



Eva Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, 336 s.

System edukacyjny, który bezwzględnie jest poddawany nieustającym modyfikacjom, tak by mógł być jak najlepiej przystosowany do przebiegu współczesnych przemian i wymagań społecznych, jest nie tylko krytykowany, ale również analizowany w różnych jego aspektach. Politycy, psychologowie, pedagodzy, a także osoby bezpośrednio zainteresowane edukacją jako procesem, czyli rodzice, nauczyciele i często sami uczniowie, podejmują debaty i polemiki na temat programów nauczania, struktury szkoły, zagrożeń i szans, jakie niesie uczestnictwo dzieci w szkolnych programach edukacyjnych, niejednokrotnie formułując szereg hipotez bardziej lub mniej weryfikowalnych i zgodnych z rzeczywistością.

Edukacja była i zawsze będzie tematem aktualnym i godnym zauważenia, zareagowania, bo dotyczy jednej z najistotniejszych sfer ludzkiej egzystencji, czyli rozwoju nie tylko poznawczego, ale również społecznego i emocjonalnego, które wpływają na jakość naszego życia. Książka Ewy Zamojskiej wpisuje się w dyskurs edukacyjny nie tylko ze względu na pojawienie się hasła „edukacja” w tytule, ale przede wszystkim ze względu na poruszane aspekty równości w jej kontekście. Edukacja powinna być szansą rozwoju dla jednostki, dostępną dla wszystkich osób bez względu na poglądy, kolor skóry, wyznanie czy orientację polityczną. Takie są jej szczytne założenia, Autorka książki rozważa, czy założenia te są respektowane nie tylko przez podstawy programowe i podmioty uczestniczące w procesie edukacyjnym, ale też przez autorów podręczników. Poddała analizie podręczniki szkolne najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli w systemie szkolnym dwóch krajów: Polski i Czech. Wybrane przez Autorkę tytuły są omawiane w różnych publikacjach eksperckich, upowszechnianych przez ISP, których dobór kierowany był między innymi liczbą sprzedaży egzemplarzy.

Podtytuł publikacji Ewy Zamojskiej ujawnia czytelnikowi zakres porównań czynionych przez autorkę: wybranych aspektów równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych, co czyni jej publikację interesującą także z punktu widzenia pedagogiki porównawczej. Umieszczenie tej pozycji w kontekście kulturowym dwóch społeczeństw, z jednej strony podobnych do siebie, bo uwarunkowanych położeniem geograficznym, sąsiedztwem względem siebie oraz historycznym uwikłaniem w ten sam ustrój polityczny i podobne doświadczenia polityczne, a zarazem tak odmiennych od siebie, czyni ją interesującą i skłaniającą do refleksji nad tożsamością kulturową obu krajów. Tym samym wpisuje się również w problematykę socjologii i antropologii kulturowej.

Praca jest poświęcona analizie treści podręczników szkolnych. Wybór tematyki Autorka uzasadnia ważnością zagadnień poruszanych nie tylko w jawnych przekazach tekstów kulturowych umieszczonych w podręcznikach szkolnych, ale również w jej komunikatach ukrytych,

świadczących również o ważności treści przekazu, przy założeniu, że podręcznik jest nie tylko środkiem dydaktycznym, ale stanowi również wartość aksjologiczną, związaną z intencją kształtowania osobowości. Podręcznik szkolny daje uczniowi nie tylko możliwość zdobywania wiedzy ogólnej z danego przedmiotu, ale jest on także przekazem kulturowym i środkiem komunikacyjnym pomiędzy uczniem a kulturą, w jakiej on żyje lub w jakiej żyli jego przodkowie. Autorka przeanalizowała te treści podręczników do nauki języka ojczystego, które w sposób jawny lub ukryty przekazują pożądane kulturowo wartości, przy czym zakłada, nie bezpośrednio, że treści dobierane są przez ich autorów z pełną świadomością. W moim przekonaniu może to mijać się z prawdą, istnieje bowiem prawdopodobieństwo, iż autorzy analizowanych podręczników nie są świadomi, jakie treści podprogowe mogą przekazać uczniom poprzez dobór językowy formułowanych poleceń, co również jest analizowane przez Autorkę. Niemniej jednak, świadomie bądź nie, określony wpływ na uczniów wywierają. Autorka zaznacza jednak, iż tego wpływu nie badała, czyli nie sprawdzała rezultatów edukacji. Jej praca ma dać odpowiedź na pytanie, czego uczymy dzieci w szkole w zakresie trzech relacji: relacji między grupą postrzeganą jako własna i grupami „innych”, społecznego funkcjonowania mężczyzn i kobiet oraz relacji między dorosłymi i dziećmi w społeczeństwie. Jak sama podkreśla, analizie poddała mały wycinek rzeczywistości szkolnej – treści podręczników – stąd odpowiedzi na pytania dotyczą wyłącznie tej sfery.

Obszerna część teoretyczna wprowadza wiele ciekawych rozstrzygnięć na poziomie zagadnień i definicji oraz założeń teoretycznych dotyczących wybranych zagadnień równości, w których niejednokrotnie ujawnia się stosunek autorki do owych treści.

W pierwszym rozdziale, zgodnie z oczekiwaniami czytelnika, autorka umieszcza podstawowe definicje i znaczenia związane z pojęciem „równość”. Dowiadujemy się o jego wieloaspektowości w wymiarze definicyjnym, historycznym i politycznym; w tym ostatnim „równość” oznacza zrównanie ludzi wobec prawa oraz równy udział w rządzeniu. Autorka przedstawia dwa projekty modernizacyjne Oświecenia, które wprowadzały równość nie tylko w życie polityczne, ale również w porządek życia społecznego.

Rozstrzygnięcia teoretyczne dotyczące równości jednostki nie mogły być bez analizy doktryn religijnych w tym aspekcie funkcjonowania jednostki. Etyczny wymiar równości – indywidualizacji i emancypacji – Autorka prezentuje w kolejnym podrozdziale, opisując antyczne pojmowanie równości, chrześcijańskie spojrzenie na tę wartość, kończąc opisem filozofii oświeceniowej, na kanwie której, w połączeniu z liberalną troską o zagwarantowanie przestrzeni osobistej wolności jednostki, powstała Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948) oraz Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka (1966). Część teoretyczna pracy ma odniesienie do analizowanych treści czytanek.

W kolejnym rozdziale następuje aktualizacja problematyki w obrębie trzech aspektów równości, co stanowi główny trzon analizy metodologicznej treści podręczników szkolnych. Autorka uznaje, że trzy aspekty równości, które mają związek z aktualnie dokonującymi się przemianami życia społecznego, to: równość mężczyzn i kobiet, równość w relacjach dzieci i dorosłych oraz równe traktowanie „swoich” i „obcych”, co według Ewy Zamojskiej określa ważność dyskursu równościowego późnej nowoczesności.

