stopniowego reformowania oświaty. Oświata miała od razu zareagować nie tylko na transformację społeczno-ekonomiczną, ale również na zmiany cywilizacyjne, na procesy globalizacyjne i integracyjne, uwzględnić informatyzację oraz wdrażać procedury procesu Bolońskiego.

Rządy wielu krajów UE borykały się z wieloma problemami, które przechodziła także Ukraina, jednak w mniejszym stopniu (*Рівний доступ до якісної освіти*, www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc). Problemy te wiążą się ze starzeniem się ludności, restrukturyzacją ekonomiki poczynając od sektora produkcyjnego do sfery usługowej. Podejmowane są nowe wyzwania, nasilają się nierówności społeczne oraz zanika solidarność społeczna.

Ukraina stoi przed podobnymi trudnościami. Została zmuszona do fundamentalnych zmian modelu ekonomicznego: przejścia od ekonomiki autorytarnej do rynkowej, od systemu jednopartyjnego do wielopartyjnego rządu demokratycznego, a to spowodowało niestabilność systemów ekonomicznego i politycznego.

Reforma oświaty Ukrainy nastawiona jest na realizację następujących celów:

- powiązanie oświaty ze światowymi procesami globalizacji, integracji i informatyzacji społeczeństwa;
- ukierunkowanie oświaty na: harmonijny rozwój osobowości, społeczeństwa i państwa; sprostanie wyzwaniom stojącym przed państwem i jego obywatelami, jakie powstały wskutek istotnych zmian społeczno-ekonomicznych i wymagają zarówno od każdego obywatela, jak i społeczeństwa adaptacji do nowych warunków politycznych, prawnych i ekonomicznych; zmieniienie oświaty zgodnie z obranym przez państwo kierunkiem europejskiego rozwoju. Podstawy reformowania oświaty Ukrainy zostały określone przez Rząd w roku 1992 na Pierwszym Kongresie Oświatowców Ukraińskich. W roku 1993 zatwierdzono Państwowy Program Narodowy „Oświata” („Ukraina XXI stulecie”), wytyczający zadania strategiczne reformowania oświaty w Ukrainie: odrodzenie i rozbudowanie systemu narodowego – jako najważniejszego ogniwa wychowania świadomych obywateli; kształtowanie osoby wykształconej, twórczej; wyprowadzenie oświaty Ukrainy na poziom rozwiniętych krajów świata dzięki reformowaniu jej zasad konceptualnych, strukturalnych, organizacyjnych. Przewidywano także tworzenie tradycyjnych zakładów szkolno-wychowawczych (*Державна національна програма «Освіта», 1993*).

W rozdziale poświęconym oświacie określono kierunki jej reformowania, a więc: dostępność wykształcenia wyższego; treść i organizacja szkoły wyższej; metody nauczania; autonomiczność szkół wyższych; kontrola państwa nad oświatą; dywersyfikacja planowania i finansowania edukacji; demokratyzacja zarządzania instytucjami edukacyjnymi.

Rozpatrzmy podstawowe problemy powstałe w związku z reformowaniem i modernizacją szkoły wyższej.

W Ukrainie politykę państwową w sferze oświaty prowadzi Rada Najwyższa Ukrainy, a zarządzanie tą sferą leży w kompetencjach Gabinetu Ministrów. Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy jest odpowiedzialne za charakter i rozwój szkoły wyższej, a odpowiedzialność ta jest wyższa aniżeli podobnych ministerstw w innych krajach europejskich.

Podstawowym założeniem polityki państwowej szkół wyższych jest to, że: obywatele Ukrainy mają prawo do bezpłatnego wykształcenia wyższego w państwowych

i samorządowych szkołach wyższych. Poczynając od roku 1997 osobom, którym nie udało się dostać na „bezpłatne” studia, przysługuje prawo wstępu na podstawie kontraktu. Ważne w państwowej polityce oświatowej jest także to, że na zdobywanie wyższego wykształcenia nie powinny mieć wpływu partie polityczne, organizacje społeczne i religijne; ukraińska szkoła wyższa powinna być zintegrowana ze światowym systemem szkół wyższych – zachowując własne wartości i tradycje; państwo powinno wspierać badania priorytetowe w zakresie nauk podstawowych i stosowanych.

Podstawą prawną dla szkolnictwa wyższego Ukrainy jest *Konstytucja Ukrainy – Ustawy „O oświacie” i „O wykształceniu wyższym”* (2002 rok), uzupełniane dodatkowymi aktami oraz Rozporządzeniem Prezydenta i Gabinetu Ministrów. Włączenie Ukrainy w proces Boloński w maju 2005 roku spowodowało konieczność sporządzenia także szczegółowych dokumentów normatywnych, które regulują organizację procesu nauczania w szkole wyższej. Wdrożenie tego ustawodawstwa wymagało poważnych zmian w strukturze, treściach, finansowaniu i zarządzaniu oświatą.

W porównaniu z krajami europejskimi dużym problemem ukraińskiej szkoły wyższej jest autonomia, albowiem w Ukrainie jest ona dość ograniczona.

Do kompetencji Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy należy m.in. analiza i prognozowanie działalności szkół wyższych i ich kontakty ze środowiskiem pozaoświatowym – w tym planowanie siły roboczej; tworzenie polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego i badań naukowych (zatwierdzanie stopni naukowych, składu rad naukowych itp.), opracowanie programów rozwoju i standardów szkół wyższych; określenie możliwości materialno-technicznych i finansowych szkół wyższych; kontrola nad utrzymaniem standardów szkół wyższych; licencjonowanie i akredytacja uczelni wyższych; uzgadnianie liczebności przygotowywanej kadry specjalistów z uczelniami etc.

Ukraińska Ustawa kierownictwu uczelni wyższych pozostawia jedynie wąskie prawa i decyzje. Polegają one na: sporządzaniu dokumentów w sprawie założenia szkoły wyższej; organizowaniu licencjonowania zakładów i instytutów uczelni wyższych; sprawowaniu kontroli działalności finansowej i ekonomicznej; kontrolowaniu wymogów stawianych uczelniom i przepisów prawnych; podejmowaniu decyzji strategicznych w zakresie organizowania i rozwoju wewnętrznego uczelni (*Рівний доступ до якісної освіти*, www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc). Poza tym kierownictwu przysługuje prawo wyboru metod nauczania, zatrudniania pracowników, opracowywania własnych programów badawczych; organizowania kierunków, oddziałów, centrum badawczego; prowadzenia działalności wydawniczej; współpracy z innymi uczelniami i z zewnętrznymi jednostkami strukturalnymi na poziomie regionalnym, narodowym lub międzynarodowym; proponowaniu zmian w prawie oświaty wyższej.

Interesujące i znaczące są opinie ekspertów europejskich w zakresie reformowania oświaty wyższej Ukrainy. Oto najbardziej ważne (*Рівний доступ до якісної освіти*, www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc):

W sprawie *prawa oświatowego Ukrainy* – grupa ekspertów europejskich doszła wniosku, że brak konsekwencji prawa w zakresie oświaty i prawa pracy ogranicza skuteczność działania. Niezgodność struktury klasyfikacji zawodów z klasyfikacją obowiązującą w oświacie negatywnie wpływa na możliwości zatrudnienia absolwentów szkół wyższych, dotyczy to zwłaszcza stopnia „bakalarza”. Ekspersi uważają, że konieczne jest zrewidowanie związku między kwalifikacjami zawodowymi

a kwalifikacjami oświatowymi z perspektywą ich rozdzielenia, z wyjątkiem: medycyny, stomatologii, farmakologii itp.

Ustawodawstwo wprowadzi daje możliwość uczelniom wyższym autonomiczność – zgodnie z zasadami demokratycznymi zarządzania oświatą – poprzez wprowadzenie na poszczególnych poziomach decyzji organów samorządowych, jednak w praktyce jest to nieprzestrzegane, gdyż wykaz nowych uprawnień pozostaje w gestii ministerstw (*Рівний доступ до якісної освіти*, www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc). Warto dodać, że scentralizowanie i kontrola wpływu na treści programów nauczania i założeń dydaktycznych hamuje inicjatywy uczelni reagujących na zapotrzebowanie rynku pracy.

W sprawie *struktury organizacyjnej szkół wyższych* eksperci zaznaczają, że praktycznie wszystkie instytucje edukacyjne Ukrainy dokonały reorganizacji tradycyjnego systemu przygotowania specjalistów w celu wdrożenia i adaptacji stopnia „bakalarka”, zdobycie którego wymaga ukończenia czteroletnich studiów, oraz stopnia „magistra”, na który przewiduje się rok lub dwa lata studiów, ale w różnych uczelniach zaobserwowano wiele odstępstw w okresach przygotowania oraz treściach (wykazu przedmiotów nauczania). Najbardziej istotną przeszkodą wprowadzenia dwustopniowego systemu przygotowania fachowców jest nawarstwienie poziomów oświatowo-zawodowych, kwalifikacyjnych i zawodowych. Pozytywną ocenę ekspertów europejskich uzyskały zmiany organizacyjne zgodne ze Strategią Lizbońską skierowane na rozwój badań naukowych w Ukrainie. Zaznaczono jednak, że nauka jest niedofinansowana, a wiele przedsięwzięć jest rozpraszanych pod względem zasobów: ludzkich i finansowych. Aby pokonać tę sytuację, niezbędna jest współpraca między Narodową Akademią Nauk Ukrainy a uniwersytetami, które dysponują potężną bazą naukową. Właśnie taka współpraca będzie sprzyjać koncentracji zasobów ludzkich i zwiększeniu poparcia finansowego działalności naukowej.

W sprawie *zarządzania systemem kształcenia wyższego i zapewnienia jego jakości* eksperci zaznaczają, że system zapewnienia jakości kształcenia na Ukrainie w dużym stopniu zależy od modelu wydajności produkcji („wejście – wyjście”), który wywodzi się z tradycyjnego modelu kontroli jakości w przemysłowej produkcji masowej, a w małym jest powiązany z modelem zapewnienia jakości procesu. Model scentralizowanej kontroli pozostawia w gestii ministerstw obowiązek przygotowania planów rozwoju wielu aspektów szkoły wyższej; w pierwszej kolejności programów nauczania, natomiast w wielu uniwersytetach zachodnich to należy do wyłącznej kompetencji uniwersytetu. Sytuacja ta ogranicza odpowiedzialność poszczególnych szkół za jakość prowadzonego procesu kształcenia. Wpływa też na to, że w Ukrainie bardzo rzadko studenci oceniają usługi akademickie. Grupa ekspertów uznała, że większość problemów zapewnienia jakości nauczania jest konsekwencją warunków ekonomicznych w Ukrainie. Stwierdzili także istotne odmienności regionalne w rozstrzygnięciu omawianych kwestii. W sporządzonej opinii stwierdzono, iż nierówności w sferze szkoły wyższej wynikają z założonych nierówności w modelu alokacji budżetu przeznaczanego dla miast, obwodów i rejonów.

1. Bardzo ważny w Ukrainie jest wzrost liczby studentów, a więc zwiększenie wskaźnika zaangażowania ludności w kształcenie wyższe. Obecnie wskaźnik ten jest wyższy niż w wielu krajach UE. Eksperti uważają, że jest to wynikiem uświadomienia sobie przez studentów i ich rodziców, że wyższe wykształcenie jest skuteczną inwestycją w przyszłość. Jednak spadek liczby urodzeń, emigracja młodzieży

za granicę i głębokie problemy ekonomiczne dają podstawy do wątplenia w stałą tendencję rozszerzenia sektora oświaty ukraińskiej. Innym poważnym zagadnieniem są zmiany w wyborach kierunków i przedmiotów nauczania, zwłaszcza odchodzenie od nauk przyrodniczych, zawodów technologicznych i inżynierskich na rzecz specjalizacji humanistycznych i ekonomicznych (*Рівний доступ до якісної освіти (звіт за періоду eman)*). www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc.

Studenci przeważnie niezadowoleni są ze zbyt teoretycznego nauczania, braku możliwości rozwoju umiejętności praktycznych, ograniczenia możliwości wyboru przedmiotów nauczania, przestarzałych metod nauczania, niedostatecznej bazy materialno-technicznej procesu nauczania oraz braku wsparcia finansowego programów nauczania za granicą. Interesujące są uwagi ekspertów europejskich odnoszące się do konfliktu kulturowego pokoleń w uniwersytetach. Przez jedno pokolenie, społeczeństwo ukraińskie odczuło znaczny wzrost nierówności dochodów i ostentacyjne bogactwo wśród ludności. Spowodowało to traktowanie przez młodzież oświaty jak towaru, a to jest sprzeczne z wartościami reprezentowanymi przez większość ich wykładowców.

W sprawie *współpracy międzynarodowej* – Ukraina prowadzi wszelkie możliwości wymiany wykładowców i studentów, rozbudowuje programy współpracy międzynarodowej i naukowo-badawczej. Główną przeszkodą w tym zakresie jest niedostateczny poziom opanowania języków obcych i niedostateczne sfinansowanie nauczania za granicą. W Ukrainie są trudności z finansowaniem programów międzynarodowych dla studentów i młodych naukowców, z podwyższaniem ich mobilności, mimo iż takie przedsięwzięcia stanowią integralną część programów nowej polityki europejskiej sąsiedztwa i partnerstwa. Według ekspertów europejskich rozumienie i szerokie wykorzystywanie języka angielskiego może przyczynić się do zdobywania prestiżu przez Ukrainę w Europie i zwiększenia inwestycji w Ukrainie.

W ocenianiu reformy i modernizacji szkoły wyższej wielkie znaczenie mają *kontakty uczelni wyższych z zewnętrznymi organizacjami i prywatnym biznesem*. Przypomnijmy, że związek między wykształceniem wyższym i sektorem produkcyjnym, który istniał w okresie radzieckim, został rozerwany poczynając od roku 1991. Ukraina usiłuje się odrodzić i zmodernizować tę współpracę zgodnie z polityką europejską Innowacji, Przedsiębiorstwa i Ustawicznego (całozyciowego) uczenia się. Pracodawcy w Ukrainie wskazują na nienależyty poziom przygotowania absolwentów uniwersytetów do powierzonych im zadań. Według pracodawców problem tkwi w programach nauczania, które są zbyt teoretyczne, oraz w metodach nauczania niesprzyjających rozwojowi młodego specjalisty, zgodnego z realiami ekonomicznymi. Europejscy eksperci zaznaczają, że w Ukrainie standardy kształcenia wyższego są sprzeczne z ekonomią rynkową i stanowią poważną przeszkodę w rozwoju innowacyjnych programów nauczania i mobilności fachowców. Konieczne jest więc dokonywanie stałej i gruntownej analizy rynków pracy narodowego i regionalnego, aby wypracować politykę zatrudnienia zgodną z potrzebami rynku, stworzenie programu informowania pracodawców o zmianach zachodzących w narodowym systemie kwalifikacji, np. stopień „bakalarza”. Będzie to sprzyjało wdrażaniu innowacyjnych programów nauczania, podwyższaniu skuteczności ujednoliconych programów nauczania, a także rozwojowi ludzi oraz kariery studentów.

Modernizowanie szkoły wyższej w Ukrainie zgodnie z zasadami bolońskimi nie jest efektywne z punktu widzenia ekonomii, a także ambicji narodowych, gdyż

w dalszym ciągu obowiązuje scentralizowana kontrola poziomu oświatowo-kwalifikacyjnego, stanowisk kadry i liczby studentów uzyskujących poziomy kwalifikacyjne i określone specjalizacje. Ekonomia rynkowa jest powiązana z elastycznym rynkiem pracy. Kwestie te są aspektem szerokiego problemu: *autonomiczności i samorządności uczelni wyższych*.

Reasumując, większość problemów wynika z faktu, że Ukraina jest na etapie przejściowym – przeżywa zmiany ekonomiczne i społeczne.

Zdaniem europejskich ekspertów szkoły wyższe Ukrainy potrzebują ulepszenia warunków nauczania się i działalności badawczej. Aby rozwiązać te problemy, niezbędny jest rozwój *ekonomiki oświaty* – przeprowadzenie badań nad mechanizmami finansowania, systemami budżetowania i zarządzania finansami w krajach europejskich i w Ukrainie, np. współpraca uniwersytetu i środowisk biznesu.

W celu poprawy efektywności ekonomicznej i przygotowania do pracy w szkole wyższej eksperci europejscy zalecili połączenie małych uczelni z klasycznymi uniwersytetami oraz grupowanie uczelni wyższych specjalizujących się w podobnych dziedzinach nauki i technologii, aby mogły podjąć współpracę z prywatnymi przedsiębiorstwami działającymi w podobnych dziedzinach (*Рівний доступ до якісної освіти (звіт за періоду етан)*). www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc.

Procesy transformacyjne w Ukrainie przyczyniają się do tworzenia optymalnej sieci uczelni wyższych oraz do ich urozmaicenia. Na Ukrainie z powodu znacznej ilości uniwersytetów narodowych (ponad 100) straciły one na wartości, statusie. Warto zwrócić uwagę na doświadczenia w tworzeniu sieci nowych typów uczelni w Federacji Rosyjskiej. Sieć ta obejmuje: uniwersytety o statusie specjalnym – narodowe (2, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. I. Łomonosowa oraz Sankt-Petersburgski Uniwersytet Państwowy), uniwersytety federalne (8) i narodowe uniwersytety badawcze (29). Uniwersytety federalne zakładane są w postaci autonomicznych zakładów państwowych, mają status urzędowy i włączane są do klasyfikatora zakładów uczelni wyższych. Kategorię szczególną uczelni wyższych stanowią narodowe uniwersytety badawcze. Rząd Federacji Rosyjskiej określił tryb założenia i status narodowego uniwersytetu badawczego (na podstawie wyników konkursu programów rozwoju uniwersytetu udzielane jest pozwolenie na działalność na 10 lat), a to daje podstawy do finansowania uniwersytetu. Do grupy elitarnych uczelni wyższych, które zachowując podstawową misję uniwersytetu rozszerzają funkcje i w pełni ponoszą odpowiedzialność za jakość przygotowania fachowców, należą tylko dwa uniwersytety: Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. I. Łomonosowa oraz Sankt-Petersburgski Uniwersytet Państwowy.

Modernizacja wykształcenia wyższego Ukrainy trwa. Społeczeństwo oczekuje przyjęcie nowej Uchwały o wykształceniu wyższym. Dziś brak jest pewności, jaki kierunek rozwoju oświaty wyższej zostanie obrany. Obecnie stan społeczeństwa ukraińskiego, współdziałanie Ukrainy z Europą i światem wymaga od systemu przygotowania wyższego Ukrainy przewyższenia stanu obecnego, albowiem jest on nieskuteczny (*Катеринчук*, <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>). Ta nieskuteczność jest konsekwencją polityki oświatowej, prawa oświatowego, zarządzania oświatą, niedostatecznego rozwiązywania problemów socjologicznych i kulturowych, nieuwzględniania doświadczenia historycznego ukraińskiej oświaty.

Kluczowym zadaniem modernizacji oświaty wyższej jest więc zapewnienie jej jakości, stworzenie efektywnego systemu szkół wyższych – także pod względem ekonomicznym i zarządzania. Należy również uwzględnić fundamentalne zadanie modernizacji podyktowane wejściem oświaty wyższej w nowe stadium własnego rozwoju. Na obecnym etapie życia społecznego i historii oświata, w tym wyższa, jest nie tylko bardzo ważną sferą, ale *najważniejszą dziedziną ekonomiczną* (Катеринчук, <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>). Odgrywa coraz bardziej znaczącą rolę w gromadzeniu i rozwoju kapitału ludzkiego. Dlatego perspektywy wzrostu dobrobytu naszego kraju związane są z podniesieniem znaczenia oświaty ukraińskiej.

Reforma i modernizacja oświaty nie mogą być tylko deklarowane, muszą być realizowane jako zadania ogólnonarodowe, muszą być akcją na skalę całego kraju.

Osiągnięcie nowej jakości oświaty zależy od efektywności ekonomiki oświaty, od skutecznych norm prawnych i organizacyjno-finansowych mechanizmów zaangażowania i wykorzystania zasobów, a także od statusu społecznego i zawodowego pracowników pedagogicznych.

Literatura

- Біла книга національної освіти України /Т. Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за ред.акад. В. Г. Кременя; НАПН України, К.: Інформ.системи, 2010
- Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) //Освіта, 1993, № 44–46
- Катеринчук О. В.: Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] /Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/>
- Кремень В. Г.: Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум, К.: Грамота, 2007
- Лєволицький Т.: Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання /Тадеуш Лєволицький; переклад з польськ. А. Івашко. Київ-Маріуполь: Видавництво «Рената», 2011
- Огнев'юк В. О.: Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти /В.О.Огнев'юк // Шлях освіти, 2009, № 4
- Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О.: Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти /В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва // Рідна школа, 2012, № 4–5
- Сисоєва С. О.: Суспільство і особистість: гармонізація розвитку /С. О. Сисоєва // Рідна школа, 2012, № 12 (996)
- Рівний доступ до якісної освіти (звіт за перший етап). «Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти» [Електронний ресурс] /Режим доступу: www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_329_ua_eaqefv.doc
- Lewowicki T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE-PIB, Warszawa–Radom 2007

Освітологічний контекст реформ edukacyjnych

W artykule została dokonana analiza oswiatologiczna reformowania i modernizacji oświaty wyższej Ukrainy; została wyjaśniona treść oswiatologiczna pojęć „reformowanie oświaty” i „modernizacja oświaty”; uzasadniono przyczyny ogólne reformowania i modernizacji sfery oświaty; został ujawniony związek wzajemny reform oświatowych i reformowania stycznych z oświatą sfer działalności życiowej społeczeństwa; przeanalizowano wnioski ekspertów europejskich w zakresie czynników, które hamują rozwój ukraińskiej oświaty wyższej; uzasadniona została konieczność rozwoju badań samej sfery oświaty z pozycji współczesnej metodologii międzyprzedmiotowej.

Słowa kluczowe: modernizacja oświaty, reformowanie oświaty, oswiatologia

Educational reforms in the context of the osvitology

The article contains the analysis of reform and modernization of higher education of Ukraine in the context of science of education; the content of terms „education reform” and „modernization of education” have been explained; general causes of reforming and modernizing the sphere of education have been justified, a reciprocal relationship of educational reform and reform of spheres of social activity related to education has been revealed; the conclusions of European experts concerning the factors inhibiting the development of Ukrainian higher education have been analyzed, the necessity of the development of research in education from the perspective of today’s interdisciplinary methodology has been justified.

Keywords: modernizing of education, reforming of education, osvitology

Tatiana Kremień
Doktorantka
Państwowego Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki w Kijowie

MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE A EDUKACJA

Komunikowanie jest działaniem społecznym. Jednostki i grupy społeczne do komunikowania się wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne. Dzięki interakcjom werbalnym i niewerbalnym dochodzi do wymiany między ludźmi informacji, myśli i emocji. Ponieważ nastąpił ogromny rozwój technologii informacyjnych, otworzyły się możliwości porozumiewania się z całym światem. Poznajemy więc dzięki nim nie tylko wiedzę naukową, wiadomości polityczne, zasady informacji instytucji, organizacji, stowarzyszeń, ale także osoby o podobnych poglądach lub zainteresowaniach.

Wśród technologii informacyjno-komunikacyjnych nową przestrzenią społeczną stał się Internet. Media elektroniczne są narzędziami, które pośredniczą w relacjach ze światem. Młodzież dzięki nim zmienia tryb porozumiewania się z bezpośredniego i werbalnego na wirtualny. Inicjuje i podtrzymuje za ich pomocą kontakty, tworzy przestrzeń wirtualną grup społecznych.

Telefon komórkowy, gry komputerowe, a przede wszystkim Internet przyczyniają się do zmian kulturowych. Wykorzystując je młodzież wyraża swe myśli i uczucia. W cyberprzestrzeni poszukuje intymności, ale także realizuje potrzeby przynależności, nawiązuje i utrzymuje kontakty. Technologiczne upraszczanie przekazu informacji oraz redukcja kontaktów międzyludzkich przyczynia się równocześnie do zrzeczania się społeczności sieciowych.

Do Internetu trafiły wszystkie tradycyjne środki masowego przekazu od książki do telewizji. Może być więc wykorzystywany w edukacji – jako źródło wiedzy i informacji. Ludzie – bez względu na wiek, miejsce zamieszkania i wykształcenie są jego odbiorcami. Od odbiorcy tylko zależy co będzie wybierał – pogłębianie wiedzy, budowanie kreatywnej wspólnoty, czy wybierze treści aspołeczne, będzie współtowarzyszyl w zjawiskach patologicznych.

Komunikacja internetowa zyskała ogromną popularność wśród nastolatków – i z roku na rok ją zwiększa. Wyrazem tej aktywności jest komunikowanie się za pomocą mediów społecznościowych (*social media*). Media społecznościowe (społeczne) różnią się od mass mediów tym, iż mogą być wykorzystywane w dowolnej skali i podlegają tylko kontroli społecznej – a nie instytucjonalnej. Użytkownicy mogą więc swobodnie tworzyć przestrzeń wirtualną. Tradycyjne metody dydaktyczne przekazywania informacji pod wpływem mediów ulegają istotnym zmianom. Społeczeństwa oczekują na szybkie i efektywne formy nauczania, a dzięki Internetowi łączącemu tekst, grafikę i dźwięk można przekazywać wyjątkowo szybko wiedzę oraz

umiejętności. Każdy użytkownik mający dostęp do nieprzebranych zasobów informacji, a zarazem mogący publikować swe teksty ma zapewnioną indywidualizację kształcenia.

Wśród mediów społecznościowych, których celem jest łączenie ludzi, budowanie relacji, można wyróżnić między innymi:

- media wymagające współpracy: Wikipedia, blogi i mikroblogi (Twitter),
- społeczność treści (YouTube),
- serwisy społecznościowe (Facebook),
- wirtualne światy (World of Warcraft),
- społeczne wirtualne światy (Second Life), (Juszczak, 2012, s. 33).

Serwisem społecznościowym uznawanym za najważniejszy i najbardziej popularny jest Facebook.

Facebook. Facebook powstał w roku 2004, jako sieć wewnętrzna umożliwiająca poznanie się studentów Uniwersytetu Harvarda. W październiku 2012 roku jego audytorium liczyło już miliard użytkowników. Obecnie jest to najpopularniejszy światowy serwis społecznościowy. Użytkownicy obcują z innymi „kolegami” (znajomymi), którym obwieszczają, co w danej chwili myślą, czują lub robią. Użytkownik może tworzyć grupy – społeczności – i dołączać do grup zgodnie z zainteresowaniami. Dzieli się one linkami, tekstami, zdjęciami lub filmami, dyskutują o nich. Przynależność do grup staje się fundamentalnym elementem życia w sieci. Na Facebooku bardzo łatwo jest stworzyć grupę zainteresowaną nawet bardzo specjalistycznym zagadnieniem, także istnieją na nim małe społeczności, w których dyskusje prowadzone są na bardzo niskim poziomie.

Ponad 75% użytkowników Facebooka mieszka poza granicami Stanów Zjednoczonych.

Facebook przewiduje rezygnację z anonimowości – od użytkownika wymaga się prawdziwego imienia i nazwiska. Administratorzy serwisu regularnie usuwają tych użytkowników, którzy według nich korzystają z pseudonimów. Warto podkreślić, że znaczna ilość użytkowników Facebooka – ponad 350 milionów – podłącza się do sieci przez telefony komórkowe. Jednak w niektórych krajach rządy zmusiły lokalnych dostawców usług internetowych do ograniczenia dostępu do Facebooku lub do całkowitego odcięcia od niego. Do tych państw należą Iran, Chiny, Pakistan, Syria, Bangladesz, Turkmenistan, Tadżykistan. Zakaz ten wiąże się z procesami politycznymi w tych krajach.

Obok Facebooka należy omówić też bardzo popularne portale, jak Twitter oraz YouTube i blogi.

Twitter. Założony został w roku 2006 jak projekt popularnonaukowy; serwis ten narzuca ultraszybką bardzo krótką informację. Użytkownicy mogą publikować zapisy o pojemności nie większej niż 140 znaków. Taki format nazywany jest mikroblogiem, czyli możliwością rozpowszechniania w sieci krótkich informacji o własnych odczuciach czy poglądach. Rewolucyjny charakter Twittera polega więc na tym, że serwis ten skraca czas dzielący myśl i zapis informacji od jej adresatów. Jest najszybszym opartym na piśmie medium, jest także najlepiej zintegrowaną kombinacją interpersonalnej i masowej komunikacji.

Twitter jest trzecią siecią online w rankingu popularności i nadzwyczajnie szybko się powiększa. W roku 2010 użytkownicy serwisu codziennie publikowali 65 milionów twitterów, tzn. około 750 twitterów/s (Big Goals, Big Game, Big Records, 2010).

Twitter jest narzędziem mikroblogowania. Jest też mikrokosmosem, w którym blogowanie, reklamowanie, rozpowszechnianie zdjęć i klipów, a także utrzymywanie znajomości online odbywa się z prędkością światła.

YouTube. YouTube powstał w 2005 roku. Stworzyli go trzej pracownicy firmy PayPal dzięki klipom z telewizji kablowej i sieciowej. Wpływ YouTube na media związany jest z klipami wideo przygotowywanymi przez amatorów. Jest otwarty dla każdego, kto ma kamerę wideo lub potrafi nagrywać filmy telefonem. Odbiorcami są zarówno czołowe osoby ze świata polityki lub kultury, jak i zwykli ludzie będący konsumentami i producentami. Obecnie co miesiąc na YouTube przeglądanych jest ponad 4 miliardów godzin wideo, przy czym ćwierć ich przekazywane jest wprost z urządzeń mobilnych (YouTube Statistics, 2013). Użytkownicy zamieszczają wideo, przeglądają je i zostawiają własne komentarze. Jest to na tyle znaczące w media-przestrzeni, że wiele kampanii medialnych rozgrywa się na YouTube, promując siebie lub towary przez ten serwer. Bohaterami mogą być więc i sławni, i całkowicie anonimowi ludzie. Teraz YouTube jest trzecim, ze względu na skalę odwiedzalności, zasobem internetowym na świecie (Top Sites, 2013).

Firma YouTube zaproponowała także nową formę: YouTube for Schools, który umożliwi uczniom i studentom przeglądanie wyłącznie wideo programów nauczania. Następnie firma założyła sześć nowych kanałów oświatowych: od historii podboju kosmosu i badania obiektów kosmicznych do sztuki, kultury, nauki oświaty. Nauczyciele mają więc możliwość przekazywać wiedzę i rozbudzać zainteresowania uczniów za pomocą specjalnie stworzonych filmów wideo i nie martwić się, że uczniowie będą się skupiali tylko na rozrywce lub materiałach o wątpliwej treści (Bulba, 2013).

W niektórych państwach dostęp do YouTube jest zablokowany, ponieważ przekazywane informacje uważane są za szkodliwe dla społeczeństwa. Dostęp do serwisu częściowo był ograniczany w Rosji, Turkmenistanie, Turcji i Egipcie.