Asymilacjonizm i multikulturyzm to dwie idee, które mają zastosowanie w nowoczesnym społeczeństwie w sferze komunikacji międzykulturowej i to właśnie one są przedmiotem analiz w kolejnym podrozdziale. Po analizie pojęcia równości w kontekście multikulturowości społeczeństw na przełomie minionych epok autorka poszukuje nowego ujęcia równości, uwzględniając wieloaspektowy i wielokulturowy wymiar tego pojęcia we współczesnym świecie.

Asymilacja różnych kultur w społeczeństwie nie stanowi nowego wyzwania dla kultury, gdyż od zawsze takie próby się odbywały, jednak wybory te często były podyktowane chęcią korzystania z dających większe szanse osobistego rozwoju i osiągnięcia indywidualnego dobrobytu, instytucji edukacyjnych czy rynku pracy dominującej kulturowo grupy, zauważa Autorka.

Multikulturalizm ma również odzwierciedlenie w prawach człowieka formułowanych w różnych kulturach na przestrzeni lat, który to z samego założenia wielości kultur implikował trudności. Jedna dotyczy „podwójnego dna” w postrzeganiu inności przez kultury dominujące: „O ile Europejczycy (czy Amerykanie) żywią obecnie szacunek do obcych kultur [...], wykazują wobec nich żywe zainteresowanie [...], o tyle przedstawiciele niektórych przynajmniej obcych kultur [...] traktują ich (siebie!) z pogardą, wyższością i wrogością” (s. 55 za: Szahaj, 2004: 67). Druga komplikacja polega na tym, że na gruncie kulturalizmu nie można nie tylko ocenić praktyk odmiennych od własnych, lecz w ostateczności pozbawiamy się także narzędzi do oceniania kultury własnej.

Po analizie problemów politycznych związanych z multikulturalizmem, w której Autorka zauważa sprzeczne i wykluczające się postawy komunitarian i multikulturalistów, których poglądy przytacza na stronach książki, w podrozdziale dotyczącym pluralizmu kulturowego w praktyce społecznej państwa demokratycznych Autorka podaje dwa postulaty dla praktyki społecznej: „1) ograniczenie wymogu ujednoczenia obywatelskiego do akceptacji reguł demokracji i poszanowania praw jednostki, oraz kulturowego do stopnia umożliwiającego komunikację i równość szans oraz 2) zróżnicowanie (pluralizm) kulturowe” (s. 62).

W rozdziale drugim nie zabrakło dyskursu feministycznego, który Autorka konfrontuje z patriarchalną tradycją. Równość kobiet i mężczyzn jest ostatnio coraz częściej poruszaną kwestią w debatach politycznych i społeczno-kulturowych, co wpisuje ten fragment recenzowanej książki w kontekst „atrakcyjnego” wątku dla współczesnych odbiorców. W opisie pierwszej fali feminizmu Autorka koncentruje uwagę na kategoriach definicyjnych i zjawiskach socjologicznych, powołując się również na autorów czeskich, co wzbogaca tę książkę i potwierdza fakt, iż Autorka biegle porusza się w czeskiej literaturze przedmiotu, mając możliwość kontekstualnych odniesień kulturowych. W opisie feminizmu współczesnego, jako drugiej i trzeciej fali feminizmu, Autorka przedstawia pojęcie feminizmu w ujęciu historycznym jako zjawisko ewaluacyjne i eskalujące, w przeciwieństwie do zjawiska patriotyzmu, które zostało przedstawione w porównaniu polskiego i czeskiego społeczeństwa. Kwestie dotyczące równości kobiet i mężczyzn Autorka podsumowuje przedstawieniem barier, które utrudniają urzeczywistnienie takiego stanu.

Równość w relacjach dzieci i dorosłych jest tematem kolejnego podrozdziału. Autorka zauważa, że dzieci, podobnie jak kobiety, były postrzegane i traktowane jako odmienna kategoria ludzi, która, jeśli w ogóle zasługiwała na prawa, to na pewno odmienne od praw mężczyzn, przy czym odmiennosc ta zawsze była na niekorzyść tych pierwszych. Dlatego też uwzględnienie równości w relacjach dzieci-dorośli jest uzasadnione i w interesujący, przystępny sposób przedstawione. Autorka prezentuje również alternatywne formy edukacji jako sposoby na zmniejszenie dystansu pomiędzy dorosłymi i dziećmi z uwzględnieniem praw dziecka. Po krótkim przedstawieniu założeń różnych koncepcji pedagogicznych, na których opierają się fundamenty owych alternatywnych systemów edukacyjnych, Autorka przedstawia założenia antypedagogiki jako próby odpowiedzi na nierówne traktowanie dzieci, jednakże stwierdza, podobnie jak B. Śliwierski, że antypedagogika nie pretenduje do „zajęcia miejsca pedagogiki”.

Konsekwencją opisywania relacji dziecko-dorośli w kategoriach równouprawnienia jest poruszenie kwestii podmiotowości dziecka. Autorka zwraca uwagę na konieczność redefinicji

kategorii autorytetu dorosłych. Eva Zamojska słusznie porusza kwestie psychologii rozwojowej w kategoriach poznawczych założeń, które to determinują jakość i przebieg relacji dorosłych z dziećmi. Kolejne fragmenty dotyczą praw dziecka i związków edukacji z kulturą.

Czytając ten rozdział, czytelnik ma nieodparte wrażenie, iż Autorka nie jest przekonania o możliwości zrównania praw kobiet i mężczyzn czy dzieci i dorosłych. W podsumowaniu do tego rozdziału mamy już pewność, że nasze przypuszczenia są słuszne.

W kolejnej części pracy Autorka podaje ramy teoretyczne i metodologiczne badań własnych. Przyjmując perspektywę konstrukttywizmu społecznego, przedmiotem dociekań, jak pisze Autorka, nie może być pytanie o uniwersalne prawa rządzące światem społecznym, lecz pytanie o to, dlaczego akurat te prawa w określonym historycznie i kulturowo społeczeństwie dominują. Autorka bada treść podręczników, zarówno uwzględniając treść samą w sobie, jak i analizę dyskursu. Te dwa podejścia do analizy tekstu Autorka przedstawia w części metodologicznej. Z założeń metodologicznych Autorki wynika, iż teksty literackie poddawane analizie są rozstrzygane pod kątem języka nie tylko jako naturalnego narzędzia służącego do poszukiwania „obiektywnej” prawdy, lecz jako konstruktora rzeczywistości społecznej. Autorce zależy na krytycznej analizie dyskursu. Odczytuje ona teksty zawarte w podręcznikach, próbując odsłonić ich różne warstwy znaczeniowe zgodnie z podstawowymi zasadami krytycznej analizy dyskursu, przy czym w części empirycznej teksty zamieszczane w podręcznikach służą Autorce jako kategorie analityczne, co dla Autorki oznacza: jako pewne „typy idealne”, kryteria rozstrzygające, czy znaczenie, przekaz, treść, wymowa konkretnego tekstu ma charakter równościowy względnie nierównościowy z uwzględnieniem bliskiego i dalszego, kulturowego i historycznego kontekstu.