Blogi. Blog – to dziennik prowadzony przez internautę na stronach www. Forma może być bardzo różna – od codziennych notatek do poważnych esejów na tematy polityczne, kulturalne, o sztuce. Blog różni się od dziennika klasycznego dostępnością, przewiduje się bowiem czytelnika, który ma możliwość prowadzenia polemiki z autorem blogu. Każdy post na blogu może być przez każdego skopiowany i umieszczony na innym blogu lub stronie internetowej. Ponieważ jest natychmiast i powszechnie dostępny, to jego trwanie jest nieograniczone. Także nie można mówić o kontroli autora nad swoim blogiem. Blog może być podany jako odrębny zasób, ale również może być prowadzony w ramach popularnych mediów społecznych, takich jak Facebook. Blog może więc być narzędziem w informatyzacji oświaty i procesu edukacyjnego, szczególnie w szkole wyższej.

Z przytoczonych opisów mediów społecznościowych online wynika, iż wypełniają one różnorodne funkcje, na przykład:

- komunikacyjną: obcowanie ze znajomymi i rozszerzenie zespołu obcowania;
- samoreprezentacji, tzn. sieć społeczna wykorzystywana jest do prezentacji własnej osoby w społeczeństwie;
- rozrywki;
- utrzymywania łączności społecznej;
- psychoterapeutyczną, kiedy jednostka wyraża własne emocje przed wielkim audytorium;

- promocyjną – towarów i usług: do tej funkcji można zaliczyć i mobilizację polityczną i swoisty sposób promocji własnej idei.

Moim zdaniem aktywny udział młodzieży w mediach społecznościowych można wyjaśnić nie charakterem mediów społecznościowych, ale ludzką naturą.

Współcześnie społeczeństwa są wyjątkowo zindywidualizowane. Media społecznościowe przyczyniają się do zmiany tego stanu rzeczy, albowiem komunikacja i edukacja może odbywać się za ich pomocą w przestrzeniach mikro oraz makro.

Możliwość nawiązywania kontaktów z innymi osobami bez istotnych wydatków transakcyjnych, co zapewniają media społecznościowe, a także media środowiskowe, stała się bodźcem do tworzenia grup, które łączy jeden cel. Łatwość zakładania i utrzymywania portali, dostosowania ich do życia zawodowego lub zainteresowań użytkowników, sprawiają, że media pozwalają osiągnąć osobistą i zawodową satysfakcję.

O nowych aspektach działań zbiorowych pisze J. Bulba, który dochodzi do wniosku, że rozwój technologii wywołał ewolucję teorii działań zbiorowych. Przesłankami klasycznej teorii działań są:

- działania zbiorowe – są to działania realizowane przez dwie lub więcej osób w celu uzyskania jednej korzyści społecznej;
- przeszkody na drodze inicjowania działań zbiorowych – pierwsi uczestnicy zwłaszcza na początku, otrzymują stosunkowo nieduże korzyści, natomiast później, po osiągnięciu korzyści społecznych, wszyscy uzyskują tyle samo;
- korzyści społeczne – nie mogą być uzyskane bez wąskiego zespołu uczestników, dysponujących środkami i gotowymi zapłacić pierwszą cenę;
- inicjowanie działań zbiorowych – wyłącznie poprzez organizacje lub struktury sformalizowane.

Media społecznościowe w działaniach zbiorowych umożliwiły istotne zmniejszenie wydatków na komunikację i koordynację, a także przewyżczenie budowania struktur formalnych (brak nadzoru). Rozwój technologiczny doprowadził do utworzenia nowego typu wspólnoty: tak zwanej wspólnoty wtórnej. Uczestnicy wspólnot wtórnych rozwijają zasoby informacyjne, nie znając innych uczestników i skutków własnych działań. Zostały więc rozmyte granice między tym, co osobiste i społeczne. Działania zbiorowe zaś przewidują przekraczanie granic między osobistym i społecznym.

W sytuacji, gdy w Internecie zamieszczana jest społecznie ważna informacja, gdy trwa dyskusja nad nią na forum, uczestnicy wnoszą własny wkład na poczet procesu współdziałania, a nie w celu osiągnięcia celu końcowego. Przykładem może być Wikipedia, encyklopedia online, które tworzą wolontariusze-entuzjaści. Z jednej strony pracują oni dla własnej satysfakcji, ale ich osobiste działania stają się częścią sprawy zbiorowej, jaką jest Wikipedia.

Wykorzystanie mediów – zwłaszcza społecznościowych – w życiu społecznym i w edukacji wzrasta. Media społecznościowe zapewniają ogromne korzyści – są źródłem informacji w pracy, edukacji i rozrywce, kreują obraz współczesnej kultury, kształtują postawy. Wykorzystywane są w wymiarze edukacji instytucjonalnej (szkoła), jak i równoległej i ustawicznej. Użytkownicy mają dostęp do ogromnych zasobów informacji, muszą być przygotowywani do korzystania z nich. Największym więc problemem edukacyjnym jest wychowanie aktywnego oraz krytycznego odbiorcy mediów.

Burzliwy rozwój mediów społecznościowych i ich rosnąca popularność – zwłaszcza wśród młodzieży – tworzy dla szkoły, jako podstawowej instytucji edukacyjnej, nową sytuację. Z jednej strony media społecznościowe – jak już wspomniano – otwierają uczniom nowe perspektywy poznawcze, istotnie rozszerzają zestaw łatwo dostępnych źródeł informacji, radykalnie rozszerzają możliwości kontaktowania się z innymi osobami, ułatwiają włączanie się w różne grupy społeczne, podejmowanie prospołecznych inicjatyw, integrowanie działań na rzecz społecznie akceptowanych celów, udział w różnego rodzaju dyskusjach, wymianę doświadczeń itp. W tym kontekście można stwierdzić, że media społecznościowe sprzyjają szkole, a ich działanie jest spójne z jej misją.

Z drugiej strony trzeba zauważyć, że pozostają one poza kontrolą szkoły i to zarówno pod względem ich zawartości treściowej, jak i pod względem sposobów oraz celów ich wykorzystywania przez młodzież. Mamy bowiem do czynienia ze swoim współczesnym fenomenem, jakim jest społeczne tworzenie wirtualnej rzeczywistości. To właśnie ze względu na ów społeczny charakter tworzenia media społecznościowe, pozostając poza instytucjonalną kontrolą, przynoszą liczne korzyści. Równocześnie, ten sam społeczny charakter tworzenia wirtualnej rzeczywistości i jej funkcjonowanie poza kontrolą ze strony szkoły niesie liczne zagrożenia w postaci możliwych, nieetycznych zachowań jednych wobec innych, czy też różnych nadużyć w relacjach społecznych. Wylania się stąd nowe, sygnalizowane już zadanie szkoły, polegające na przygotowaniu młodych ludzi do racjonalnego i bezpiecznego, a zarazem krytycznego uczestniczenia w mediach społecznościowych.

Trzeba wreszcie zauważyć, że pogłębiły one ważny pod względem wychowawczym proces emancypacji młodych ludzi w ich relacjach ze szkołą. Tym samym pogłębiły zapoczątkowany już jakiś czas temu proces utraty uprzywilejowanej pozycji szkoły pod kilkoma ważnymi wychowawczo względami, w tym pod względem przekazu informacji. Oznacza to, że szkoła musi na nowo zdefiniować swoje zadania wobec młodzieży.

Literatura

- Bulba J. (Бульба Ю.) (2013): Соціальні медіа в сучасній освіті: світові тенденції. Електронний ресурс. Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/high_school/28665/ – 2013
- Майерс Д. (1997): Социальная психология. Пер. с англ. СПб.: Питер
- A comprehensive study about digital behavior. Report by G2 eCultures Europe 2012* // <www.g2-eculture.com/the-report>. – 2013. – 22 January.
- Big Goals, Big Game, Big Records. blog.twitter.com (18 June 2010)
- Boyd D.: Twitter: „pointless babble” or peripheral awareness + social grooming? – http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2009/08/16/twitter_pointle.html
- Gajda J. (2007): *Media w edukacji*. Wyd. VI. Wyd. „Impuls”, Kraków
- Idle N. and Nunns A. (2011): *Tweets from Tahrir*. OR Books, New York
- Juszczak S. (2002): *Komunikacja człowieka z mediami*. W: J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta: *Edukacja medialna*. „Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna”, Wyd. A. Marszałek, Toruń
- Juszczak S. (2012): *Internet jako przestrzeń codziennych interakcji społecznych*. W: *Komunikacja – (po) rozumienie – obecność społeczna*. Red. nauk. M. Biedroń, M. Wawrzak-Chodaczek. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Lepa A. (2003): *Pedagogika mass mediów*. Archidiecezjalne Wyd. Łódzkie, Łódź
- Levenson P. (2010): *Nowe nowe media*. Wyd. WAM, Kraków
- Morozov E. (2011): *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. Public Affairs, New York

Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2006): *Pedagogika mediów*. W: *Pedagogika*. T. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. Bogusław Śliwerski. GWP, Gdańsk

Top Sites. Rank by Alexa, the Web Information Company // <<http://www.alexa.com/topsites>>. – accessed 8 May 2013

Twitter Study Reveals Interesting Results About Usage. – Pear Analytics

YouTube Statistics // http://www.youtube.com/t/press_statistics. – 2013. – 8 May 2013.

Media społecznościowe a edukacja

W artykule zostało przeanalizowane zagadnienie stosowania mediów społecznościowych w zadaniach współczesnej oświaty. Przedstawiono udostępniane przez serwisy internetowe główne media najbardziej dostępne w nauczaniu i rozwoju młodzieży. Autorka kładzie akcent na właściwości mediów społecznościowych, przywracania poczucia jedności we współczesnym, coraz bardziej indywidualistycznym społeczeństwie.

Słowa kluczowe: oświata, media społecznościowe, teoria działań zbiorowych

Social Media in Solving Problems of Modern Education

The article analyzes the condition of the issue of using social media for solving problems of modern education. The main social media that are most affordable for learning, education and youth development provided by the Internet services are defined. The author emphasizes the properties of social media to return a sense of collectivity in today increasingly individualistic society.

Keywords: education, social media, the theory of collective action

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2013

Petro Jurijowicz Sauch:
Suczastna oswiata: portret bez prikras.
Wydawnictwo Żitomirskowo
dzierzawnowo uniwersytatu
im. Iwana Franka, Żitomir 2012

W powodzi prac o współczesnej oświacie niezbyt często zdarzają się książki, w których – obok zwyczaj dominujących rozważań o przewodnich ideach edukacji oraz krytycznych uwag o praktyce edukacyjnej – przedstawiane są propozycje rozwiązań i/lub autorskie ujęcia problemów czy dylematów – stanowiące zachętę do refleksji, dyskusji, prezentacji własnych doświadczeń i jeszcze innych (niż te znalezione w książce) sugestii poprawy oświatowej rzeczywistości. Do takich stosunkowo nielicznych opracowań należy tom autorstwa Petro Jurijowicza Saucha *Suczastna oswiata: portret bez prikras* (Współczesna oświata: portret bez upiększeń).

Już podtytuł książki zapowiada krytyczne podejście do spraw edukacji. I rzeczywistość – w poszczególnych rozdziałach znajdują się liczne przykłady słabości oświaty w ogóle, a oświaty w Ukrainie w szczególności. W tej warstwie monografia Petro J. Saucha bliska jest publikacjom właściwym modnemu w latach 60. i 70. ubiegłego wieku w Europie Zachodniej i w USA, a później szeroko podjętemu w Polsce w latach 90. wieku XX i na początku bieżącego stulecia, nurtowi socjologii krytycznej i pedagogiki krytycznej. Nurt ten nasilał się w naturalny sposób tam, gdzie edukację uznawano za dysfunkcyjną i gdzie oczekiwano zmian. Taka sytuacja wystąpiła też na Ukrainie, zrozumiałe więc, że pojawiają się tam prace (chyba wciąż niezbyt liczne) zbliżone charakterem do opracowań z zakresu socjologii krytycznej, a także pedagogiki krytycznej.

Monografia Petro J. Saucha wyróżnia się jednak dużą dbałością o przywoływanie konkretnych danych ilustrujących przedstawiane poglądy, a także przechodzeniem w wielu miejscach od krytyki do sugestii rozwiązań, proponowania pozytywnych zmian. Autor przyjmuje zatem postawę znacznie bardziej przyjazną i pożyteczną dla oświaty – niż wielu autorów

pozostających w konwencji niemal wyłącznie krytycznej. Dodać należy, że ma doświadczenie i wiedzę, które takiej postawie sprzyjają. Jest profesorem filozofii, ma w swoim życiorysie zawodowym pełnienie odpowiedzialnych funkcji w administracji państwowej, był organizatorem uczelni w Równem, a teraz kolejną kadencję kieruje – jako rektor – Państwowym Uniwersytetem im. Iwana Franki w Żytomierzu. Sprawia to, że pragnie zmian oraz potrafi je inicjować i wspierać. Od lat angażuje się w kształtowanie filozofii przemian oświatowych na Ukrainie (por. Sauch, 2001) i z powodzeniem reformuje kształcenie uniwersyteckie. Przejawia aktywność, w której łączy teorię z praktyką oraz krytycyzm z działaniami naprawczymi. To postawa mogąca stanowić ilustrację korzyści płynących z krytyczno-kreatywnego podejścia do kwestii oświatowych. Nie ukrywam, że jest to postawa bardzo mi bliska i bardzo potrzebna w życiu społecznym (por. Lewowicki, 2007).

W kolejnych rozdziałach autor podejmuje takie zagadnienia, jak: zmiany oświatowe i sytuacja oświaty znajdującej się między tym, co już przeszłe, minione, a tym, co niesie przyszłość (rozdział 1), meandry ukraińskiej oświaty (rozdział 2), problemy edukacji w szkolnictwie wyższym (rozdział 3), oświata i wychowanie pod presją różnych uwarunkowań. Ostatni rozdział (5) jest zbiorem wybranych wywiadów, wypowiedzi i przemówień autora. W każdym z rozdziałów znajduje się wiele wątków, poglądów, krytycznych uwag i sugestii zmian. Poniżej przytoczę niektóre – przynajmniej częściowo oddające skalę rozważań i sposoby odczytywania problemów edukacji.

Analizując w rozdziale 1 „Oświata: między minionym i przyszłym” zmiany zachodzące w oświacie Petro J. Sauch podkreśla dynamikę współczesnych strategii edukacyjnych (jak pisze – dynamikę deformacji tych strategii). Przeciwstawia tradycyjną, klasyczną oświatę, opartą na przekazie encyklopedycznej wiedzy – i oświatę zorientowaną na kształtowanie osobowości. Przytacza etapy ważnych przeobrażeń jakościowych w pojmowaniu i prowadzeniu edukacji. Dostrzega rosnącą rolę oświaty w życiu

społeczno-gospodarczym. Znaczenie oświaty stało się oczywiste dla rządów wielu państw, a wyrazem tego były rosnące nakłady na oświatę. Autor podaje, że np. w latach 1960–1981 szacowane nakłady na tę dziedzinę wzrosły w skali świata z 51,5 miliardów dolarów do 627 miliardów dolarów, co stanowiło 5,7% wartości produktów narodowych wszystkich państw świata (Sauch, 2012, s. 10). W latach 80.-90. ubiegłego wieku ukształtowały się, według autora, cztery modele czy typy oświaty: północnoamerykański, zachodnioeuropejski, wschodnioeuropejski i wschodnioazjatycki. Różniły się one i w jakimś stopniu nadal różnią pod wieloma względami – m.in. nakładów, centralizacji vs decentralizacji, wielokierunkowością i wielostopniowością oświaty, czasem trwania kształcenia, modelami procesów edukacyjnych (tamże, s. 11–12).

Dużo miejsca zajmują w książce rozważania o wadach „klasycznego fundamentalizmu” w oświacie i przyczynach oraz cechach „nieklasycznego fragmentaryzmu” oświaty. Autor przytacza argumentację odwołującą się do przeobrażeń cywilizacyjnych, globalizacji, roli innowacji, relacji między lokalnością i globalnością, holistycznych tendencji w nauce i ich konsekwencji w oświacie. Prowadzi to do skojarzeń zarówno ze strategiami oświaty, strategiami reform edukacyjnych, jak i dyskusjami o paradygmatach oświaty (Kupisiewicz, 1994; Kremień, Lewowicki, Ogniewjuk, Sysojewa, 2013; Kremień, Lewowicki, Sysojewa, 2010). W tekście książki znaleźć można m.in. wątek opisujący początkowo całościowy obraz świata (to przeddyscyplinarny etap nauki), potem etap dyscyplinarny (w którym nastąpiło oddzielenie podmiotu i przedmiotu, nastąpił podział dyscyplin nauki), wreszcie etap postdyscyplinarny, w którym pojawia się paradygmat podmiotowo-przedmiotowy, wskazujący na wzajemne oddziaływania subiekty (podmiotu) i obiektu (przedmiotu). Petro J. Sauch powraca tu do już wcześniej podejmowanych rozważań o paradygmatach oświaty (Sauch, 2010), przy czym w omawianej książce przedstawia różne ujęcia paradygmatów.

Idea holistycznego, całościowego ujmowania świata, uprawiania nauki i prowadzenia edukacji powraca w książce w różnych miejscach. Autor podkreśla potrzebę całościowego myślenia o świecie, dostrzega holistyczne tendencje w uprawianiu nauki, apeluje o syntezę (m.in. dotyczące oświaty). Jednocześnie widzi tendencję polegającą na odchodzeniu od liniowego uprawiania i rozwoju nauki, a nasilaniu się dyferencjacji wiedzy, parcjalności nauki, myślenia nieliniowego, wariantowego. Te sprzeczne

tendencje czy trendy wymagają jednak jakiegoś uporządkowania. Przywoływane więc jest podejście systemowe, podejście pozwalające ujmować dynamiczne całości (por. np. Sauch, 2012, s. 26). Podobne dążenia ujawniają się w poczynaniach także innych badaczy polskich i ukraińskich (por. Lewowicki, Ogniewjuk, Sysojewa, 2011). Całościowe ujęcia, o czym należy pamiętać, wydają się potrzebne w reformowaniu oświaty i w praktyce procesów edukacyjnych.

Bardzo wnikliwe i – jak zapowiada podtytuł książki – bez upiększeń są rozważania o stanie oświaty i nauki na Ukrainie. Przedstawione są mocne i słabe strony oświaty – od lat 90. ubiegłego wieku (Sauch, 2012, s. 17 i nast.). Jednym z podstawowych powodów słabości są, jak pisze Petro Sauch – zmiany bez celu i kompasu, „ruch – ponad wszystko, cel – niczym” (tamże, s. 19). Oświata potrzebuje reform, bo m.in. jest oderwana od życia, od nauki, panuje w niej autorytaryzm oraz związana z nim bezdusność i amoralność (tamże, s. 18). Następuje degradacja oświaty jako misji – do poziomu usługi (tamże). Aż 70% nauczycieli-metodyków uważa, że szkoła nie daje przewidzianej wiedzy (tamże). Reformy powinny jednak być dobrze przygotowane, mieć jasną koncepcję i akceptację społeczną. Kłopoty dotyczące ukraińskiej oświaty nie są obce także oświacie w innych krajach, również w Polsce.

Alarmujące są dane dotyczące stanu nauki, a przede wszystkim kadry naukowej na Ukrainie. Młodzież nie garnie się do uprawiania nauki – często z powodów finansowych. Średni wiek doktora habilitowanego to 63 lata, a członków akademii – ponad 70 lat. Zdumiewający i alarmujący jest spadek liczby pracowników nauki. W latach 1991–2011 liczba ta zmniejszyła się o ponad 2/3 – z 295 010 w roku 1991 do 84 969 w roku 2011. Obraz słabości dopełniają niskie nakłady na naukę i niewielka innowacyjność, a głównie niezbyt prorozwojowa i przyszłościowa struktura innowacji.

Zastanawiające i zapewne dla wielu bulwersujące wydają się dane dotyczące finansowania i efektywności oświaty. Autor podaje, że na Ukrainie relatywnie (w ujęciu procentowym – w stosunku do wszystkich zatrudnionych) dużo osób pracuje w oświacie, bo około 15,5% wszystkich zatrudnionych. W Rosyjskiej Federacji jest to 9,7%, Niemczech – 5,9%, Wielkiej Brytanii – 9,1%, USA – 9,1%, Francji – 6,4%, a w Polsce – 7,4%. Upraszczając, można uznać, że na Ukrainie pracuje w oświacie relatywnie dwa razy więcej osób niż w innych państwach. Osoby te wykonują swoje zadania w 11-letniej szkole, a w więk-

szości innych państw w szkole 12- lub 13-letniej. Nakłady na oświatę na Ukrainie szacowano na poziomie 5,3% PKB, a więc wyższym lub podobnym jak w wielu wysoko rozwiniętych państwach. Ostatnio nakłady na oświatę na Ukrainie wynoszą nawet około 6% PKB (a np. w Niemczech – 4,4%, Japonii – 3,4%, Hiszpanii – 4,4%, USA – 5,5%) (s. 38). Jednocześnie jakość oświaty i społeczne zadowolenie z oświaty pozostają bardzo niskie. Efekty pracy uznawane są za wyraźnie niezadowolające. Autor podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego utrzymuje się taka niekorzystna sytuacja. Powody są zarówno historyczne, bagaż przeszłości, jak i współczesne – związane z przemianami w niepodległej Ukrainie, w tym z przejawami dzikiego kapitalizmu, obszarami chaosu, etosem pracy.

Kontynuacją i uszczegółowieniem rozważań o kondycji oświaty na Ukrainie jest rozdział 2 „Meandry (w oryginale – „zigzagi” – dop. T. L.) współczesnej ukraińskiej oświaty”. Autor koncentruje uwagę m.in. na słabościach reform, pisze o „tektonicznych wstrząsach”, jakich doświadczają nauka i oświata, zwraca uwagę na brak harmonii między tym, co „swoje”, związane z ukraińską tradycją, a tym, co „obce”, przyjmowane z myślą o funkcjonowaniu w europejskiej przestrzeni oświatowej. Wątek dotyczący wyważenia relacji między własnym dorobkiem a importem idei i praktyk edukacyjnych powraca w kilku miejscach książki i świadczy o racjonalnym nastawieniu do zmian oświatowych. To szansa na uniknięcie niektórych błędów, których nie uniknięto w naszym kraju.

Petro Sauch ponownie nawiązuje do zarysowanego w poprzednim rozdziale przeciwstawienia klasycznego modelu oświaty, w którym najważniejsze jest „czego uczymy”, i nieklasycznego modelu, w którym istotne staje się „kogo uczymy”. Pierwszy z modeli skojarzony został z kształceniem zawodowym, drugi skojarzony jest z podejściem liberalnym. Ten drugi – pomimo walorów – niesie także skutki negatywne – takie jak bezrobocie absolwentów, ale P. Sauch dostrzega w tym konsekwencje typowe dla wolnego rynku (także wolnego rynku oświaty i rynku pracy). Wyraźne są również inne skutki – fragmentaryzacja wiedzy, brak umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy, znacząco wzrosła liczba uczniów mających problemy z nauką. W tekście książki zwraca uwagę zdanie, że pedagogika z rozwijającą osobowość ludzi przekształca się w korekcyjną (tamże, s. 48).

Zdaniem autora monografii, współczesna szkoła powinna odpowiadać na co najmniej cztery wyzwania. Są to: kształcenie zoriento-

wane na osobowość, zindywidualizowane i stawione na myślenie; odrodzenie optymizmu i zjawisko społecznego awansu dzięki wykształceniu; efektywne kierowanie procesami (nie ludźmi); wykorzystanie bogatych własnych doświadczeń przy poczynaniach reformatorskich (tamże, s. 51–53).

Reformie oświatowej nie sprzyjają nowe problemy: spadek zainteresowania nauczaniem, obniżenie jakości kształcenia, spadek odpowiedzialności i degradacja moralna (tamże, s. 62 i nast.). Powodzenie reform zależy będzie m.in. od pozyskania autentycznej przychylności społecznej, zaangażowania nauczycieli, dotarcia do peryferii (nie tylko do środowisk wielkomiejskich czy zamkniętych). Jak dotąd, zdaniem P. Saucha, trudno uznać, że grupy społeczne mające realizować reformy ktoś natchnął optymizmem.

Wśród pożądaných rozwiązań wymieniane są m.in. nowy model ekonomiczny oświaty – z wieloma podmiotami finansującymi oświatę, samodzielnością finansową i własną działalnością uczelni przynoszącą zyski (tamże, s. 65). Oczywiście, konieczna jest reforma programowa, ale również demokratyzacja i decentralizacja zarządzania, regionalizacja, autonomizacja podmiotów oświatowych, humanizacja relacji. Powodzenie zmian zależy od troski i zaangażowania całego społeczeństwa (tamże, s. 67). I tę prawdę odnieść można do wszelkich reform edukacyjnych, niezależnie od państwa, w którym odbywają się czy mają się odbywać.

Rozdział 2 zakończony został fragmentem, w którym przywołane są problemy i mechanizmy zapewniania konkurencyjności i powodzenia oświaty. Punktem wyjścia jest teza o potrzebie przejścia od ekstensywnego do intensywnego wykorzystania kapitału społecznego – przede wszystkim wykorzystania ludzi o wysokich kwalifikacjach. Wśród ważnych spraw wymienione są nakłady na oświatę, dostęp i jakość oświaty, stan zdrowia, status społeczny pedagogów, kondycja kształcenia zawodowego, współpraca oświaty i gospodarki, więzi oświaty z nauką. Duże znaczenie ma udział mediów masowej komunikacji w edukacji społecznej. P. Sauch przytacza dane, iż media na Ukrainie przeznaczają na programy edukacyjne czy – szerzej – programy o walorach poznawczych zaledwie 2,5% czasu antenowego, natomiast w Niemczech i Holandii jest to ponad 30%, a średnio w Europie około 25%.

W katalogu sugestii, jak poprawić oświatę na Ukrainie, znalazły się: zmiana polityki oświatowej i naukowej, zwiększenie nakładów do 10% PKB, realny priorytet oświaty w polityce

państwa, system monitorowania jakości oświaty, podniesienie prestiżu pracy oświatowej, radykalna modernizacja treści z uwzględnieniem modelu postnieklasykznego, reforma zarządzania (z formalnego i scentralizowanego na oparte na efektach), oceny działalności uczelni i wprowadzenie standardów europejskich, zasada całościowej edukacji. Są to sugestie zgodne z tendencjami ogólniejszymi w europejskiej edukacji. Doświadczenia polskie świadczą o wielu trudnościach realizacyjnych sugerowanych rozwiązań, a także o rozmaitych pułapkach i nieracjonalności projektów i zaleceń generowanych w tzw. europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Być może, nasze doświadczenia pozwolą uniknąć przynajmniej niektórych trudności na Ukrainie. Służą temu liczne wspólne przedsięwzięcia środowisk pedagogicznych obu państw, konferencje, spotkania robocze i publikacje.

Rozdział 3 poświęcony jest edukacji w wyższych uczelniach. W oczywisty sposób pojawiają się w nim zagadnienia już sygnalizowane – np. konieczność reformy, racjonalność zmian, sprawy treści kształcenia, demokratyzacji, jakości kształcenia, etyki zawodowej. Niektóre problemy i zjawiska pod wieloma względami są podobne na Ukrainie i w Polsce.

Petro Sauch dostrzega obniżenie się jakości kształcenia jako zjawisko towarzyszące masowej edukacji. Problemem jest zachwianie relacji między masowym kształceniem a przygotowaniem profesjonalnym. Jak zauważa, od lat nie planuje się przygotowania kadr. Rozbieżne są priorytety nauki i praktyki. Uprawianie nauki odbywa się coraz bardziej w „zamkniętym kręgu”. Ponadto uprawianie nauki często kończy się wraz z obroną dysertacji, potem dominuje „pogoń za pieniądzem”. Zanika etos pracy naukowej, etyka nauczycieli akademickich. Brakuje wyraźnych i przestrzeganych wymagań jakości pracy naukowej (Sauch, 2012, s. 91–92). Negatywnym zjawiskiem jest biurokratyczne podejście do kategoryzacji uniwersytetów (decyzje wydają urzędnicy – bez jasnych kryteriów, odniesień do nauki światowej).

W sferze szkolnictwa wyższego rażą takie paradoksy, jak to, że wielu uczonych sprawuje ważne funkcje państwowe, a kondycja edukacji pozostaje słaba, deklarowany jest rozwój a dominuje bieda w oświacie, determinizm ideologiczny zastąpiony został determinizmem ekonomicznym, obserwuje się osobliwy sojusz prawnego fetyszyzmu z nihilizmem.

Podobnie jak w przypadku oświaty niższych szczebli potrzebne są propozycje strategii zmian, strategii postępu technologicznego, innowacji,

strategia rozwoju szkolnictwa wyższego. Warto nadmienić, że podstawy kształtowania takich strategii znaleźć można w niektórych pracach ukraińskich autorów (Kremień, 2008, 2011).

Interesujące są rozważania o przemianach szkół wyższych, szczególnie uniwersytetów. Petro Sauch opisuje zróżnicowanie uczelni i programów kształcenia. Rozważania te są bliskie propozycjom, które formułowałem przed laty (Lewowicki, 1985) i które aktualnie nabierają nowego znaczenia także w Polsce (Lewowicki, 2012).

Poszukując rozwiązań autor sięga do przykładów uczelni amerykańskich, przytacza także rozmaite formujące się odmiany uczelni zorientowanych głównie rynkowo, uczelnie wirtualne – oparte na bazie technologii informacyjno-komunikacyjnych, klaster, uczelnie przykładowe i przy korporacyjne – uwzględniające potrzeby własnego i globalnego rynku pracy.

W rozważaniach pojawiają się odwołania do perspektywy społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa „ekonomiki wiedzy”, społeczeństwa innowacyjnego. Kształtowanie takiego społeczeństwa pozostaje wyzwaniem wobec edukacji.

W rozdziale 4 znajdują się zagadnienia dotyczące oświaty i wychowania – w ich uwikłaniach cywilizacyjnych, kulturowych, politycznych często wykraczających poza granice danego państwa. Spośród wielu spraw wymienić warto m.in. relacje między oświatą i kulturą – oddalanie się od siebie tych dziedzin życia, upolitycznienie i ideologizację, a przede wszystkim problemy samoidentyfikacji oświaty w warunkach unifikacji kultury i unifikacji edukacji. Kształtują się – z jednej strony – identyfikacje indywidualne, kulturalno-indywidualne, z drugiej strony – narodowe, a z trzeciej – ponadnarodowe, europejskie. W Polsce dostrzegamy to i w miarę możliwości respektujemy od lat – przyjmując, że tożsamość ludzi jest/staje się wielowymiarowa (i obejmuje identyfikacje rodzinne, lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, ponadnarodowe, a także religijne czy wyznaniowe, światopoglądowe i in.).

Wiele miejsca zajmują w tym rozdziale rozważania o kierunkach i znaczeniu idei integracyjnych w Europie, w tym rozwoju europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Podkreślona została także potrzeba przezwyciężenia rozchwiania (a nawet zerwania) relacji między kształceniem i wychowaniem. Proces dydaktyczno-wychowawczy powinien odzyskać całościowy charakter. Wątkiem zamykającym rozdział są zagadnienia edukacji wielokulturowej we współczesnym świecie. Zapewne pomocne w rozstrzyganiu spraw edukacji w społeczeństwach wielokulturowych (a takie są w większości współczesne

społeczeństwa – także społeczeństwa polskie i ukraińskie) może być, jak sądzę, podejście właściwe nie edukacji wielokulturowej, ale edukacji międzykulturowej (Lewowicki, 2010, 2011, 2012; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2011).