Do podręczników Autorka podchodzi jak do tekstów kultury i, jak sama podaje, nie zajmuje się efektem dydaktycznym treści podręczników ani efektywną formą istnienia programu szkolnego. Dokonuje analizy ilościowej i jakościowej, przy czym analiza ilościowa ma charakter pomocniczy. Autorka formułuje dwa pytania badawcze:

„1) Jaki obraz relacji dorośli–dzieci zawierają teksty zamieszczone w podręcznikach?

2) Jaki kształt relacji dzieci–dorośli wyłania się z konstrukcji podręczników, czyli z doboru i kompozycji tekstów, proporcji tekstów i ćwiczeń, z rodzaju i stopnia trudności zadań kierowanych do uczniów i uczennic przez autorów podręczników oraz z form językowych, które wybierają do komunikacji z uczniami?” (s. 181).

Część wynikowa składa się z opisu i charakterystyki podręczników polskich i czeskich w wybranych przez Autorkę aspektach równości. Autorka dokonuje analizy tych podręczników w osobnych rozdziałach (rozd. 5 i rozdz. 6), a zestawienie porównawcze prezentuje w rozdziale ostatnim.

Zamojska uwzględniła trzy aspekty równości podejmowane przez autorów podręczników szkolnych, którymi są: obraz narodu i relacji do „innych”, obraz społecznego funkcjonowania mężczyzn i kobiet oraz obraz relacji dzieci–dorośli. Zestawienie to jest jasno i przejrzysto przedstawione zarówno w kontekście polskim, jak i czeskim, stąd znaczna wartość tej książki dla pedagogów porównawczych.

Zainteresowany tematyką czytelnik może odszukać interesujące go aspekty równości zarówno w podręcznikach polskich jak i czeskich, które prezentowane są w przejrzystym i czytelnym układzie strukturalnym.

W obrazach narodu i relacji do „innych” Autorka wyodrębniła wspólne przekazy w podręcznikach szkolnych dotyczące: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości kraju, ojczyzny, religijności obywateli, różnicowania wewnętrznego i społecznego kraju, przedstawiania w przekazie literackim obrazu obcokrajowców i odmienności etnicznych, kulturowych czy seksualnych. W analizach podręczników polskich można odnaleźć stereotypy dotyczące „Polaka katolika”,

„Polaka obywatela”, natomiast analiza czeskich podręczników wzbogacona jest o treści dotyczące „języka i literatury”, a także obrazu Polaków w czeskich podręcznikach.

W kolejnym podrozdziale dotyczącym obrazu społecznego funkcjonowania mężczyzn i kobiet Autorka zwróciła uwagę na proporcje, w jakich umieszczane są teksty autorów, uwzględniając ich płeć, jak przedstawiona jest kwestia „miłości” czy obrazu „mężczyzn i kobiet w rolach stereotypowych i niestereotypowych”. Analiza polskich podręczników szkolnych jest poszerzona o aspekt języka androcentrycznego, podejścia ahistorycznego oraz przekazów jawnych umieszczanych w tekstach literackich. Podręczniki czeskie natomiast Autorka przeanalizowała również pod kątem cech kobiecości i męskości, jakie są przekazywane uczniom.

W podrozdziałach dotyczących obrazu relacji dzieci–dorośli zarówno polskie, jak i czeskie podręczniki zostały omówione pod kątem doboru tematów, konstrukcji obrazów dzieciństwa i dorastania, obrazu szkoły i języka podręczników oraz ideologii edukacyjnych autorek i autora podręczników.

Analiza poszczególnych kwestii, które interesowały Evę Zamojską, jest opatrzona komentarzami autorskimi, które cechują się obszerną wiedzą ogólną zarówno dotyczącą pojęciowych i definicyjnych obszarów związanych z problematyką, jak i wiedzą z zakresu historii obu krajów. Często można spotkać subiektywne interpretacje Autorki, które prezentują równościowy i feministyczny obraz jej poglądów. Swoistą syntezę pracy stanowi rozdział 7, w którym Autorka stwierdza, że „[...]w podręcznikowej rzeczywistości w obu krajach kultura ma w przeważającej mierze męskie oblicze. W obu krajach w podręcznikach znajdziemy wiele przejawów androcentryzmu, polaryzacji rodzajów i esencjalistycznego podejścia do kobiecości i męskości. Zamieszczono także literackie obrazy przemocy wobec kobiet, usprawiedliwane miłością i pozostawione ze strony autorów podręczników bez komentarzy, co uważam za fakt skandaliczny” (s. 303). Pomimo niekiedy dość kontrowersyjnych stwierdzeń Autorki warto sięgnąć po tę książkę, gdyż skłania ona do głębszej refleksji nad wybranymi aspektami życia społecznego.

Ewa Karmolińska-Jagodzik

Daria Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, 332 s.

Współcześnie, zarówno w debacie publicznej, jak i w dyskusjach akademickich, wiele mówi się o edukacji uniwersyteckiej, jej jakości, roli i możliwych drogach ewolucji. Obserwowana inflacja uniwersyteckich kredencjałów oraz powszechna dostępność kształcenia akademickiego skłania ponadto do refleksji nad „kondycją współczesnego uniwersytetu” (s. 119), nad jego możliwym kryzysem oraz funkcją w kreowaniu elit społecznych.

Zarysowany powyżej dyskurs znakomicie opisuje Daria Hejwosz, doktor nauk humanistycznych, badaczka szkolnictwa wyższego w różnych regionach świata, w książce wyróżnionej na IV Targach Książki Akademickiej i Naukowej *Academia* w Warszawie, zatytułowanej: *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, która została oddana do rąk czytelników w 2010 roku. Książka ta, poprzez swój interdyscyplinarny charakter oraz bogactwo teoretyczne i niezwykłą głębię analityczną, jest lekturą niecodzienną i fascynującą, a także – przywołując słowa profesora Zbyszka Melosika, pochodzące z przedmowy książki – „zapraszającą do dyskusji” o sytuacji szkolnictwa wyższego, także polskiego (s. 11).

Celem książki – co podkreśla Autorka we wstępie – było „przedstawienie roli edukacji uniwersyteckiej w kreowaniu elit społecznych” (s. 13). Warto podkreślić, iż materiały i źródła niezbędne do realizacji tego zamierzenia Daria Hejwosz gromadziła między innymi podczas pobytów naukowych na University of London, Humboldt-Universität zu Berlin oraz Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Rozważania prowadzone są więc na pograniczu socjologii edukacji i pedagogiki porównawczej.