Ostatni rozdział, o czym napisałem we wstępnej części tej recenzji, jest zbiorem wiadomości, wypowiedzi i przemówień Petra Saucha. To teksty z różnych lat, powstałe z różnych okazji. Pozwalają one poznać rozmaite poglądy dotyczące kwestii społecznych i oświatowych, fascynację zagranicznymi przykładami i racjonalny ogląd problemów edukacyjnych na Ukrainie, obszary zaangażowania eksperckiego oraz aktywności naukowej i organizacyjnej – m.in. w roli rektora uniwersytetu w Żytomierzu.

W sumie jest to książka wartościowa w warstwie poznawczej, oryginalna w ujęciu wielu zagadnień, także prowokująca do dyskusji i niewątpliwie inspirująca do refleksji. Walorem tej pracy są także liczne sugestie rozwiązań problemów edukacyjnych, przykłady (często zagraniczne) godne rozważenia i ewentualnego wykorzystania. Radykalizm niektórych poglądów, nierzadko publicystyczna forma połączona z naukową argumentacją, autorskie spojrzenie (krytyczne, ale z troską o oświatę, o przyszłość Ukrainy i Ukraińców) sprawiają, że książka zacieka i angażuje czytelników. Dla polskich czytelników jest źródłem wielu ważnych i nieznanymi informacjami o edukacji na Ukrainie.

Literatura

- Kremień W. G. (2008): *Filozofia edukacji*. ITE-PIB, Radom
- Kremień W., Lewowicki T., Sysojewa S. (red.) (2010): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. WSP ZNP i UP im. KEN, Warszawa–Kraków
- Kremień W. G. (2011): *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. ITE-PIB, Radom
- Kremień W., Lewowicki T., Ogniewjuk W., Sysojewa S. (red.) (2013): *Oswotni reformi: misija, dijsnist', refleksija*. Ministerstwo oświti i nauki Ukraini, NANP Ukrainy, WSP ZNP, Kyjiwskij uniwersitet imieni Borisa Grinczenka, Kyjiw
- Kupisiewicz Cz. (1994): *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Lewowicki T. (1985): *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*. IPN, PTiSzW, Warszawa
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Lewowicki T. (2007): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. ITE-PIB, Warszawa-Radom
- Lewowicki T. (2010): *Wielokulturowość i edukacja*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4

Lewowicki T. (2011): *Polikulturnist i oswita – zagadnieni problemi ta polski i ukrainski konteksti*. W: W. G. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Kulturno-istoricna spadszczina Polszczy ta Ukrainy jak czinnik podwitu polikulturnoj iswiti*. Ministerstwo oświti i nauki, molo-di ta sportu Ukrainy, NANP Ukrainy (i inni), Kyjiw–Chmielnicki

Lewowicki T., Ogniewjuk W., Sysojewa S. (red.) (2011): *Calosciowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświato-logią*. WSP ZNP, Warszawa

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2011): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. WEiNoE UŚ, WSP ZNP, Wyd. A. Marszałek, Cieszyn–Toruń

Lewowicki T. (2012): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1

Lewowicki T. (2012): *O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie zmian*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4

Sauch P. (2001): *Ukraina na mezi tisjaczolit. Transformacja ducha i wiprobowlgijanja nacionalnim buttiam*. Riwne

Sauch P. (2010): *Kryzys tradycyjnego paradygmatu oświaty: między zawodową samoświadomością i procesami deprofesjonalizacji*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. WSP ZNP i UP im. KEN, Warszawa–Kraków.

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Dorota Siemieniecka:
Metoda projektów w budowie
i realizacji systemu kształcenia studentów.
Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 497

Już u schyłku ubiegłego wieku wszelkie pojawiające się wizje ewolucji współczesności udowadniały nam, że aktualne megatrendy w nauce (także w gronie dyscyplin *stricte* społecznych) oraz technika stoją u doby wielkich wyzwań. Współczesna pedagogika nie jest w tym względzie odosobniona. Funkcjonuje ona w czasach turbulentnej rzeczywistości, permanentnie poszukując własnej, nowej tożsamości. Jej szczególną sytuację określają czynniki cywilizacyjne, wśród których na pierwszym miejscu wymienia się rozwój środków techniki, wywołujący nieustające zmiany w funkcjonowaniu społeczeństwa i stawiający przed nim nowe wyzwania. Okoliczności te od wielu lat wywołują głęboką refleksję wśród przedstawicieli świata nauki, rozważających różnorodne konteksty oraz aspekty zachodzących przemian i dokonujących próby ich interpretacji. W sytuacji transformacji

kulturowej swoiste wyzwanie stoi przed uczonymi, reprezentującymi nauki o wychowaniu, którzy poprzez swoje dogłębne studia nad ontologicznymi i epistemologicznymi przesłankami charakteryzującymi współczesną rzeczywistość społeczną, a także dokonując intelektualnych analiz przestrzeni edukacyjnej podejmują próby wyznaczania nowych paradygmatów współczesnej edukacji, w sytuacji krytyki współczesnej szkoły, wobec postmodernistycznej wizji świata. Eksperci, a także użytkownicy wiedzy muszą sobie radzić z przeogromną – jak nigdy dotąd – ilością zgromadzonych informacji. Nadzwyczaj istotne zatem pozostają wielorakie zagadnienia związane z kreowaniem systemów kształcenia na poziomie wyższym.

Do takich opracowań należy monografia naukowa przygotowana przez dr hab. Dorotę Siemieniecką¹, w której autorka, w mojej ocenie, niezwykle interesująco i kompetentnie przedstawia zmiany w edukacji związane z przeobrażeniami procesów społecznych, kulturowych i technologicznych, implikujących nowe spojrzenie na współczesną dydaktykę, w tym dydaktykę akademicką. Podkreśla także potrzebę stosowania nowoczesnych aktywizujących metod kształcenia, sprzyjających rozwojowi inteligencji i kreatywności uczących się, z zastosowaniem technologii informacyjnej. W publikacji konsekwentnie poszukuje odpowiedzi na pytanie o zakres treściowy, metody i formy realizacji nowoczesnego kształcenia wykorzystującego potencjał mediów.

To interesujące opracowanie składa się z wprowadzenia oraz rozdziałów zgrupowanych w dwóch częściach: teoretycznej i badawczej. Praca w swojej zawartości tworzy koherentną całość, holistycznie ukazując podejmowaną problematykę. Warto przytoczyć podział strukturalny książki. Część teoretyczna składa się z czterech rozdziałów (zawierających od 2 do 5 podrozdziałów). Obejmują one następującą problematykę:

1. Rola i miejsce technologii informacyjnej w społeczeństwie wiedzy (s. 11–86)
2. Twórczość i innowacyjność a nowoczesne technologie (s. 87–119)
3. Współczesne poglądy na systemy kształcenia (s. 120–175)
4. Metoda projektów w świetle badań (s. 176–259)

Część badawcza została zawarta w pięciu rozdziałach.

1. Problemy i metody badań (s. 267–291)
2. Rola inteligencji, postawy twórczej w różnych aspektach realizacji problemu (s. 292–318)
3. Obszary twórczości wyróżnione przez studentów w trakcie realizacji projektów w zakre-

sie TI oraz bariery i możliwości współpracy (s. 319–342)

4. Oszukiwanie, przewarżanie i prezentowanie informacji przez studentów w trakcie realizacji projektów z obszarów TI (s. 343–363)
5. Samoocena studentów w realizacji projektu (s. 364–416)

W książce jest również Zakończenie (s. 417–436), Aneks (s. 437–438) i Bibliografia (s. 439–497).

W części teoretycznej autorka w systematyczny i dogłębny sposób dokonała interdyscyplinarnej analizy zagadnień filozoficznych, socjologicznych, pedagogicznych i psychologicznych związanych z funkcjonowaniem społeczeństwa i jego przemianą. Uwagę zwraca świadome, oryginalne ujęcie omawianych treści w perspektywie horyzontalnej, polegające na szerokiej analizie różnorodności współczesnych idei rozwoju społeczeństwa, tak charakterystycznych dla ponowoczesności, ukazujące konotacje pomiędzy zmianą cywilizacyjną, jej konsekwencjami a sposobem postrzegania człowieka i jego edukacji w kontekście rozwoju nowoczesnych technologii. Zaletą pracy jest rozległość pola eksploracji.

W publikacji znajdujemy poglądy m.in. takich filozofów, jak Jurgen Habermas, Michael Foucault, Martin Heidegger, Jean Baudrillard, Peter L. McLaren, których interpretacja nowej rzeczywistości w znaczący sposób wpłynęła na jej postrzeganie. W zaproponowanej systematyce idei wyodrębnione zostały teorie odnoszące się do wpływu techniki na rozwój społeczeństwa wiedzy, teorie medioznawcze, nawiązujące do determinizmu technologicznego odnoszącego się do roli mediów w społeczeństwie. Zwraca się też uwagę na nowe zagrożenia niesione przez rozwój cywilizacji, jednocześnie podkreślając otwierające się możliwości i kierunki rozwoju. Autorka odnosząc się do poglądów reprezentowanych przez przedstawicieli wielu dziedzin nauki i nawiązując do obserwowanych zmian cywilizacyjnych, zaakcentowała konieczność przygotowania społeczeństwa do funkcjonowania w mediatyzowanej rzeczywistości. Należy podkreślić, iż o potrzebie pogłębionej refleksji nad problematyką zmian społecznych, w tym w edukacji, świadczą liczne publikacje polskich uczonych, którzy wnieśli znaczący wkład w rozwój współczesnej polskiej pedagogiki. Powołując się na Zygmunta Baumana, Zbigniewa Kwiecińskiego, Tadeusza Lewowickiego, Bogusława Śliwerskiego, Zbyszko Melosika, Tomasza Szkudlarkę, Janusza Gajdę, Kazimierza Denka, Aleksandra Nalaskowskiego autorka uważa za konieczne formułowanie refleksyjnych teo-

rii i wynikających z nich systemów działania, w których centralną postacią jest człowiek, jego rozwój i prawidłowe codzienne funkcjonowanie, a także proces edukacji i socjalizacji. W tym kontekście scharakteryzowała obiektywistyczną i kognitywistyczną orientację w pedagogice oraz współczesne teorie kształcenia oparte na założeniach behawioryzmu, konstruktywizmu i konektywizmu. Autorka, nawiązując do przedstawionych w części teoretycznej pracy założeń teoretycznych współczesnej edukacji i odnosząc się do jej aksjologicznych podstaw, przedstawiła podstawowe pojęcia i koncepcje rozumienia inteligencji i myślenia twórczego, eksponując rolę nowoczesnych technologii w ich rozwijaniu. W polskiej literaturze pedagogicznej do problematyki aksjologii w edukacji zdominowanej przez technikę w społeczeństwie informacyjnym w swoich pracach nawiązują Janusz Gajda, Waldemar Furmanek i Janusz Morbitzer.

W opracowaniu zostały omówione współczesne koncepcje społeczeństwa informacyjnego, które – zdaniem autorki – pozwalają na lepsze zrozumienie jego istoty i dzięki temu skuteczniejsze określenie cech i kierunków zmian edukacji w kontekście nowych technologii. Opis oraz porównanie różnych stanowisk wobec zachodzących procesów społecznych stanowiły punkt wyjścia dokonanej analizy systemów kształcenia. Szeroko omawiane są poglądy m.in. Marshalla McLuhana, Daniela Bella, Alvina Tofflera, Lindy Groff, Francis Fukuyamy i Slavoj Žižka, a także Bronisława Siemienieckiego, Macieja Tanasia, Marii Kozielskiej, Stanisława Juszczyka, Adama Lepy, Tomasza Gobana-Klasa, Ryszarda Tadeusiewicza. Opracowanie to stworzyło kontekst teoretyczny uzasadniający konieczność zmian w edukacji. Oprócz charakterystyki rzeczywistości zawartej w przytoczonych opracowaniach naukowych praca zawiera liczne odwołania do praktyki edukacyjnej, poprzez nawiązanie do przyjętych rozwiązań legislacyjnych rekomendujących normy projektowania systemu kształcenia w świetle współczesnych modeli i teorii uczenia się.

Sposób interpretacji oraz szeroki kontekst teoretyczny zawarty w omawianej pracy zwraca uwagę na potrzebę podejmowania w edukacji problematyki stymulowania aktywności sprzyjających rozwojowi inteligencji i kreatywności uczących się. W związku z tym w publikacji nie zabrakło odniesień do opracowań omawiających nowe kompetencje kluczowe, niezbędne w społeczeństwie informacyjnym. Część teoretyczną zamyka szeroka analiza metody projektów, której stosowanie w edukacji, zdaniem autorki, sprzyja realizacji wymienionych celów.

Na uznanie Czytelnika zasługuje zaprezentowany w monografii niezwykle szeroki wybór polskich i zagranicznych pozycji bibliograficznych, zawierających najnowsze opracowania teoretyczne i wyniki badań, świadczący o dogłębnej wiedzy autorki na temat omawianych problemów.

W części badawczej, która zajmuje znaczącą część publikacji, została zaprezentowana procedura metodologiczna opisanych w pracy badań pedagogicznych. Ich przedmiotem było określenie różnic i związków między zróżnicowanymi determinantami procesu kształcenia realizowanego z zastosowaniem metody projektów. Celem przeprowadzonych przez autorkę badań było zdiagnozowanie, czy istnieją, a jeśli tak to jakiego rodzaju, związki między poziomem inteligencji, zdolnościami twórczymi i postawą twórczą studentów a różnymi aspektami realizacji przez studentów metody projektów, obejmującymi przyjmowane przez nich style uczenia się, twórcze i nowatorskie podejście do wykonania projektów, sposoby realizacji projektów, współpracę, samoocenę projektu oraz stopień i rodzaje wykorzystywanych narzędzi technologii informacyjnej w trakcie pracy nad projektami. Do przeprowadzenia badań użyto standaryzowanych narzędzi badawczych, takich jak *Test Matryc Progresywnych Ravena*, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH-1)* S. Popka, *Test Szkieł i Test Niezwykłych Zastosowań* autorstwa Joya Guilforda oraz autorską ankietę *Spoleczne i twórcze aspekty metody projektów systemu kształcenia dorosłych*. Wykonane przez studentów projekty zostały poddane ocenie sędziów kompetentnych. W ramach badań przeanalizowano kierunki modyfikacji stylów uczenia się studentów oraz rodzajów wiedzy nabywanej przez nich podczas pracy nad projektami. Określono także obszary podejmowanych działań, które zostały przez nich uznane za twórcze i oryginalne. W trakcie badań zdefiniowano modele realizacji projektu zaimplementowane przez studentów, a także narzędzia technologii informacyjnej zastosowane w trakcie wykonywania zadań projektowych. Ustalono również poziom inteligencji, zdolności twórczych, postawy twórczej studentów w kontekście różnych aspektów realizacji zajęć.

Należy podkreślić, iż przedstawione w monografii eksplikacje mają innowacyjny charakter, a opracowane analizy wyników badań budzą szacunek co do wiarygodności oraz rzetelności prowadzonych studiów, prowokując do dalszych własnych przemyśleń.

Zawarte w rekomendowanej przeze mnie publikacji obszernie omówienie zagadnień

teoretycznych i wyników badawczych pobudza do refleksji nad przyszłością edukacji akademickiej, a przede wszystkim do obiektywnego naukowego dyskursu na temat kierunków rozwoju pedagogiki szkoły wyższej w trudnych czasach ponowoczesności. Moim zdaniem, przedstawiona praca z pewnością zainteresuje środowisko pedagogów, ponieważ prezentuje kierunki przemian w edukacji wynikające ze zmiany cywilizacyjnej i skłania do podejmowania kolejnych inicjatyw badawczych w strukturach współczesnego społeczeństwa informacyjnego. Niekwestionowanym walorem książki jest systematyczna prezentacja współczesnych teorii filozoficznych, socjologicznych i pedagogicznych wynikających z przemian cywilizacyjnych i technologicznych, ale przede wszystkim ich ujęcie humanistyczne. Jestem głęboko przekonana, iż pracę Doroty Siemienieckiej należy polecić nie tylko nauczycielom akademickim i studentom, ale również osobom rozstrzygającym o kształcie współczesnej polityki edukacyjnej.