Pierwsza część książki, zatytułowana: *Uniwersytet i elity. Teoretyczne podstawy analiz*, składa się z trzech rozdziałów. W pierwszym Autorka przeprowadza socjologiczną interpretację edukacji, opisując między innymi wyróżnione przez Talcotta Parsonsa funkcje edukacji, jej ideologię (w ujęciu Earla Hoppera), a także koncepcję Roberta Mertona dotyczącą społeczno-kulturowych uwarunkowań sukcesu, teorię ludzkiego kapitału, czy – upowszechnioną przez Michela Younga – merytokratyczną i – stworzoną przez Ivana Berga – kredencjonalną wizję rzeczywistości. Rozdział kończy niezwykle wnikliwy, a jednocześnie syntetyczny i przejrzysty opis teorii reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu’a i Jeana-Claude’a Passerona oraz teorii reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa.

W drugim paragrafie Daria Hejwosz skupia się na rozważaniach dotyczących elity i elitarności. Przedstawia w nim pięć teorii elit:

- „krążenie elit” Vilfreda Pareta,
- „klasa rządząca” Gaetana Moski,
- opis struktury życia kulturalnego w społeczeństwie liberalnym Karla Mannheima,
- „elity strategiczne” Suzanne Keller,
- „elita władzy” Charlesa Wrighta Millsa.

Część pierwszą kończy rozdział dotyczący ideału człowieka wykształconego, w którym Autorka podkreśla – odwołując się do twierdzeń między innymi Zbyszka Melosika, Ortegi y Gassetta i Deborah Meier – że określenie tego ideału jest obecnie niezwykle trudne, a opracowywane przez współczesne społeczeństwa definicje osoby wykształconej często dla młodych ludzi zupełnie nie mają sensu, są oderwane od ich codziennego życia. Niezwykle istotne wydaje się także dostrzeżenie i szczegółowe przeanalizowanie przez Darię Hejwosz związków rynku z wizerunkiem wykształconego człowieka.

Druga część rozprawy, zatytułowana *Uniwersytet we współczesnym społeczeństwie*, również zawiera trzy rozdziały. W pierwszym z nich Autorka opisuje trzy modele uniwersytetu, które „wyłoniły się w czasie debat nad jego kondycją w okresie oświecenia: napoleoński (francuski), humboldtowski (niemiecki) i newmanowski (angielski)” (s. 76). W kolejnym rozdziale Daria Hejwosz omawia trzy społeczne funkcje uniwersytetu: socjalizacyjną, selekcyjną oraz badawczą, i w ich kontekście porusza ważne kwestie dotyczące równości szans w edukacji oraz relacji wiedzy i władzy we współczesnym, postmodernistycznym społeczeństwie. W ostatnim paragrafie tej części, poruszającym zagadnienia dylematów rozwoju współczesnej edukacji uniwersyteckiej, Daria Hejwosz zakreśla zakres wyzwań stojących przed uniwersytetem w XXI wieku oraz analizuje związki edukacji wyższej z biznesem – zadaje pytania: „Czy uniwersytet jest fabryką wiedzy? A może stał się fabryką ‘użytecznej wiedzy’, czyli takiej, na którą istnieje popyt? A może uniwersytet stał się wyłącznie fabryką dyplomów akademickich (na które też istnieje określony popyt)? [...] Czy student jest konsumentem, nabywającym produkt (wiedzę i dyplom) i usługę (proces kształcenia)? Czy w tym kontekście naukowiec, wykładowca został zredukowany do roli usługodawcy?” (s. 128). Daria Hejwosz w omawianym rozdziale rekonstruuje także debatę dotyczącą kondycji współczesnego uniwersytetu. Ten fragment pracy wydaje się szczególnie interesujący, Autorka przedstawia bowiem niezwykle ciekawe i często mało znane polskiemu czytelnikowi koncepcje i interpretacje tego problemu. Wymienić można w tym miejscu twier-

zenia Gerarda Delenty dotyczące kryzysu współczesnego uniwersytetu, Clarka Kerra mówiące o miltiuniwersytecie oraz Ronalda Barnetta odnoszące się do zmian w funkcjonowaniu uniwersytetu pod wpływem zjawiska superzłożoności.

Ostatnia część książki (*Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit – studia przypadków*) to jakościowe analizy sześciu uniwersytetów: Uniwersytetu Harvarda, Uniwersytetu w Oksfordzie, Uniwersytetu w Tokio – „Today”, Uniwersytetu im. Ruprechta Karola w Heidelbergu, Uniwersytetu w Kapsztadzie oraz Uniwersytetu w Buenos Aires. Daria Hejwosz w studium przypadku każdego z uniwersytetów zastosowała osiem kategorii analitycznych:

1) rola i pozycja badanego uniwersytetu w społeczeństwie (w kontekście historycznym i współczesnym),

2) rola i miejsce elit w społeczeństwie, w którym znajduje się analizowany uniwersytet,

3) tradycja i historia oraz struktura organizacyjna wybranego uniwersytetu,

4) selekcyjna funkcja badanego uniwersytetu,

5) proces kształcenia na analizowanym uniwersytecie,

6) wyzwania wobec wybranego uniwersytetu i jego kondycja,

7) (re)produkcja elity społecznej przez analizowany uniwersytet,

8) podobieństwa i różnice pomiędzy danym uniwersytetem a zaproponowanymi w pracy koncepcjami i teoriami (s. 144–155).

Książkę kończy bardzo interesujące i systematyzujące omawiane w rozprawie kwestie zakończenie. Warto także dodać, iż praca ma wyjątkowo bogatą i przydatną bibliografię oraz obszerną netografię.

Nie ulega wątpliwości, że książka Darii Hejwosz pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych* jest pozycją interdyscyplinarną i niezwykle cenną dla socjologów, pedagogów, wykładawców, a także studentów różnych kierunków. Jest również książką zmuszającą do przemyśleń nie tylko dotyczących kondycji naszych uniwersytetów, ale także sytuacji całego polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Autorka pracy zauważa, że „mamy silne podwaliny do budowania prestiżowych uniwersytetów, które w przyszłości będą kształcić elitę społeczną. Mamy wolność, istnieje jednak potrzeba stwarzania większej różnorodności, w której każdy będzie miał możliwość studiowania w instytucji w pełni wykorzystującej jego potencjał”. „Jest to wizja idealnego uniwersytetu, ale ideały są jak gwiazdy – wyznaczają drogę” (s. 318). Wydaje się, iż lektura recenzowanej książki to solidna podbudowa dla tej drogi.

Michał Klichowski

Sylwia Jaskulska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 192 s.

Sylwia Jaskulska podejmuje w swojej książce ważny i oryginalny temat, rzadko poruszany w studiach oraz analizach naukowych. Koncentrując się na zidentyfikowaniu sposobu doświadczania przez uczniów wybranego wycinka rzeczywistości szkolnej, jakim jest proces oceniania zachowania w szkole, poszerzyła i pogłębiła pole badawcze pedagogiki oraz dołączyła do nielicznej grupy badaczy (A. Lewina, H. Muszyńskiego, H. Sowińskiej, B. Śliwerskiego), przekonanych

o społecznym znaczeniu wiedzy na temat fenomenu oceny zachowania w szkole. Na uznanie zasługuje fakt, że używa, w przeciwieństwie do wielu teoretyków i praktyków edukacji, wyrażenia „ocena zachowania”, a nie powszechnie funkcjonującego i zakorzenionego nie tylko w języku potocznym zwrotu „ocena z zachowania”.

Publikacja ma bardzo dobre interdyscyplinarne podstawy teoretyczne. Sylwia Jaskulska, wykorzystując znajomość rozległej literatury przedmiotu, wprowadza z niej definicje kluczowych pojęć, przybliża historię oceniania zachowania na stopień w Polsce, a także prezentuje uwikłania ideologiczne i psychologiczne oceniania szkolnego. Akcentuje przy tym, że w polskiej szkole przy wystawianiu ocen, niestety, wciąż dominuje podejście behawiorystyczne, a nie interakcyjne. W badaniach oparła się na założeniach psychologii poznawczej, przyjmując, że jednostka jest podmiotem samodzielnym, który przetwarza informacje i działa w środowisku. Ucznia postrzega jako współtworzącego rzeczywistość, ale biorąc pod uwagę, iż ocena szkolna (za zachowanie) na stopień przynależy do wizji tradycyjnej szkoły, rozważania w ostateczności ulokowała na przecięciu się paradygmatu normatywnego i interpretatywnego. Jako główną kategorię badawczą wybrała doświadczenia gimnazjalistów, nawiązując do neokonstruktywistycznej teorii Marii Tyszkowej, akcentującej rolę doświadczeń w rozwoju jednostki. Autorka publikacji przyjęła zatem, że: „1) szkoła to kontekst społeczny rozwoju ucznia, źródło jego doświadczeń. Uczeń nabywa doświadczenia poprzez aktywność w środowisku szkolnym. Doświadczenia te, jako materiał rozwojowy są przepracowywane mentalnie, organizują się i reorganizują w struktury poznawcze, pozostając w związku z otoczeniem społecznym, jakim jest szkoła (zmieniają to otoczenie lub w wyniku interakcji z nim same się reorganizują); 2) badając indywidualne doświadczenia poszczególnych uczniów, można szukać wspólnych tendencji poprzez wyłonienie z doświadczeń treści wspólnych; 3) doświadczenie to struktura poznawcza, struktura doświadczanych zdarzeń (s. 47). W związku z tym, że rozwój w koncepcji, którą przyjęła, łączy się z aktywnością, a doświadczenia jako materiał rozwojowy opracowywane są w aspekcie poznawczym, behawioralnym i ewaluatywnym, podział tej struktury także oparła o te komponenty.

Jako globalny problem badań empirycznych potraktowała pytanie: jaka jest treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień i jakie czynniki je różnicują? Badania odbyły się w roku szkolnym 2006/2007 w sześciu wielkopolskich gimnazjach wśród 122 uczniów z 11 klas drugich. Ponadto autorka przeprowadziła rozmowy z sześcioma dyrektorami szkół oraz 11 wychowawcami klas. Poniżej krótko przybliżę treść omawianej publikacji.

Książka Sylwii Jaskulskiej składa się z ośmiu rozdziałów podzielonych na podrozdziały. Każdy rozdział, oprócz trzeciego – metodologicznego i ósmego – podsumowującego, ma taką samą budowę: rozpoczyna się mottem i krótkim wprowadzeniem, a kończy konkluzjami (w przypadku teoretycznych rozważań) lub wnioskami (dla rozdziałów empirycznych). Rozdział pierwszy, *Ocena zachowania w debacie nad polską szkołą*, przedstawia historię oceniania zachowania na stopień w szkołach w Polsce. W rozdziale drugim, *Ocena zachowania. Uwikłania ideologiczne i psychologiczne*, autorka zastanawia się nad miejscem oceny zachowania w szkole, zależnie od preferowanej ideologii edukacyjnej oraz nad tym, co się dzieje z uczniem ocenianym za zachowanie na stopień, biorąc pod uwagę uruchamiane mechanizmy psychologiczne. Konkludując, Sylwia Jaskulska stwierdza, iż ocenianie zachowania pozwala kontrolować ucznia przez szkołę, a z kolei szkołę przez system. Ocena zachowania jest zarazem oceną moralności i postaw, bazuje na poczuciu własnej wartości i godności ucznia, dlatego też trudno jest badać doświadczenia związane z otrzymywaniem stopnia za zachowanie. W jaki sposób to robić, autorka stara się odpowiedzieć w rozdziale trzecim, zatytułowanym *Doświadczenia uczniów oce-*

nianych za zachowanie na stopień. Jak je badać? Jest to rozdział, w którym rozpatruje ocenianie zachowania na stopień w świetle paradygmatów: normatywnego i interpretatywnego, i definiuje kategorię badawczą – doświadczenia gimnazjalistów. Jako treść komponentu poznawczego rozumie „spostrzeżenia, orientację w tym, jaki jest świat, organizację danych zmysłowych. Doświadczenie to zespół wrażeń zmysłowych pochodzących z zetknięcia się z rzeczywistością, opracowanych potem przez umysł. Tworzą one konstrukty umysłowe, takie jak: obrazy, pojęcia, sądy, opinie” (s. 48). Autorka trafnie zauważa, że skoro celem badawczym było zbadanie opinii i sądów uczniów na temat oceniania ich zachowania na stopień, wybranie doświadczenia jako kategorii badawczej jest jak najbardziej słuszne. Dalsza część rozdziału przedstawia ustalenia metodologiczne badań. Wart podkreślenia jest fakt, że Sylwia Jaskulska nie posłużyła się jedynie techniką ankiety, ale stworzyła również autorski sposób zbierania informacji – grupową rozmowę ustrukturyzowaną, która stanowi kompilację techniki rozmowy ustrukturalizowanej i wywiadu zogniskowanego.

Rozdziały: czwarty, piąty, szósty i siódmy to prezentacja wyników badań własnych. W zatytułowanym *Kto? Jak? Dlaczego ocenia zachowanie uczniów na stopień?* skupia się na treści komponentu poznawczego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem – na sposobie oceniania zachowania i jego funkcjach. Jednym z ważniejszych wniosków, jaki wysnuwa, jest to, iż sposób zachowania uczniów nagannych odbiega od standardów przyjętych w szkole.