Danuta Morańska
*Wyższa Szkoła Biznesu
w Dąbrowie Górniczej*

Przypisy

¹ Można z wysoką dozą prawdopodobieństwa inferować, iż przedmiotowa praca o niezaprzeczalnych walorach, które pozwolę sobie omówić w dalszej części recenzji, stanie się wkrótce podstawą awansu naukowego znakomitej Autorki, reprezentującej na co dzień Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Kazimierz Przyszczypkowski:
Polityczność (w) edukacji.
Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 204

Niegdyś rozumiana jako sztuka rządzenia państwem, dziś postrzegana w kategoriach manipulacji, przymusu, przemocy i dążenia do władzy. Swoich korzeni upatruje w starożytnej Grecji. Od wieków wzbudza skrajne emocje. Polityka. To właśnie nad sensem i celowością polityki zastanawiamy się coraz częściej, dostrzegając jej przejawy na obszarach z założenia apolitycznych. Rodzą się pytania na temat związku polityki z edukacją czy możliwości funkcjonowania szkoły poza systemem polityczno-społecznym. Z ogromnym zainteresowaniem zatem sięgnęłam do książki, w której autor podejmuje się analizy wymienionych problemów. Kazimierz Przyszczypkowski w swojej publikacji przedstawia w syntetyczny sposób aspekt polityczności

w edukacji, jednocześnie wyjaśniając podstawowe zagadnienia dotyczące polityki i edukacji.

Książka K. Przyszczypkowskiego pt. *Polityczność (w) edukacji*, składa się z ośmiu rozdziałów, posłowie oraz z bogatej bibliografii liczącej aż 247 pozycji. Całość zamyka streszczenie w języku angielskim.

Pierwszy rozdział traktuje o *Edukacyjnych implikacjach granic pozna(wa)nia*. Autor definiuje w nim kluczowe dla dalszych rozważań pojęcia granicy i graniczności, rozumiejąc je z jednej strony jako krańce przestrzeni, które możemy poznać, z drugiej jako kres możliwości pozna(wa)nia ludzkiego. Dodaje, że ograniczeń poznawania należy upatrywać nie tylko w czasie i przestrzeni, lecz w sposobie pozna(wa)nia naukowego i edukacji.

W kolejnym rozdziale o tytule zbieżnym z recenzowaną pozycją, autor opisuje różnicę pomiędzy postrzeganiem edukacji jako politycznej a dostrzeganiem w niej elementów szeroko rozumianej polityki. Przyszczypkowski dzięki szczegółowej analizie perspektyw patrzenia na edukację, wskazuje właściwą perspektywę interpretacji, zarówno samego tytułu książki, jak i treści poruszanych w publikacji.

Z trzeciego rozdziału – *Partykularyzm i rozczleniowość ideologii edukacyjnych* – Czytelnik dowiaduje się, jakie cechy są charakterystyczne dla pojęcia ideologii oraz czym są ideologie edukacyjne. Tym samym autor zapoznaje z pojęciem partykularyzmu, a więc dbałością o własne interesy różnych podmiotów. Podmioty te zaznaczają granice własnej odrębności poprzez podkreślenie tych kategorii, które odróżniają je od innych.

W następnej części monografii autor stawia pytanie o możliwość funkcjonowania szkoły jako formy zinstytucjonalizowanej edukacji poza uwarunkowaniami społecznego systemu. Próbując odpowiedzieć na tak postawione pytanie, Przyszczypkowski zapoznaje z historią ustroju politycznego przełomu lat 70. i 80. w Polsce, odnosząc się do postulatów czołowych postaci politycznych tamtego okresu. Poczyniona retrospekcja obrazuje ukryty program ideologii, zwłaszcza tych edukacyjnych. Rozdział piąty skupia się na kwestiach jedności i jedyności. Już na początku rozważań poruszona zostaje istotna kwestia edukacyjnego przesłania narracji. Autor celnie zauważa, że to przesłanie *kierowane jest nie tylko do jednostek i społeczności identyfikujących się z nimi, ale przede wszystkim do jednostek i społeczności będących poza tymi narracjami* (s. 107). Choć trzonem tego rozdziału jest opis fundamentalizmu reli-

gijnego, to autorowi udaje się w sposób jasny i klarowny wytłumaczyć istotę uniwersalizacji.

W następnym rozdziale autor zestawiał ze sobą różne perspektywy patrzenia na pojęcia, takie jak: kanon, różnica i dialog. Można by uznać, że Przyszczypkowski dokonuje analizy porównawczej pozornie odległych magisteriów edukacji kanonicznej oraz edukacji różnicy. Pojawia się również pytanie o realność konstrukcji edukacyjnego magisterium, stanowiącego połączenie kanonu i różnicy, na które usiłuje znaleźć odpowiedź w podjętych w całej publikacji rozważaniach.

W rozdziale siódmym wyjaśnione zostało znaczenie teorii pól Kurta Lewina. Opisane jest pojęcie konstruktów oraz ich dynamiczny związek z całościowym obszarem pola. Treści w tym rozdziale można potraktować jako kontynuację lub uzupełnienie rozdziału pierwszego, zawierającego pojęcia granic i graniczności pozna(wa)nia. Uważam, że zastosowanie tego zabiegu ułatwia analizę wieloaspektowego zagadnienia polityczności.

Ostatni rozdział *Edukacja w perspektywie teorii gier* traktuje o prawomocności łączenia odległych od siebie dyscyplin naukowych. Przyszczypkowski zastanawia się, czy takie scalanie nie jest z góry skazane na niepowodzenie, objawiające się m.in. standaryzacją i wypalaniem się tychże dyscyplin. Swoje rozważania, według mnie, trafnie podsumowuje stwierdzeniem, że zderzenie się odmiennych obszarów nauki stwarza nie tylko w/w zagrożenia, ale równocześnie otwiera je na nowe pola badawcze.

W wartościowej i interesującej analizie zagadnienia nie zostało uwzględnionych kilka, w moim odczuciu, ważnych kwestii. Uważam, że Kazimierz Przyszczypkowski mógł pokusić się o eksplorację nurtu pedagogiki emancypacyjnej i analityczno-krytycznej, rozwijających się na polskim gruncie w efekcie zmian ustrojowych. Warto byłoby również zapoznać Czytelnika z tezami m.in. Ivana Illicha (Zielińska, 1996), Michela Foucaulta (Foucault, 1993, s. 163) czy Paulo Freire (Śliwerski, 2001, s. 263–282), będących przedstawicielami nurtu politycznego, którego jednym z założeń była krytyka struktur ekonomicznych, politycznych i społecznych za zniewolenie człowieka.

Może zastanawiać również fakt, że autor nie rozwinął postulatów Carla Schmitta. Choć w definiowaniu polityczności Przyszczypkowski posłużył się teorią wspomnianego politologa, jednak pominął ważne aspekty, takie jak decyzyzizm czy okazjonalizm. Uważam, że uwzględnienie tych kwestii mogłoby być dla Czytelnika interesującym punktem odniesienia

do współczesnej oświaty i jej reform (Skarżyński, 1996, s. 43–47).

Pojęcie polityczności ma charakter publiczny i polemiczny, dlatego zgodnie z demokratycznymi prawami jednostek lub grup społecznych do współdecydowania i sądzenia, zakłada uczestniczenie w odpowiednich dla danego obszaru działaniach. Według mnie polityczność nie stanowi zatem odrębnego obszaru, lecz wyraża stopień integralności grup, które reprezentują swoje interesy w granicach przyjętego obszaru. W związku z powyższym, moim zdaniem, neutralny obszar edukacji w wyniku nakładania się sfer politycznej i społeczno-ekonomicznej przestaje być apolityczny. A postulaty odpolitycznienia edukacji należy postrzegać w kategoriach zmniejszenia negatywnych skutków partyjnej polityki.

W moim przekonaniu, przyjęcie zachowawczej postawy autora w ocenie, a raczej jej braku, rzeczywistych praktyk politycznych w obszarze edukacji nie obniża wysokiej wartości merytorycznej pracy, ale pozostawia Czytelnika bez odpowiedzi na pytania o aktualne kwestie polityki edukacji, dotyczące m.in. regulacji prawa oświatowego, programów szkolnych, czy Krajowych Ram Kwalifikacji. Tym samym odnosząc się do wysuniętego wniosku Przyszczypkowskiego o nierealności odpolitycznienia edukacji, można byłoby oczekiwać od autora propozycji możliwych działań w celu polepszenia jakości istniejących aktualnie na rynku edukacyjnym ofert kształcenia. Dlatego dominujące w publikacji teoretyczne ujęcie polityczności w edukacji, w moim odczuciu, może w pełni nie usatysfakcjonować tych Czytelników, którzy zachęceniu tytułem książki oczekiwaliiby czegoś więcej niż definicji i teorii. Zwłaszcza że teoretyczne rozważania nad pojęciami polityki i polityczności były już niejednokrotnie czynione, chociażby przez Chantal Mouffe w książce *Polityczność: przewodnik krytyki politycznej* czy Marcina Króla w *Filozofii politycznej*.

Zważywszy na przesłanie podjętych w książce rozważań, możemy uznać recenzowaną monografię za pokłosie wcześniejszych publikacji autora, takich jak np.:

- *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji* (1991),
- *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* (1998, wraz z prof. Z. Melosikiem),
- *Edukacja dla demokracji. Strategia zmian a kompetencje obywatelskie* (1999).

Moim zdaniem *Polityczność (w) edukacji* jest zrównoważoną, powstrzymującą się

od bezzasadnej krytyki monografią. Rzeczowe wyjaśnienie terminów polityczności i edukacji świadczy o wnikliwym spojrzeniu na rzeczywistość edukacyjną oraz dużej wiedzy i doświadczeniu autora, co niewątpliwie stanowi walor tej publikacji. Dodatkowym atutem książki jest przejrzysty układ treści i język, zrozumiały nie tylko dla znawców oświaty.

Rekapitulując mogę stwierdzić, iż książkę Kazimierza Przyszczykowskiego postrzegam jako wyborowy zbiór uważnie przeanalizowanych kwestii edukacyjnych, popartych wieloletnimi badaniami autora nad kategoriami oporu, emancypacji, transformacji czy obywatelskości. Kwestie te, mimo upływu lat, są nadal aktualne i wciąż stanowią wyzwanie dla niejednego badacza. Kazimierz Przyszczykowski zachęca do spojrzenia na edukację w sposób horyzontalny.

Serdecznie zachęcam do lektury tej publikacji nie tylko pedagogów, ale też wszystkich, którzy – będąc świadomymi graniczności swo-

jej wiedzy – pragnęliby tę granicę przekroczyć. Wypada sądzić, że krąg odbiorców recenzowanej książki poszerzy się o niemałe grono filozofów, socjologów, a nawet polityków.

Literatura

Foucault M. (1993): *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przekł. T. Komendant. Aletheia-Spacja, Warszawa

Przyszczykowski K. (2012): *Polityczność (w) edukacji*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań

Skarżyński R. (1996): *Carl Schmitt – ideolog i polityk*. W: *Carl Schmitt i współczesna myśl polityczna*. Red. R. Skarżyński. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa

Śliwerski B. (2001): *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. Impuls, Kraków

Zielińska H. (1996): *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Wyd. UMK, Toruń.

Arleta Hrehorowicz,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2013

Natalia Bednarska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

ЦІЛІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ: УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИЙ ДІАЛОГ (CELE I REZULTATY REFORM OŚWIATOWYCH – UKRAIŃSKO-POLSKI DIALOG) Kijów, 15–16 maja 2013 roku

W ramach odbywającego się w Uniwersytecie Kijowskim imienia Borysa Grinczenki Festiwalu Nauki odbyła się Międzynarodowa Naukowo-Praktyczna Konferencja: „Cele i rezultaty reform oświatowych – ukraińsko-polski dialog”. Współorganizatorami konferencji były Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz ze strony polskiej Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie. Konferencja to owoc współpracy społeczności naukowych skupionych w Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych (NANP) Ukrainy i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Po raz szósty próba przedstawienia rezultatów tej współpracy oraz nakreślenia kolejnych celów naukowych odbyła się podczas międzynarodowej konferencji naukowej. Pierwsza z cyklu konferencja miała miejsce w 2009 roku w Kijowie i Żytomierzu, kolejna w Warszawie i Krakowie (2010), w 2011 polska delegacja została zaproszona na konferencję do Chmielnickiego. W roku 2012 odbyły się dwie konferencje – gospodarzami pierwszej była Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP oraz Uniwersytet w Białymstoku, a drugiej – Katedra Pedagogiki Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki. W tym roku konferencja została zorganizowana przez pracowników Kijowskiego Uniwersytetu imienia Borisa Grinczenki.

Obrady plenarne odbyły się w siedzibie Instytutu Pedagogicznego Kijowskiego Uniwersytetu. Zainaugurował je rektor Uczelni – Wiktor Ogniewjuk oraz Anna Kuźma – radca Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej na Ukrainie, kierownik Referatu ds. Współpracy Naukowo-Oświatowej.

Kierunki dyskusji naukowej zostały nakreślone następująco:

- cywilizacyjne wyzwania edukacji na początku XXI wieku,
- reformy edukacji jako odzwierciedlenie przemian społeczno-gospodarczych i politycznych,
- rozwój edukacji a zrównoważony rozwój społeczeństw,

- wartości w procesie modernizacji edukacji,
- kulturowe podstawy projektowania reform edukacyjnych,
- reformy edukacji w kontekście historycznego rozwoju, tradycji i dziedzictwa kulturowego narodów,
- reformy edukacji a cele edukacji międzykulturowej,
- oświatologiczne zasady zgodności i spójności w procesie wyznaczania celów i realizacji reform oświatowych,
- ekonomiczne mechanizmy wdrażania reform edukacyjnych.

Merytoryczną część konferencji zainaugurował prof. dr hab. Stefan Mieszalski, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Profesor prezentował temat „Przemiany polskiego systemu edukacji a idea demokratyzacji szkoły”. Punktem wyjścia analizy reform przeprowadzonych w Polsce w ostatnim dwudziestolecu było, zainspirowane rozważaniami W. Kilpatricka, pytanie, czy szkoła wyzwala zmianę społeczną, czy jedynie postępuje za zaistniałymi zmianami społecznymi? Jak jest, a jak powinno być? Bunt przeciwko konserwatywnej szkole, odtwarzającej istniejący porządek społeczny i jednoczesna tęsknota za postępową, wywołującą zmiany społeczne szkołą jest inspiracją do działań reformatorskich. Najbardziej radykalne działania prowadzą do negacji szkoły, czyli koncepcji deskolaryzacji społeczeństwa. Kolejnym pomysłem (pod którym podpisują się m.in. pedagodzy z nurtu pedagogiki krytycznej) są próby zastępowania istniejących szkół – szkołami alternatywnymi. Jednak najczęściej reformy opierają się na stopniowym wprowadzaniu modyfikacji w istniejącym już systemie szkolnym. Po przedstawieniu wstępnych rozważań Profesor skoncentrował się na następujących aspektach polskich reform edukacyjnych: organizacyjnej i programowej decentralizacji polskiego systemu edukacji oraz zewnętrznych i wewnętrznych czynnikach pogłębiających nierówności społeczne. Wystąpienie było bardzo inspirujące, tezy przedstawione przez prof. Stefana Mieszalskiego były przywoływane w kolejnych prezentacjach polskich i ukraińskich naukowców.

„Reformowanie jako charakterystyka treściowa współczesnej edukacji” to tytuł wystąpienia prof. Wiktora Ogniewjuka. Autor koncepcji oświatologii przedstawił zagadnienie reformowania edukacji w świetle filozofii edukacji oraz oświatologii, koncentrując się na ich podstawowych tendencjach rozwoju. Zwracał uwagę na wyzwania, jakie stawia przed pedagogami brak zgodności pomiędzy wymogami edukacji masowej a potrzebami jednostek i społeczeństwa. Podkreślił wagę koncepcji uczenia się przez całe życie z jednoczesnym dostosowaniem jej do realiów i potrzeb danej społeczności.

Temat reformowania ukraińskiej oświaty kontynuowała w swym wystąpieniu za tytułowanym „Doświadczenia w reformowaniu edukacji ukraińskiej: próba refleksji naukowej” Oleksandra Sawczenko, pracownik naukowy Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych (NANP) Ukrainy. Analiza doświadczeń reform ukraińskich była dla autorki punktem wyjścia sformułowania priorytetów rozwoju współczesnej edukacji ukraińskiej. Wśród wymienionych celów znalazły się zarówno problemy wymagające rozwiązania, jak i strategie rozwoju edukacji (m.in.: standaryzacja edukacji, systemowe podejście do przemian innowacyjnych i technologicznych edukacji oraz objęcie obowiązkową edukacją przedszkolną dzieci 5–6-letnich).

Doktor Leandra Korczak, prodziekan w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie, omówiła zagadnienie: „Asystent rodzinny w pomocy społecznej”. Obowiązująca od stycznia 2012 roku Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej

dodała nowe narzędzie pracy z rodziną, wymagającą wsparcia ze strony ośrodków pomocy społecznej – zawód asystenta rodziny. Prelegentka zapoznała obecnych z wymogami formalnymi, jakie muszą spełnić osoby ubiegające się o pracę we wspomnianym zawodzie, przybliżyła zadania, jakie ma wypełniać w świetle ustawy asystent rodziny oraz odwołała się do doświadczeń osób pracujących w tym zawodzie.

W kolejnej prezentacji, zatytułowanej „Misja nauczyciela w reformach edukacyjnych”, Inna Szorobura, rektor Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim, przedstawiła zagadnienie reformowania szkoły wyższej. Egzemplifikacją rozpatrywanego problemu było wdrożenie w Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim mistrzostwa pedagogicznego wśród studentów edukacji wczesnoszkolnej.

Doktor Barbara Grabowska, adiunkt w Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie, skoncentrowała się w swym wystąpieniu na zmianach, jakie nastąpiły w szkolnictwie wyższym po 1989 („Szkolnictwo wyższe w Polsce w świecie mobilności i zróżnicowania kulturowego”). Najbardziej widoczną i spektakularną zmianą w szkolnictwie wyższym jest wzrost liczby studentów oraz absolwentów wyższych uczelni. Wynika on ze zwiększenia roli wykształcenia w środowisku pracy, a stał się możliwy dzięki uruchomieniu na uczelniach państwowych odpłatnych studiów zaocznych, wieczorowych i podyplomowych oraz powstawaniu uczelni niepublicznych. Doszło do umasowienia i urynkowienia szkolnictwa wyższego, niestety skutkiem ubocznym tego zjawiska stał się spadek jakości kształcenia akademickiego. Dr Barbara Grabowska zwróciła uwagę na działania, które zostały podjęte, aby zadbać o jakość oraz efektywność systemu szkolnictwa wyższego. Do wspomnianych należą m.in.: realizacja założeń Deklaracji Bolońskiej; wprowadzenie w 2005 roku pojęcia standardów kształcenia i opracowanie ich dla poszczególnych kierunków i poziomów kształcenia; utworzenie w 2002 roku Państwowej Komisji Akredytacyjnej (od 2011 roku – Polska Komisja Akredytacyjna) oraz opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji.

Kolejnym głosem w ukraińsko-polskim dialogu była prezentacja Łarysy Bereziwskiej – Zakład Historii Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych (NANP) Ukrainy, zatytułowana „Tendencje reform edukacji szkolnej na Ukrainie w XX wieku”. Prelegentka skoncentrowała się głównie na przedstawieniu społeczno-politycznych, ekonomicznych i pedagogicznych uwarunkowań omawianych reform.

Następna prezentacja wprowadziła słuchaczy w zagadnienia współczesnych procesów globalizacyjnych. Oleksandra Dubaseniuk, profesor Katedry Pedagogiki Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki, wystąpiła z tematem „Modernizacja systemu edukacji na Ukrainie w warunkach współczesnych procesów globalizacyjnych”.

„Polityka oświatowa w Polsce po transformacji systemowej – opinie nauczycieli o politykach i polityce oświatowej Ministerstwa Edukacji Narodowej” – tak swoje wystąpienie zatytułowała doktor Anna Gajdzica, adiunkt w Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie. Zaprezentowała wyniki badań przeprowadzonych wśród 250 aktywnych nauczycieli, których można by nazwać liderami w swoich środowiskach. Znaczna grupa nauczycieli nie potrafiła się wypowiedzieć na temat polityki oświatowej MEN, zdają się nie doceniać jej znaczenia, kojarzy im się z ciągłymi zmianami, które są im narzucone odgórnie, bez wcześniejszej konsultacji.

Swietłana Sysojewa, profesor Uniwersytetu im. Borisa Grinczenki w Kijowie i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, rozpatrywała „Kontekst oświatologiczny reform edukacyjnych”. Z oświatologicznej perspektywy przedstawiła ogólne

przyczyny reformowania i modernizacji edukacji, wzajemne relacje reform edukacyjnych z reformami społecznymi, pod rozważę poddała także wnioski europejskich ekspertów w sprawie czynników hamujących rozwój ukraińskiego szkolnictwa wyższego.

Natalia Bednarska, adiunkt, pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, skoncentrowała się w swym wystąpieniu na zaprezentowaniu niekorzystnych zjawisk edukacyjnych, które można zaobserwować po wejściu do szkół systemu egzaminów zewnętrznych. Zwróciła uwagę między innymi na: „nauczanie pod test” i „przez test”, zjawisko segregacji szkolnej oraz rywalizacji pomiędzy uczniami i szkołami.

Do zagadnień oświaty ukraińskiej przenieśli uczestników konferencji wystąpienie Ludmiły Choruży (prorektor Kijowskiego Uniwersytetu im. B. Grinczenki) na temat: „Wymiar duchowy i moralny reform edukacyjnych”. Pani Profesor zajęła się omówieniem, jak przebiegało wprowadzenie do ukraińskich szkół ogólnokształcących fakultatywnych kursów etyki oraz etyki chrześcijańskiej. Szczególną uwagę zwróciła na problemy, jakie towarzyszyły omawianemu procesowi i możliwości ich przewyciężania w przyszłości.

W kolejnym wystąpieniu Justyna Kowal, asystent, pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, przedstawiła założenia wdrażanej obecnie reformy edukacji, która obniżyła wiek rozpoczynania edukacji szkolnej, obejmując obowiązkiem szkolnym dzieci sześćioletnie. Autorka skupiła się na pozytywnych i negatywnych konsekwencjach wprowadzenia tej reformy, posilując się argumentami psychologów, pedagogów, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz ruchu społecznego rodziców, sprzeciwiających się wprowadzeniu omawianej reformy, „Ratuj Maluchy”.

Pełny zapis wystąpień polskich i ukraińskich uczestników konferencji można odnaleźć w monografii pod redakcją Wasyla Kremenia, Tadeusza Lewowickiego, Wiktora Ogniewjuka i Swietłany Sysojewej.

Drugi dzień konferencji był okazją do podzielenia się swoimi doświadczeniami dydaktycznymi. Profesorowie reprezentujący Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie wystąpili z gościnnymi wykładami dla studentów Kijowskiego Uniwersytetu im. Borisa Grinczenki oraz uczestników konferencji. W Instytucie Pedagogiki i Instytucie Sztuki wykład na temat „Stylów uczenia się we współczesnej szkole” wygłosił prof. Stefan Mieszalski. Dr Leandra Korczak przedstawiła temat „Edukacja i rynek pracy” w Instytucie Psychologii i Pedagogiki Społecznej. Z kolei pracownicy naukowo-dydaktyczni Instytutu Pedagogiki i Instytutu Sztuki przygotowali warsztaty, podczas których uczestnicy konferencji mogli zapoznać się z ukraińską sztuką ludową. Swój wkład wnieśli także studenci, którzy przygotowali przegląd wierszy Borisa Grinczenki.

Konferencja „Cele i rezultaty reform oświatowych – ukraińsko-polski dialog” dobiegła końca, ale nie zakończył się ukraińsko-polski dialog. Przed naukowcami z Polski i Ukrainy kolejne wspólne cele naukowe, które zrodziły się podczas tegorocznego spotkania.

Natalia Bednarska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

**KONFERENCJA PODSUMOWUJĄCA PROJEKT:
 „PODWÓJNE KWALIFIKACJE NAUCZYCIELI
 SZANSĄ NA UDANĄ EDUKACJĘ DZIECI W WIEKU
 PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM”
 Warszawa, 5 lipca 2013 roku**

W siedzibie Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie odbyła się konferencja podsumowująca projekt: „Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Jej współorganizatorami była realizująca projekt Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz partner projektu – Związek Nauczycielstwa Polskiego. Tego dnia bohaterami konferencji byli absolwenci, którzy przez trzy lata studiowali w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP, zdobywając kwalifikacje do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Głównym celem konferencji było przedstawienie efektów kształcenia na studiach realizowanych przez WSP ZNP w ramach projektu unijnego oraz uroczyste wręczenie dokumentów potwierdzających osiągnięte efekty, czyli dyplomów ukończenia studiów.

Konferencję zainaugurowała kierownik projektu, prorektor ds. studenckich, prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, serdecznie witając Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, prof. dra hab. Stefana Mieszalskiego, prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego – Sławomira Broniarza, prorektora ds. nauki Akademii Pedagogiki Specjalnej – prof. dra hab. Stefana Kwiatkowskiego, dyrektorów i pracowników przedszkoli i szkół, w których studenci odbywali praktyki, nauczycieli akademickich, absolwentów, ich rodziny i przyjaciół, sympatyków Projektu i innych. Pani Rektor – jako kierująca Projektem – przedstawiła także zespół osób, które były odpowiedzialne za stworzenie optymalnych warunków rozwoju naukowego absolwentów projektu. Następnie głos zabrał prezes ZNP Sławomir Broniarz. Przypomniawszy świeżo upieczonym absolwentom, że ZNP chroni i walczy o miejsca pracy nauczycieli. Szczególną troską obejmuje obszar edukacji przedszkolnej, a jednym z priorytetowych celów ZNP jest obniżenie wieku dzieci, które rozpoczynają uczęszczanie do przedszkoli. Prezes Związku pogratulował zakończenia projektu. Do gratulacji dołączył się prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, który jak sam podkreślił, miał „okazję i przyjemność od początku towarzyszyć projektowi” jako ewaluator projektu. Profesor zwrócił uwagę, że projekt skupił wokół jednego celu studentów, nauczycieli

akademickich i przedstawicielei Związku Nauczycielstwa Polskiego. Podzielił się refleksjami na temat statusu nauczyciela wczesnej edukacji.

Naukowe wprowadzenie do konferencji powierzono profesorom wykładającym w WSP ZNP: Barbarze Mazur i Krzysztofowi Kruszewskiemu. Profesor B. Mazur podjęła temat „Wczesna edukacja – szanse i zagrożenia”. Omówiła pracę z dziećmi w wieku od 3 do 10 lat. Głównym przesłaniem było stwierdzenie, że praca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej jest kluczowa dla prawidłowego rozwoju dziecka. Na poparcie swych słów odwołała się do wiedzy filozoficznej, a następnie wyników badań empirycznych. Filozoficzną inspiracją do namysłu nad wczesną edukacją była książka Roberta Fulghuma (pisarza, pastora, nauczyciela, podróżnika) pt. *Wszystkiego, co naprawdę muszę wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu*. W przedszkolu dzieci uczą się elementarnych umiejętności („dzielić wszystko, postępować uczciwie, nie bić innych, odkładać na miejsce każdą znaną rzecz, sprzątać po sobie, nie brać nic, co do mnie nie należy, powiedzieć »przepraszam«, jeśli się kogoś uraziło, myć ręce przed jedzeniem, spuszczać wodę”), zdaje się banalnych, lecz to one – jeśli zastanowimy się głębiej – tworzą podstawy funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Od perspektywy filozoficznej Pani Profesor przeszła do perspektywy badawczej, koncentrując się na badaniach przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych. Jednoznacznie wynika z nich, że kształcenie dzieci przekłada się na korzyści ekonomiczne dla jednostki, a w konsekwencji dla kraju. Na koniec wykładu prof. Barbara Mazur zwróciła uwagę na zagrożenia, z którymi musi się zmierzyć wczesna edukacja w Polsce (m.in. infantyilizację treści nauczania oraz postępującą infantyilizację w traktowaniu nauczycieli).

Profesor Krzysztof Kruszewski w swoim wykładzie zajął się ukrytym programem – kategorią dydaktyczną po raz pierwszy opisaną i zdefiniowaną w 1963 roku przez P. Jacobsona („Głębiej niż moral – program ukryty wierszy dla dzieci”). Profesor przywołał kilka wierszy dla dzieci, pokazując ich jawny przekaz (moral) oraz przekaz zakspirowany (ukryty program). Nauczyciel, którego codziennym narzędziem pracy są treści nauczania, musi mieć świadomość, jaki jest ich ukryty program.

Po przerwie referaty wygłaszali studenci. Podczas 7-minutowego wystąpienia prezentowali rezultaty badań własnych uzyskanych w ramach pracy licencjackiej. Prorowadzenie tej części konferencji powierzono prof. Stefanowi Mieszalskiemu. Profesor podkreślił, że prace licencjackie powstawały w zespołach, co wpłynęło korzystnie nie tylko na jakość pracy dyplomowej, lecz także pozwoliło doskonalić umiejętności komunikacyjne i współpracy przyszłych nauczycieli. Profesor Mieszalski podziękował promotorom – prof. B. Kwiatkowskiej-Kowal, prof. B. Mazur, prof. Krzysztofowi Kruszewskiemu, dr Marcie Balińskiej oraz dr Aleksandrze Piotrowskiej – pod okiem których powstały prace problemowe, niebanalizujące rzeczywistości.

Pierwsze wystąpienie zatytułowane: „Wnioski z badania nauczycielskich stereotypów i interakcji werbalnych między dziećmi a nauczycielami” należało do Renaty Samostoj i Marty Kosińskiej. Referat obejmował wszystkie kierunki badań grupy seminaryjnej pod kierownictwem prof. B. Kwiatkowskiej-Kowal. Absolwentki przedstawiły kolejno wnioski z badań nad interakcją między personelem przedszkola a dziećmi, nad etykietowaniem oraz wzory werbalne na lekcji. Moją uwagę zwróciły wyniki badań wzorców stawiania pytań na lekcji: badana nauczycielka najczęściej pytała o wiedzę, a więc wymagała od uczniów przywoływania informacji z pamięci. Znacznie rzadziej padały pytania wyższego poziomu, a więc wymagające od uczniów

myślenia przyczynowo-skutkowego i twórczego. Jeśli takie pytania pojawiały się na lekcji, to kierowane były częściej do chłopców niż do dziewczynek.

Katarzyna Laskowiecka i Anna Brzezina przedstawiły: „Postawy nauczycieli wobec hałasu w przedszkolu”. Światowa Organizacja Zdrowia umieściła hałas na liście najpopularniejszych stresorów współczesnego świata. Przebywające w przedszkolu dzieci i nauczyciele są narażeni na nieustanny hałas przewyższający wartość 85 dB. To główne powody zebrania opinii nauczycieli na temat hałasu w przedszkolu.