Treść komponentu behawioralnego (zachowania premiowane według badanych i zachowania uczniów) jest tematem rozdziału piątego *Uczeń – wychowawca – rodzice. Działania uczestników procesu oceniania zachowania na stopień*. Analizie poddano ponadto działania wychowawców i rodziców, którzy dowiadują się o stopniu za zachowanie dziecka. Elementy behawioralne wzbogacono również o element poznawczy, jakim jest przedmiot oceny zachowania. Z kolei komponent afektywny jest analizowany w rozdziale szóstym *Co czują uczniowie oceniani na stopień?* Jak się okazało, większość uczniów nie odczuwa negatywnych emocji w związku z byciem ocenianym na stopień. Najbardziej niezadowoleni z tego faktu są uczniowie ze szkół elitarnych, a najmniej – z najniżej umiejscowionych w rankingach szkół. O tym, co różnicuje (w sposób istotny statystycznie) rodzaj doświadczeń gimnazjalistów dotyczących oceny zachowania, traktuje rozdział siódmy: *Ilu uczniów, tyle szkolnych doświadczeń. Czynniki, które są w związku z przebiegiem oceniania na stopień*. Autorka przyznaje w nim, że o przebiegu procesu oceniania bardziej niż inne czynniki decyduje szkoła, do której uczęszczają uczniowie. Szczegółowej analizy, syntezy i próby interpretacji zebranych wyników Sylwia Jaskulska dokonuje w ostatnim rozdziale, zatytułowanym *Ocena zachowania? Ocena przystosowania? Ocena wychowania? – wnioski, analizy, interpretacje*. Publikację kończy pytaniem: *Dokąd zmierza polska szkoła?*, trafnie zauważając, że jej badania na temat oceniania są tak naprawdę badaniem współczesnej szkoły. Jaka więc jest polska szkoła w świetle badań przeprowadzonych przez autorkę publikacji? Niestety, wciąż bliższa szkole tradycyjnej, uczącej konformizmu, dziewczynki – bierności, a chłopców – aktywności, poza tym wzmacniającej podziały. Podsumowując swoje rozważania, Sylwia Jaskulska twierdzi: „ocena zachowania jest istotna dla szkół. Nawet na świadectwach szkolnych zajmuje jedno z pierwszych miejsc. Dyskutuje się nad jej skalą, a nie nad tym, po co ona jest, o czym świadczy, co robi z traktowanym behawioralnie uczniem, który oto jest dostateczny z człowieczeństwa, naganny z koleżeństwa, wzorowy z kultury osobistej, a dobry z niestosowania używek... [...] rozwija się przez brak zaangażowania do konformizmu, bo właśnie gdy jest konformistą, a nie osobą zaangażowaną, troszczącą się o swój rozwój, otrzymuje wzorową ocenę zachowania”. Mimo iż jej zdaniem najlepszym rozwiązaniem byłaby likwidacja oceny zachowania, autorka zdaje sobie sprawę, że w warunkach współczesnej polskiej szkoły

jest to niemożliwe, ponieważ jak dotąd nie wymyślono nic, co mogłoby ją zastąpić. Sylwia Jaskulska przyznaje, że także nie jest w stanie wskazać rozwiązania zastępczego, jednak postuluje rozpoczęcie reformy od przygotowywania do samooceny oraz od docierania do przyczyn, a nie do przejawów zachowania.

Treść książki wzbogacono o rysunki i tabele obrazujące wyniki badań. Pracę wieńczy obszerna bibliografia oraz aneks z licznymi załącznikami. Wykaz literatury podzielono w sposób przydatny i praktyczny na pozycje dotyczące oceny zachowania w szkole i pozostałe. Uwzględniono też strony internetowe. W aneksie przedstawiono tabele ze zmiennymi niezależnymi i ich wskaźnikami, charakterystyki typów uczniów zachowujących się różnie wobec wymogów szkoły oraz tabele zbiorcze – wyniki badań. Na końcu zamieszczono streszczenie w języku angielskim. Struktura całości pracy została więc przemyślana i uporządkowana.

Podsumowując, można stwierdzić, iż książka Sylwii Jaskulskiej charakteryzuje się wysokim poziomem merytorycznym przedstawionych treści, rzetelnością metodologiczną, znawstwem tematyki, dociekliwością, spostrzegawczością, trafnością wniosków. Wiele zawartych w niej treści, osadzonych w ramach rozdziałów domkniętych w stwierdzeniach podsumowujących, ma charakter nowatorski. Tematyka, którą przybliży Sylwia Jaskulska, jest istotna zarówno z perspektywy teoretycznego oglądu wymiarów kultury szkolnej, jak również praktyki edukacyjnej. Jest to lektura godna polecenia wszystkim tym, którzy interesują się kondycją współczesnej polskiej szkoły, szczególnie w kontekście procesu oceniania ucznia na stopień za zachowanie, a także osobom, które zainteresowane są spojrzeniem na szkołę z uczniowskiej perspektywy.

Patrycja Miśko

Młdzież a sukces życiowy, red. nauk. Dobrochna Hildebrandt-Wypych, Katarzyna Kabacińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, 468 s.

Sukces jest bardzo ważną kategorią w życiu każdego współczesnego człowieka – swoistym fenomenem, który kształtuje się w procesie międzyludzkich interakcji, będąc wytworem przede wszystkim społeczno-kulturowych praktyk. Pełne zrozumienie znaczenia sukcesu w ponowoczesnej rzeczywistości jest możliwe jedynie przy odtworzeniu dominujących w niej norm społecznych oraz wnikięciu w konstruowany przez nie pluralizm interpretacji i doświadczeń tworzących indywidualne jednostkowe światy¹. Autorzy recenzowanej publikacji, która podejmuje problematykę sukcesu życiowego w kontekście konstruowania tożsamości współczesnej młodzieży, postawili więc przed sobą niełatwe zadanie. Jestem jednak przekonana, że udało się im je w pełni zrealizować.

Książka *Młdzież i sukces życiowy* jest owocem czteroletniej pracy nad projektem badawczym zatytułowanym: *Społeczno-edukacyjne konstrukcje sukcesu życiowego. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*. Najważniejszym celem zrealizowanego przedsięwzięcia była wielopoziomowa analiza kategorii *sukces*

¹ D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, *Wprowadzenie*, w: *Młdzież i sukces życiowy*, red. Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K., Kraków 2010, s. 7–8.

życiowy. Lektura porusza aspekty zarówno polityczne, jak i ideologiczne, na przykład kwestie związane ze świadomością i praktyką społeczną w poszczególnych krajach. Twórcy publikacji przyjęli nowatorską, międzynarodową perspektywę porównawczą i skoncentrowali się przede wszystkim na społecznym konstruowaniu sukcesu życiowego grupy młodzieży uprzywilejowanej, która w przyszłości stanie się najprawdopodobniej społeczną elitą.

Książka *Młodzię a sukces życiowy* wprowadza czytelnika w problematykę związaną z zagadnieniem sukcesu życiowego, ukazując jego znaczeniowe przeobrażenia. Pokazuje dynamikę i różnorodność kategorii pojęciowych oraz społecznej percepcji sukcesu. Redaktorki podzieliły ją na dwie części: teoretyczną oraz badawczą. Pierwsza z nich, zatytułowana *Młodzię – edukacja i sukces życiowy: konteksty teoretyczne i praktyka społeczna*, podejmuje interdyscyplinarną refleksję nad dyskursem sukcesu życiowego. Składa się na nią sześć artykułów przybliżających czytelnikowi różnorodne aspekty wpływu współczesnej kultury na postrzeganie kategorii sukcesu przez dorastających członków zachodniego społeczeństwa.

Autorka artykułu otwierającego część teoretyczną, Dobrochna Hildebrandt-Wypych, poszukuje makrospołecznych uwarunkowań sukcesu życiowego w przemianach kapitalistycznej gospodarki, podkreślając, że niosą one określone kulturowe konsekwencje, kształtujące sposób, w jaki członkowie współczesnego społeczeństwa definiują sukces. Zdaniem autorki wydaje się on być *dzieckiem ekonomicznego racjonalizmu zachodniej kultury*². Refleksje koncentrują się przede wszystkim na wzorach sukcesu w nowoczesnej, miejskiej perspektywie, konstruowanych w ramach klasy średniej. Dobrochna Hildebrandt-Wypych podejmuje próbę zdefiniowania pojęcia sukcesu, ukazuje ewolucję znaczeniową, jaka towarzyszy jego społeczno-kulturowym przeobrażeniom, przede wszystkim w kontekście przejść od społeczeństwa przednowoczesnego przez społeczeństwo nowoczesne aż do czasu ponowoczesności. Najważniejsze pytanie postawione w artykule dotyczy społecznej percepcji sukcesu u progu XXI wieku. Autorka zastanawia się, czy wolność i bogactwo możliwości, jakie wydaje się towarzyszyć przemianom współczesnego świata, nie są tylko iluzją.

Problem wpływu edukacji akademickiej na biografię jednostek podejmuje w kolejnym rozdziale Zbyszko Melosik. Analizuje on rolę uniwersytetów w procesie stratyfikacji społecznej, wskazując na dwie perspektywy postrzegania tego zjawiska – diagnostyczną, starającą się odpowiedzieć na pytanie, czy współczesna edukacja akademicka służy pogłębianiu różnic, tworzeniu elit społecznych, czy celom egalitarnym, oraz moralną, podejmującą ogólną refleksję nad rolą edukacji we współczesnym świecie. Autor przedstawia również przeciwstawne koncepcje uniwersytetu – merytokratyczną oraz kredencjalną. Dla merytokatów społeczny status jednostki zależy przede wszystkim od jej udokumentowanych osiągnięć. Edukacja zdaje się być w tym kontekście najprostszą drogą do awansu społecznego, stanowi również najważniejszy czynnik wszelkich społecznych przemian. Kredencjalizm opiera się natomiast na krytyce liberalnej interpretacji roli dyplomu akademickiego. W artykule zostają omówione kredencjalne propozycje rozwiązania najaktualniejszych problemów, z którymi boryka się współczesne szkolnictwo wyższe – akademickiego przeedukowania oraz inflacji dyplomów. Podsumowując swoje refleksje, Zbyszko Melosik wyraźnie podkreśla, że jest zwolennikiem merytokratycznego pluralizmu, który potwierdza, jego zdaniem, integralność sektora edukacji wyższej, pozwalając jednocześnie na istnienie alternatywnych sposobów dokształcania. Formalna stratyfikacja uniwersytetów niesie ze sobą wiele korzyści, ale wiąże się również z pewnymi zagrożeniami – niezbędne

² D. Hildebrandt-Wypych, *Sukces życiowy wobec przemian kapitalizmu – od indywidualizmu wczesnej nowoczesności do hiperindywidualistycznego rozproszenia ponowoczesności*, w: *Młodzię i sukces życiowy...*, s. 18.

jest więc przełożenie wartości dyplomu na możliwości jednostek na rynku pracy. Co ważne – osoby ze słabszym dyplomem powinny mieć szanse na rozwój i przekraczanie możliwości, jakie dzięki niemu uzyskały.

Bardzo ciekawe zagadnienie podejmuje tekst autorstwa Tomasza Gmerka i Zbyszka Melosika *Loteria i szczęśliwy traf – przyczynek do socjologii sukcesu życiowego*. Znajdziemy w nim porównanie struktury społecznej do drabiny, po szczeblach której członkowie społeczeństwa starają się wspinać. W poprzednich epokach pozycja społeczna była determinowana przez urodzenie, dziś możemy cieszyć się wolnością i równością szans, o jakiej wcześniej nie mogło być mowy. Zdaniem autorów, warto w tym kontekście zastanowić się, co współcześnie decyduje o tym, że jedna osoba odnosi sukces, podczas gdy druga ponosi klęskę. Zbyszko Melosik i Tomasz Gmerek podejmują niedoceniany dotąd w polskiej socjologii niezwykle istotny problem znaczenia szczęśliwego trafu jako czynnika decydującego o osiągnięciu sukcesu w życiu – przede wszystkim jego społecznej percepcji. Loteria stanowi współcześnie metaforę możliwości spełnienia marzeń bądź poniesienia życiowej porażki, co wskazuje na określony kierunek postrzegania kategorii życiowego sukcesu przez członków społeczeństwa.

Kolejny artykuł podejmuje rekonstrukcję wzorów sukcesu życiowego przez pryzmat edukacji wyższej w trzech krajach pozaeuropejskich: Stanach Zjednoczonych, Republice Południowej Afryki oraz Argentynie. Jego autorka, Daria Hejwosz, wychodzi z założenia, że sukces życiowy w wielu kulturowych kontekstach utożsamia się z możliwością uzyskania jak najwyższego wykształcenia, co jednocześnie zwiększa szanse na awans społeczny. Różnice kulturowe pomiędzy analizowanymi społeczeństwami pozwalają na uzyskanie ogólnej perspektywy w zakresie roli wykształcenia jako jednego z czynników sukcesu życiowego. Dla obywateli Stanów Zjednoczonych sukces jednostki wydaje się leżeć w jej rękach – metaforę życiowego sukcesu stanowi bowiem idea *American dream*. W Republice Południowej Afryki szanse na społeczny awans upatruje się w przejmowaniu przez mieszkańców tego państwa kultury białej klasy średniej. W kulturze argentyńskiej można natomiast zaobserwować znaczące ograniczenia możliwości zmiany pozycji na drabinie społecznej – osoby wywodzące się z nieuprzywilejowanych warstw społecznych mają nikłe szanse na zdobycie dyplomu ukończenia uczelni wyższych, a więc również na życiowy sukces definiowany przez awans społeczny.