W kolejnym wystąpieniu Karolina Zielińska zaprezentowała temat: „Mężczyzna jako wychowawca klas I-III w percepcji uczniów i ich rodziców. Autorka przedstawiła odpowiedzi na następujące pytania badawcze: czy mężczyzna może być dobrym wychowawcą klasy, czy rodzice zaakceptowaliby mężczyznę jako nauczyciela klas I-III i jaką motywację do wykonywania tego zawodu mu przypisują.

„Znajomość obowiązkowych lektur przez dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego w klasach II i III szkoły podstawowej” to temat pracy Eweliny Pawlak i Sylwii Szybańskiej. Najlepiej w konstruowanym przez autorki sprawdzianie wiedzy z lektur szkolnych wypadły uczennice miejskiej szkoły, najsłabiej uczniowie ze szkoły wiejskiej. Wyniki badań pozwoliły jednak autorkom sformułować optymistyczny wniosek, że uczniowie mają wiedzę dotyczącą literatury dziecięcej.

Autorki prezentacji pt. „Dzieci klas III o prawdzie, sprawiedliwości, pięknie i dobru” – Magdalena Śmiałek i Katarzyna Wasiak – wyszły w swojej prezentacji od stwierdzenia, że współczesne dzieci cierpią na anemię emocjonalną i dlatego ważne jest, aby badać, jak dzieci konstruują pojęcia prawdy, sprawiedliwości, piękna i dobra.

Milena Stępień przedstawiała temat „Dzieci 9-letnie o Internecie i grach edukacyjnych”. Wykonane przez absolwentkę badania świadczą, że gry zdominowały aktywność dzieci przy komputerze, potrafią one wymienić wiele gier o różnym charakterze. Niestety, najrzadziej na tej liście pojawiają się gry edukacyjne.

„Analiza porównawcza zabaw dzieci współczesnych i dzieci pół wieku” autorstwa Patrycji Góreckiej i Karoliny Kocuć, to próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób zmienił się charakter zabaw tematycznych współczesnych dzieci w porównaniu z dziećmi sprzed pół wieku. Wnioski oparte zostały na analizie książki W. Dynera *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu* oraz na obserwacji zabaw współczesnych przedszkolaków.

W kolejnym wystąpieniu autorki Izabela Drągowska, Patrycja Dzik, Karolina Błaszczuk i Marta Strzeżysz zaprezentowały efekty swoich obserwacji, których przedmiotem były: „Rekwizyty w zabawach tematycznych dzieci w przedszkolu”.

Renata Rumińska omówiła, jak funkcjonują w przedszkolu dzieci, które jako „nowe” dołączają do utworzonej już grupy. W badaniu jako główną metodę zastosowano badanie socjometryczne. Autorka zastanawiała się także nad czynnikami, które ułatwiają proces adaptacji tych dzieci.

O pozycji społecznej dzieci w przedszkolu traktowało również wystąpienie absolwentki Katarzyny Szczotki. Tym razem w centrum zainteresowań badawczych znalazły się dzieci agresywne („Zachowania agresywne dziecka a jego pozycja wśród rówieśników”).

Aleksandra Mieszala i Paulina Sałkiewicz przedstawiły temat: „Samoocena ucznia klasy trzeciej w środowisku wiejskim i miejskim”. Autorki podjęły się poszukiwania zmiennych, które różnicują poziom samooceny badanych uczniów. W badaniach

swoich uwzględniły: płeć ucznia, wyniki w nauce, posiadanie rodzeństwa, środowisko miejskie lub wiejskie. Analiza zebranych danych nie pozwoliła jednoznacznie stwierdzić, że istnieje związek pomiędzy poziomem samooceny uczniów a którąkolwiek z wyżej wymienionych zmiennych.

Cykl wystąpień absolwentów zakończył referat Iwony Śmietanki na temat: „Rola matki i ojca w percepcji dzieci wczesnoszkolnych”. Pytania badawcze dotyczyły tego, jakie cechy i zadania przypisują matkom i ojcom dzieci. Okazało się, że dzieci w bardzo stereotypowy sposób przedstawiają podział ról pomiędzy matką a ojcem. Do obowiązków matki dzieci zaliczają: opiekę nad dziećmi, pomoc w odrabianiu lekcji, chodzenie na wywiadówki, gotowanie, sprzątanie, pranie i prasowanie, czytanie dzieciom na dobranoc, natomiast obowiązkiem ojców – zdaniem badanych dzieci – jest wyrzucanie śmieci. Sytuacja zawodowa rodziców nie różnicuje przekonań dzieci na temat cech i zachowań typowych dla matki i ojca.

Po ostatnim wystąpieniu nastąpiła dyskusja. Absolwenci usłyszeli od wykładowców informację o swych wystąpieniach, w tym mgr Elżbiety Zawistowskiej (wykładowczyni „Emisji głosu”), która pochwaliła postępy absolwentów.

W sali, w której odbywała się konferencja, rozwieszono były wykonane przez studentów postery, ilustrujące wyniki przeprowadzonych prac badawczych. Była to okazja do dzielenia się efektami prac także tych absolwentów, którzy nie zostali wyróżnieni możliwością wystąpienia z referatem w czasie konferencji. Podczas przerwy uczestnicy konferencji mogli zapoznać się z tymi posterami.

Na zakończenie prof. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal zaprezentowała efekty studiów realizowanych w ramach projektu unijnego „Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci i młodzieży”. Prezentacja objęła zarówno twarde (jak np. średnia ocen), jak i miękkie efekty kształcenia.

Zwieńczeniem konferencji było uroczyste wręczenie absolwentom dyplomów potwierdzających zdobycie podwójnych kwalifikacji nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz nagród dla wyróżniających się absolwentów. Było to wyjątkowe święto zarówno dla absolwentów, jak i dla wszystkich pracujących w projekcie pracowników dydaktycznych i administracyjnych.

Alina Szwarc
Monika Zińczuk
Uniwersytet w Białymstoku

**EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE.
VII AUGUSTOWSKIE SPOTKANIA NAUKOWE
Augustów, 9–11 września 2013 roku**

Już po raz siódmy spotkali się wybitni pedagodzy oraz przedstawiciele innych dyscyplin naukowych, by kontynuować rozpoczęty przed dwunastoma laty dialog o edukacji¹.

Organizatorzy przedsięwzięcia – pracownicy Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – kierując się intencją dokonania możliwie wieloaspektowego oglądu priorytetowych problemów edukacyjnych, zaproponowali następujące profile-problemy edukacyjnego dialogu:

1. Edukacja wobec oczekiwań i potrzeb współczesności i przyszłości.
2. Trójjednia nauki – dydaktyki – praktyki.
3. Dydaktyka szkoły wyższej – kierunki rozwoju.
4. Niepowodzenia edukacyjne – kierunki naukowej eksploracji.
5. Uczeń – nauczyciel – edukacja w perspektywie cyfrowej przyszłości.

Zaproszenie do edukacyjnego dialogu przyjęło trzydziestu czterech profesorów, pięćdziesięciu dziewięciu doktorów oraz dziesięciu magistrów – reprezentantów uniwersytetów, akademii, politechnik, wyższych uczelni i innych instytucji edukacyjnych z różnych stron Polski, a także z Białorusi i Ukrainy.

Uczestników konferencji przywitała Kierownik Naukowy Augustowskich Spotkań Naukowych – dr hab. Anna Karpińska, prof. UwB. Uroczystego otwarcia spotkania dokonała Prorektor Uniwersytetu w Białymstoku ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą – dr hab. Beata Godlewska-Żyłkiewicz, prof. UwB. Głos zabrał również Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB.

Pierwszej sesji plenarnej przewodniczyli Profesorowie, pełniący na przełomie ostatnich dziesięcioleci funkcje Dziekanów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec, prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz oraz dr hab. Mirosław Sobecki. Podczas obrad pierwszej sesji referaty kolejno wygłosili: prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek („W trosce o lepszą dydaktykę akademicką”), prof. Jerzy Nikitorowicz („Nowe zadania nauczyciela w kreującym się ustawicznie społeczeństwie wielokulturowym”), prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs („Znaczenie rozmowy w procesie kształcenia”), prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki („Aktualne potrzeby rozwoju i korekt dydaktyki jako nauki o procesie kształcenia”).

Druga sesja plenarna przebiegała pod naukową opieką prof. dra hab. Romualda Kalinowskiego, dra hab. Ryszarda Gerlacha, prof. UKW oraz dr hab. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, prof. UwB. Głos w tej części obrad zabrali: prof. Jerzy Niemiec

(„Pedagogika – reminiscencje i kreacje”), prof. zw. dr hab. Tadeusz Maszczak („O projekcie Narodowego Centrum Badania Kondycji Fizycznej), prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta („Chaos edukacji akademickiej ukierunkowanej na rynek pracy”), prof. zw. dr hab. Mykoła Zymomrya („Doktor Jarosław Hryckowian jako kreatywna osobowość w szkolnictwie ukraińskim na Pomorzu Środkowym w latach 1956–2000”), dr hab. Mirosław Sobecki („Różnica kulturowa – szansa czy przekleństwo. Komunikacja międzykulturowa w kontekście edukacyjnym”).

Po przerwie, w pierwszym dniu konferencji, rozpoczęty dialog o edukacji kontynuowano w mniejszych grupach tematycznych. W pięciu sekcjach problemowych wystąpiło ponad pięćdziesięciu doktorów i magistrów, prezentujących swe poglądy, refleksje, ale przede wszystkim wyniki prowadzonych badań i analiz w obszarach odpowiadających profilom sesji plenarnych. I tak, podczas obrad pierwszej sekcji głos zabrało jedenastu prelegentów, a głównym wątkiem podjętych dyskusji uczyniono edukacyjne potrzeby podmiotów procesu kształcenia na różnych etapach i w różnych wymiarach: od edukacji małego dziecka – do kształcenia seniorów, od edukacji szkolnej – do szkolnictwa wojskowego. Uczestnicy sekcji drugiej skoncentrowali swoją uwagę na dydaktyce, rozpatrując i poszukując jej naukowych podstaw (w funkcjonowaniu szkół Marii Montessori, poglądach Tadeusza Nowackiego), ale i ukazując interesujące wyniki badań z różnych płaszczyzn dydaktycznej praktyki – edukacji wczesnoszkolnej, wychowania plastycznego, muzycznego, ale i kształcenia zawodowego, czy dydaktyki wojskowej (w tej sekcji czynny udział wzięło jedenaście osób). W spotkaniu sekcji trzeciej wystąpiło dziewięciu doktorów, a poruszone wątki dotyczyły dydaktyki szkoły wyższej – m.in. jej uwarunkowań, efektywności, różnorodnych dylematów, czy ostatnich zmian programowych. Podczas obrad sekcji czwartej zaproszono gości do debaty nad niepowodzeniami szkolnymi. Wystąpienia ośmiu prelegentów były okazją do dyskusji o źródłach i różnorodnych uwarunkowaniach niepowodzeń, o motywacji do nauki, problemie analfabetyzmu, zagadnieniach z obszaru neurodydaktyki i profilaktyki w szkole. Uczestnicy piątej sekcji wysłuchali trzynastu referatów, w których poruszono zagadnienia dotyczące relacji i komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, kształcenia nauczycieli, ich kompetencji i oczekiwań. Innym obszarem rozważań uczestników tej grupy była problematyka nauczania i kształcenia w dobie społeczeństwa informacyjnego.

Kolejny dzień obrad rozpoczęła trzecia sesja plenarna, o przewodnictwo której zostali poproszeni profesorowie: Kazimierz Denek, Wojciech Kojs oraz Mykoła Zymomrya. Głos zabrali kolejno: ks dr hab. Adam Solak, prof. UP w Krakowie („Edukacja – kultura życia – przetrwanie”), dr hab. Ryszard Gerlach („Edukacja wobec oczekiwań i potrzeb rynku pracy”), prof. dr hab. Romuald Kalinowski („Edukacja dla bezpieczeństwa w założeniach i praktyce”), dr hab. Jan Grzesiak, prof. UAM („Efekty kształcenia w szkole i w uczelni jako przedmiot jakościowych badań dydaktycznych i dialogów w kontekście społeczeństwa (nie)wiedzy”), dr hab. Elżbieta Gawel-Luty, prof. GSW „Millenium” („Pedagogika społeczna/praca socjalna jako dyscypliny społeczne”), dr hab. Agata Cudowska, prof. UwB („Partnerstwo szkoły i środowiska w kreowaniu przestrzeni edukacyjnego dialogu”).

Czwartą sesją obrad plenarnych kierowali: prof. Jerzy Nikitorowicz i prof. zw. dr hab. Tadeusz Maszczak oraz dr hab. Elżbieta Gawel-Luty. Podczas tej części obrad uczestnicy konferencji wysłuchali referatów następujących prelegentów: prof. zw. dra hab. Andrzeja Harbatskiego („Wychowanie osoby tolerancyjnej przez kształto-

wanie tożsamości kulturowej”), dr hab. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, prof. UwB („Konektywizm – klucz do kompetencji emancypacyjnej nauczyciela”), dr hab. Ewy Szadzińskiej, prof. UŚ („Relacja poznawcza w praktyce edukacyjnej”), dra hab. Andrzeja Sowińskiego, prof. US („Dylematy związków kształcenia i wychowania w szkole wyższej”), dra hab. Włodzimierza Chojnackiego, prof. WSFiZ w Warszawie („Wielokulturowość a nowe wyzwania cywilizacyjne”).

W tym samym dniu obrad, w godzinach popołudniowych, odbyło się otwarte posiedzenie Zespołu Dydaktyki Ogólnej działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Pod hasłem „W trosce o status dydaktyki jako nauki i przedmiotu akademickiego” członkowie zespołu oraz zainteresowani goście konferencyjni (w ponad trzydziestoosobowym gronie) dyskutowali o obecnej kondycji dydaktyki w kontekście problemów i kierunków zmian w tym obszarze.

Piąta sesja plenarna miała miejsce w ostatnim dniu konferencji i przebiegała pod przewodnictwem prof. Kazimierza Wenty, prof. zw. dra hab. Ryszarda Rosy oraz dr hab. Agaty Cudowskiej. Swoimi edukacyjnymi refleksjami podzielili się z uczestnikami: dr hab. Piotr Oleśniewicz, prof. WSB („Turystyka edukacyjna w kontekście turystyki szkolnej”), dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, prof. UwB („Kompetencje nauczyciela”), dr hab. Marek Gawrysiak, prof. PB („Oportunistyczny lis czy konsekwentny jeź? O metaforyczno-transdyscyplinarnym podejściu do dydaktyki w erze cyfrowej”), dr hab. Halina Guła-Kubiszewska, prof. AWF we Wrocławiu („Nowa jakość praktyki pedagogicznej w szkole gimnazjalnej – zmiany w programie kształcenia studentów wychowania fizycznego we Wrocławiu”) oraz prof. zw. dr hab. Kazimierz Żegnałek („Cele edukacji fizycznej w kształceniu zintegrowanym w ujęciu aksjologicznym”).

Obrady planarne zakończyła burzliwa dyskusja, podczas której uczestnicy VII ASN mieli okazję podzielić się swoimi refleksjami, wnioskami, wątpliwościami i pomysłami – w myśl konferencyjnego podtytułu „prezentacje – polemiki – propozycje”. Zwieńczeniem tej ostatniej części spotkania było wystąpienie dr hab. Anny Karpińskiej, będące doskonałym podsumowaniem tegorocznego spotkania w edukacyjnym dialogu – dialogu, który miał miejsce się nie tylko w czasie obrad, ale i kulturalnych spotkaniach i rozmowach. A okazji ku temu było wiele, czego przykładem może być tradycyjny rejs „Szlakiem Papieskim” po mazurskich jeziorach. Mamy nadzieję, iż „Wrócimy nad jeziora...” we wrześniu 2015 roku – do czego i Państwa serdecznie zachęcamy.

Przypisy

¹ Poprzednie konferencje odbyły się w latach: 2001, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010.

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
 - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
 - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
 - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
 - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.