Próbie uchwycenia fenomenu kulturowego pokolenia współczesnej młodzieży w perspektywie makrospołecznej podejmuje w kolejnej narracji Dobrochna Hildebrandt-Wypych. Wskazuje ona na kontrowersje istniejące wokół dorastającego obecnie młodego pokolenia. Kolektywne z natury pojęcie pokolenia wydaje się być nieadekwatne w kontekście przemian związanych z epoką ponowoczesności, która niesie indywidualizację społeczeństwa. Wszelkie analizy i teoretyczne konstrukcje, jakie powstają wokół kolejnych generacji, są pełne stereotypów oraz mitów, wymagają wielokrotnych reinterpretacji. Badacze młodzieżowej tożsamości są więc, zdaniem Autorki, skazani na niepewność, muszą być również świadomi, że stworzony przez nich obraz młodego pokolenia jest tylko jedną z wielu interpretacyjnych możliwości.

W tekście autorstwa Macieja Muskały, zamykającym teoretyczną część książki *Młodzież a sukces życiowy*, podjęta zostaje analiza zjawiska reprodukcji wykluczenia społecznego we współczesnym społeczeństwie. Otaczająca nas rzeczywistość stanowi arenę przeobrażeń, które generują niepewność i są źródłem wielu lęków niezwiązanych z realnymi zagrożeniami, co wytwarza bezpodstawne poczucie zagrożenia. Opierając się na koncepcji Pierre'a Bourdieu'a, twórca artykułu stara się udowodnić, że reprodukcja społecznej marginalizacji niekoniecznie może być utożsamiana z brakiem sukcesu. Zawsze istnieje przecież szansa na wyzwolenie jednostki z jej uwewnętrznionego sposobu działania, postrzegania i interpretowania świata.

Druga, empiryczna część książki stanowi raport z badań ukazujących percepcję sukcesu w opinii studentów w wybranych społeczeństwach europejskich. W okresie od maja 2008 do kwietnia 2009 roku uczestnicy projektu badawczego *Społeczno-edukacyjne konstrukcje sukcesu życiowego. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, który stał się podstawą dla stworzenia recenzowanej książki, przeprowadzili 100 wywiadów, po 25 w każdym z czterech analizowanych krajów: Polsce, Czechach, Niemczech i Holandii. W ramach przedsięwzięcia podjęto próbę rekonstrukcji pojęcia sukcesu życiowego na podstawie indywidualnych doświadczeń grupy osób w kontekście określonego miejsca i czasu. Podmiotami badania byli studenci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu im. Karla Ruprechta w Heidelbergu oraz Uniwersytetu Amsterdamskiego.

Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego młodzieży polskiej wyłoniła w pierwszym rozdziale części badawczej Daria Hejwosz. Podjęta przez autorkę analiza badań wskazuje, że we współczesnym społeczeństwie polskim dominuje głównie materialistyczna orientacja sukcesu, która przesuwana się w kierunku orientacji postmaterialistycznej – sukces wiąże się dla polskiej młodzieży przede wszystkim z poczuciem samorealizacji, osiągnięcia celów i spełniania marzeń. Studenci wskazali również na przemianę pokoleniową w zakresie definiowania sukcesu. Twierdzili, że młode pokolenie przywiązuje dużą wagę do wartości materialnych, ceni sobie również wykształcenie; w mniejszym stopniu odnosi się ono do wartości rodzinnych i duchowych. Młodzi Polacy konstruują sukces życiowy podobnie jak ich rówieśnicy z pozostałych krajów europejskich, będąc jednak znacząco bardziej związani z kręgiem rodzinnym, co rzutuje na ich rozumienie i dostrzeganie sukcesu.

Tożsamości młodzieży czeskiej przyjrzała się Katarzyna Kabacińska. Sukces życiowy w opinii czeskich studentów jest determinowany zarówno czynnikami społecznymi, jak i indywidualną biografią jednostek. Posiadanie dobrego dyplomu nie daje więc w ich przekonaniu gwarancji uzyskania sukcesu społecznego; równie ważne dla młodych Czechów są indywidualne predyspozycje osobowościowe.

Zbadana przez Dobrochnę Hildebrandt-Wypych młodzież niemiecka do poszukiwania dróg sukcesu podchodzi natomiast w sposób bardzo pragmatyczny. Młode pokolenie zdaje sobie bowiem sprawę, że marzenia o udanym życiu zderzają się współcześnie często z rzeczywistością determinowaną przez sytuację społeczno-ekonomiczną.

Inaczej podchodzą do sukcesu młodzi Holendrzy, którzy w analizie przeprowadzonej przez Jakuba Andrzejczaka wyrażali przekonanie, że jednostkowe możliwości są całkowicie niezależne od warunków zewnętrznych i statusu społeczno-ekonomicznego. Młodzież holenderska wszelkie niepowodzenia tłumaczyła cechami jednostek. Jej reprezentanci wierzyli więc, że jednostka sama decyduje o sobie, samodzielnie podejmuje życiowe wybory, będąc jednocześnie za siebie w pełni odpowiedzialna.

Dla studentów wszystkich analizowanych krajów najważniejszym wyznacznikiem sukcesu życiowego wydaje się być samorealizacja. Młode pokolenie przyjmuje głównie postmaterialistyczną perspektywę egzystencjalną. Jak twierdzą autorzy książki, badani studenci tkwią często w ponowoczesnej pułapce radykalnej wolności, która daje im wolność w zakresie konstruowania znaczeń, lecz tylko w jej obrębie, co wiąże się z dominującym wpływem ideologii konsumpcji na postrzeganie sukcesu przez młode pokolenie. Nie ulega wątpliwości, że w życiu współczesnej młodzieży, bez względu na kontekst kulturowy, sukces jest kategorią kluczową, będącą ważnym punktem odniesienia dla podejmowania życiowych wyborów.

Lektura książki *Młodość i sukces życiowy* była dla mnie prawdziwą przyjemnością. Jestem pełna podziwu dla jej autorów, którym udało się zgromadzić niezwykle cenny materiał badawczy oraz interesująco i przystępnie omówić niełatwe zagadnienia. Publikacja jest bardzo interesującym i wartościowym źródłem wiedzy dla badaczy i studentów zajmujących się naukami humanistycznymi oraz dla każdego, kto interesuje się wpływem przemian społeczno-kulturowych na tożsamość człowieka, a przede wszystkim społecznym konstruowaniem kategorii sukcesu w percepcji reprezentantów młodego pokolenia.

Paulina Wierzba